

Los programas de Estimulación Temprana desde la perspectiva docente

Samanta Peschi (UCALP)

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo realizar una descripción de cómo se aborda la estimulación temprana en jardines maternos y en el nivel inicial, en las edades de 45 días a 3 años, en la Argentina. Se recolectó información mediante un cuestionario diseñado y validado por la Lic. Claudia Inés Godoy, que consistió en 24 preguntas con escala de Likert con 6 opciones de respuestas. Participaron 134 docentes de jardines maternos y nivel inicial. Los resultados indicaron que los docentes trabajan solo lo que está en la currícula. Los jardines maternos y establecimientos de educación inicial orientados a que los alumnos adquieran una serie de destrezas que serían útiles para cuando ingresen al nivel primario. La mayoría de los docentes percibieron que hace falta colaboración y apoyo para ir más allá de sus metas.

Palabras clave: docentes; estimulación temprana; jardín maternal; nivel inicial.

Summary

The objective of this research was to make a description of how early stimulation is addressed in kindergartens and early education, at ages from 45 days to 3 years, in Argentina. Information was collected through a questionnaire designed and validated by Lic. Claudia Inés Godoy, which consisted of 24 questions with a Likert scale with 6 response options. 134 kindergarten and early education teachers participated. The results indicated that the teachers work only on what is in the curriculum. Kindergartens and early education establishments are aimed at helping students acquire a series of skills that would be useful when they enter primary school. The majority of teachers perceived that collaboration and support are needed to go beyond their goals.

Keywords: teachers; early stimulation; kindergarten; early education.

Introducción

Los estudios sobre la estimulación temprana surgieron hace más de cinco décadas como un recurso terapéutico-educativo que ayudaba a los niños de 0 a 3 años con problemas en su desarrollo a alcanzar ciertos objetivos que no lograrían por sus propios medios (Aguilar, 2013).

La aparición de los jardines maternos tenía, en un principio, una finalidad asistencial. Para 1970 se fueron produciendo cambios a nivel pedagógico, como el desarrollo motor y la estimulación.

Según De Vincenzi (2001), es indispensable la formación docente para llevar a cabo un proyecto pedagógico en el ámbito áulico. De esta forma, se contribuye a la creciente tendencia de destinar el concepto *guardería*, que estaba a cargo de cuidadoras, a ser reemplazadas por profesionales a cargo.

La primera infancia es el período que se extiende desde el desarrollo prenatal hasta los 8 años de edad. Se trata de una etapa crucial de crecimiento y desarrollo, porque las experiencias de la primera infancia pueden influir en todo el ciclo de vida de un individuo. Para todos los niños, esa fase es una importante ventana de oportunidad que prepara las bases para el aprendizaje y la participación permanentes, previniendo posibles retrasos del desarrollo y discapacidades (OMS y UNICEF, 2013).

El desarrollo del cerebro en la infancia es un hecho que sorprende, en especial entre el nacimiento y los 3 años de edad. Es la etapa de mayor plasticidad cerebral en la que se conforma y selecciona el proceso de sinapsis o conexiones entre las células nerviosas, formando una compleja red de enlaces de circuitos eléctricos; esta construcción neurológica posibilita el aprendizaje. Entre 0 y 2 años, la actividad del cerebro duplica a la del adulto. El niño asimila todos los estímulos del entorno, y el aprendizaje es consecuencia de la interacción dinámica entre su potencial genético y las experiencias recibidas. Esta conjunción determinará las posibilidades que pueda tener para enfrentar el futuro. A los 3 años de edad, empieza una estabilización del proceso de construcción sináptica (Pitluk, 2007).

La plasticidad se define como la capacidad para crear nuevas conexiones entre las células cerebrales, lo que permite que, aunque el número de neuronas permanezca invariable, las conexiones o sinapsis varíen o se incrementen como respuesta a estímulos dados (Pitluk, 2007). La neurona, cuando muere, no es sustituida por otra y se pierde irremisiblemente; la no estimulación apropiada, o la falta de ella, no solo impide la proliferación de las células nerviosas, sino que hace que su número decrezca de manera progresiva a pesar de las condiciones tan favorables que tiene la corteza cerebral, por el número de neuronas que posee cuando el niño nace (Martínez, 2002). El niño y su entorno están continuamente interactuando y provocando cambios el uno en el otro (Avaria, 1999).

La manifestación más evidente de los retardos en el desarrollo psicomotor durante el período temprano consiste en que, al crecer, muchos de estos niños se transforman en personas de baja estatura en relación con su edad. Sin embargo, este es solamente un signo exterior de muchos retrasos en el desarrollo. Las consecuencias negativas pueden incluir retardos psicomotores y cognoscitivos, que vienen acompañadas por dificultades en el aprendizaje, el lenguaje, la percepción del mundo, el rendimiento escolar, la productividad en la vida adulta, el control emocional y la adaptación social al medio. Estos factores negativos reducen las oportunidades en la vida futura del niño, puesto que son irreversibles y a menudo se transmiten de generación en generación; en consecuencia, el proceso se transforma en un ciclo vicioso de déficit de crecimiento y desarrollo de largo plazo que tiene un gran impacto en la sociedad (INEI/UNICEF, 2011).

Métodos y materiales

De la muestra participaron 134 docentes que trabajan en jardines maternales y en el nivel inicial. La recolección de datos se hizo durante los años 2020-2021 a través de los alumnos de las cátedras Psicomotricidad y Estimulación Temprana de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía.

Se propuso como condiciones de inclusión: poseer título habilitante de Profesora en Educación Inicial o Licenciatura en Educación

Inicial y estar ejerciendo un cargo en el que trabaje con niños de entre 45 días y 3 años.

Como instrumento de recolección de información, se utilizó el cuestionario diseñado y validado por la Lic. Claudia Inés Godoy (Godoy, 2017), que consiste en 18 preguntas con escala tipo Likert con 3 opciones de respuestas.

Resultados

Los estudios máximos alcanzados por las personas participantes son los siguientes: terciarios, un 69,4 %; universitarios, un 5,1 %. Con respecto al nivel en que ejerce la docencia, el 20,5 % lo hace en jardines maternas; mientras que el 79 % lo hace en el nivel inicial.

Para el trabajo de estimulación temprana e inicial, quienes participaron consideraron más importante el área de psicomotricidad y cognición (61,34 %); en tanto que todas las áreas lo eligieron: 38,7 %.

A continuación, se detallan los resultados a la pregunta que evaluaba de qué manera se encaraba el trabajo de estimulación temprana e inicial. La opción a), «Se trabaja de manera independiente en cada área, con actividades propias», fue elegida por el 10,5 %. Un 35,5 % optó por el punto b): «Se aborda de manera integral». En cambio, el 46 % de los participantes eligió la c), «A través de diferentes juegos que resulten de interés para el niño/a».

En lo que respecta a las conductas frecuentes del alumno en el área social: «Desarrollo de su identidad y conocimiento de sí mismo» fue seleccionado por un 13,1 %; «socialización y vínculo con pares y adultos», un 40 %; «socialización e integración al grupo», un 46 %. En cuanto a las respuestas sobre las conductas que difícilmente se logren en el niño, el 40,3 % eligió el autocontrol y la regulación emocional, mientras que el 56,5 % optó por «Todas las conductas se logran».

Las razones por la que no se logran las conductas en los niños tuvieron los siguientes porcentajes: la institución no ajusta al perfil

psicológico del niño, un 14,1 %; no se trabaja adecuadamente en el aula, un 11,3 %; falta de apoyo de los padres/madres, un 44,4 %.

Respecto al área cognitivo intelectual que más se desarrolla en los alumnos, la noción de números obtuvo el 8,1 %; la ubicación en el espacio, un 19,4 %, la resolución de problemas sencillos, 44,4 %, y todas las áreas cognitivas, un 25 %.

Las conductas que difícilmente se logran en el niño son: «Todo se puede lograr», 18 %; «La habilidad de comunicación con sus padres/madres», 22,3 %; «La pronunciación clara», 25,3 %; «La habilidad para escuchar», 33,3 %.

El porcentaje de los participantes para las razones por la que no se logran estas conductas fue así: falta de concentración y atención del niño, 50,5 %; falta de apoyo en la casa, 45,5 %.

Según el relevamiento en el área psicomotora, se desarrolla la habilidad motora gruesa en un 10,1 %; hay un desarrollo del cuerpo de manera integral en el 19,2 % de los encuestados; y un manejo del cuerpo/coordinación en un 64,6 %.

Las razones por que no se logran las conductas en psicomotricidad son las siguientes: muchas actividades se han restringido (8,1 %); falta de material en la institución (9,1 %); falta de tiempo para desarrollar el área (17,2 %); falta de capacitación del docente (8 %); falta de trabajo en conjunto entre padres/madres y maestros (34,3 %).

Asimismo, se les hizo varias preguntas, cuyos resultados se muestran a continuación:

- ¿Influye la colaboración de los/as padres/madres para el trabajo de estimulación temprana e inicial?
- Sí (94,8 %).
- ¿Los materiales con los que Ud. trabaja son acordes para el desarrollo de estimulación temprana e inicial?
- Tal vez (34,3 %). Sí (62,6 %).
- ¿En qué área considera que existe mayor déficit del material educativo? (A nivel general).

- Cognitivo matemático (12,1 %). Lenguaje y comunicación (18,2 %). Psicomotricidad (62,6 %).
- Ud. considera que la estimulación temprana: ayuda a que el niño se desarrolle con mayor facilidad (12,1 %); permite el desarrollo potencial de las capacidades y destrezas del niño (13,1 %); permite el desarrollo potencial de las capacidades y destrezas (73,7 %).
- ¿Se considera usted capacitado para el trabajo de estimulación temprana e inicial?
- No (12,11 %). Sí (45,5 %). Tal vez (44,4 %).
- ¿Qué tipo de capacitación considera que se requiere realizar para el trabajo de estimulación temprana e inicial?
Mayor creatividad e imaginación por parte del docente (13,1 %). Desarrollo de material educativo especial y de una infraestructura adecuada (30,3 %). Manejar métodos eficaces y nuevas estrategias de estimulación (40,4 %). Todas las opciones anteriores (16,2 %).

Discusión y conclusiones

Esta investigación demostró que la estimulación temprana es un área poco explorada. Los resultados demostraron que, básicamente los/as maestros/as se dedican a trabajar solo lo que está en la currícula que es básico.

En concordancia con lo que planteó De Vincenzi (2011), es indispensable la formación docente a fin de que puedan elaborar programas y proyectos educativos para la estimulación de los alumnos.

Al no tener una buena formación en docencia, los jardines maternos no estarían cumpliendo con los objetivos y la prevención de problemas de aprendizaje, dado que no se estimula el desarrollo del cerebro en la etapa de 0 a 3 años de edad. Ese periodo es cuando mayor plasticidad tiene el cerebro; se forma una compleja red neuronal y esta, a su vez, posibilita el aprendizaje que se plantea, lo que corresponde a la estimulación temprana.

La mayoría de las maestras percibe que hace falta colaboración de las instituciones y de los padres, por tal motivo apoyan no ir más allá de sus metas.

A través de los resultados obtenidos, se encuentra que, en la mayoría de los casos, se trabajan las siguientes áreas sesgadas de comunicación y lenguaje: social, psicomotor, personal e intelectual.

Los jardines maternos y los establecimientos de educación inicial están orientados a que los alumnos adquieran una serie de destrezas que serían útiles para cuando ingresen al nivel primario. Se destaca que, en aquellas entidades, no hay un currículo desde el Ministerio de Educación, ya que se lo considera educación informal.

Para finalizar, se debería replantear la educación y el conjunto de estudios y prácticas de los jardines maternos, así como los de nivel inicial.

Bibliografía

- A Carmona, De la Rosa (1999). Manual de Estimulación Temprana. Recuperado 5 de febrero 2020, del distrito Federal de México. http://www.ssedf.sep.gob.mx//gef/archivo52ip_formule/guia_estimulacion_temprana.pdf.
- Avaria, M. de los A. (1999). Desarrollo Psicomotor. *Revista Chilena de Pediatría*, 70(2), 162-167. https://www.researchgate.net/publication/232307185_Desarrollo_Psicomotor
- De Vincenzi, A. (2001). *El rol del docente en el jardín maternal. Hacia la sistematización de su función educativa*. Consultora Universitaria de Asistencia Integral.
- OMS y UNICEF (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf;jsessionid=D0350A20A286BE1BE6A5A188A350E673?sequence=1
- Pitluk, L. (2007). *Educación en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Edición Novedades educativas.