



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“Representaciones sociales de Educadoras Diferenciales de la Escuela Especial Jan Van Dijk de la comuna de Ñuñoa, sobre la primera infancia de niños y niñas con Necesidades Educativas Múltiples”

Memoria para optar al título de Educadora Diferencial Especialidad Retardo Mental

Autoras:

Macarena Estefany Cáceres Ugalde

Bárbara Rebeca Mendoza Correa

Katherine Francisca Rojas Alarcón

Yessenia Andrea Salas Salinas

Profesora guía:

Delma Riquelme Alarcón

Profesora colaboradora:

Natalia Valenzuela Flores

SANTIAGO DE CHILE, ENERO 2017

DEDICATORIA

Dedicamos ésta memoria de título a nuestras familias, por ser nuestro pilar fundamental, quienes de manera incondicional nos brindaron las herramientas para ser las personas que hoy somos, por amarnos e impulsarnos a ser lo mejor que podemos ser.

A nuestra profesora Katherine Quintana quien nos hizo empoderarnos de nuestro rol como agentes de cambio en la sociedad chilena, siendo la voz del respeto por la infancia en la educación especial, logrando que en este momento culminemos nuestra memoria con ese fin, ser un aporte a la educación especial de nuestro país, en pro del desarrollo de los niños y niñas.

A nuestra profesora Delma Riquelme por darnos la rigurosidad que requeríamos para toda nuestra formación, por enseñarnos que todo con esfuerzo se puede lograr.

A nuestra profesora Natalia Valenzuela a quien le debemos gran parte de nuestras enseñanzas en la creación de esta memoria, por confiar en nosotras e incentivarnos a creer que somos capaces de lograr lo impensado. A la familia Alarcón por darnos el espacio para la realización de este trabajo, por su cariño, paciencia y atención.

Finalmente, a todos nuestros profesores y profesoras de nuestra formación básica, media y superior, quienes fueron fuente de inspiración a lo largo de toda nuestra educación, por enseñarnos que los sueños y metas se pueden cumplir, siempre perseverando en busca de nuestra felicidad.

-Equipo de trabajo-

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en el término de esta hermosa etapa, a Dios por darme la oportunidad de vivir este proceso, con la Fe de que todo terminaría con el mejor resultado. A Paola mi madre querida, mi amiga y compañera a quien le debo lo que soy, quien con un abrazo hace que las tormentas parecen superadas.

A Manuel mi padre, por siempre darme la seguridad de lo que soy capaz de lograr, por darme los mejores valores y ser un padre ejemplar. A mi hermana Paulina por entregar alegría a mis días, por ser mi mejor amiga, y acompañarme a disfrutar cada momento de la vida como si fuera el último.

A mi compañero de vida Miguel, quien siempre creyó en mí, me incentivó con sus palabras de aliento, y por sobre todo entregarme amor durante todos mis años de carrera. A mi amiga Yaritza por ser mi confidente, mi amiga de infancia, la que siempre estará a pesar del tiempo y la distancia. A mi amiga Fernanda por compartir conmigo ese espíritu de superación, y amor a la vida que tanto la caracteriza. Finalmente, a mis compañeras de trabajo, con quienes terminamos un lindo proceso y creamos una hermosa amistad.

-Macarena Cáceres Ugalde-

Mis más grandes agradecimientos a mi padre, mi madre, y mis hermanas, quienes fueron la motivación principal para poder llegar hasta estas instancias, y por inculcarme los valores que me permiten ser la persona que soy hoy en día.

A mis compañeras de tesis, por la gran labor realizada, por compartir sus secretos y formar una linda amistad. A mi pololo por apoyarme durante este proceso, por entregarme su paciencia y comprensión durante los momentos más complicados de esta etapa. Y por último agradecerle al destino por haberme guiado hace cinco años atrás a este gran camino de la pedagogía.

-Yessenia Salas Salinas-

Agradezco a mi madre y padre quienes confiaron en mí, entregaron valores, brindaron amor y apoyo incondicional en las alegrías y momentos difíciles a lo largo de mi formación como educadora diferencial. A mi Pazita por su incondicionalidad, su amor infinito y por compartir y comprender el amor que siento hacia mi labor con los niños, niñas, jóvenes y adultos(as) con los cuales tuve el gusto de trabajar. Agradezco a Dixie, Kiss y Salvador, quienes eternamente me acompañaron en este camino, dándome amor, ronroneos y calor durante las noches de frío y cansancio, pero de infinito goce. Agradezco a mi mejor amiga Bárbara por las infaltables risas, por estar siempre ante todo acompañándome desde la comprensión y el amor, la confianza y el profesionalismo, a mis compañeras de tesis porque hicimos de esto un hermoso trabajo, colmado de buenas vibras, risas, amistad y aguante. Finalmente agradezco a la vida y al destino por colocar a ese joven maravilloso frente a mí, quién encendió el calor en mi pecho el cual jamás se apagó, sino al contrario cobró cada vez más fuerzas, un par de horas, un día bastaron para entender cuál era mi labor en la vida, gracias infinitas Esteban Romo.

-Katherine Rojas Alarcón-

Agradezco a Mendozita y Yorkita por su motivación inmensa, cada celebración hizo que me creyera el cuento de lo que soy capaz, por llenarme de ese amor incondicional, por adecuar la casa a mis estudios y por fin ¡Lo logramos Chiquillos! A Emilia por llenarme de fuerza, dándome la paz y alegría necesaria para continuar este camino desde el día que naciste. A mi Mamá por ser quien me guía, por ser esa amiga que me da las herramientas para superar todas las barreras, en todos los momentos y en todos los lugares, gracias a tí soy lo que soy. A Felipe, Andrés, Isidora y Thomas por ser parte de cada una de mis historias y escucharme con tanto cariño todos estos años. A Florencia, mi perrita fiel, mi mejor compañera en todas nuestras noches de traspasos durante 5 años. A Titin, mi abuelito, por ayudarme desde el principio corriendo por Santiago con el papeleo de las becas y hoy desde el cielo acompañándome siempre. A mi mejor amiga Katy y a mis compañeras, a quienes hoy llamo amigas, gracias por hacer de esto una experiencia inolvidable, por su cariño, comprensión y aguante. ¡¡Somos Secas!!

-Bárbara Mendoza Correa-

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad conocer las Representaciones Sociales (RS) de las Educadoras Diferenciales de la Escuela Especial Jan Van Dijk de la Comuna de Ñuñoa, sobre la Primera Infancia de Niños y Niñas que presentan Necesidades Educativas Múltiples (NEEM).

Dicho objetivo, se alcanza mediante la realización de un trabajo de tipo cualitativo y descriptivo, que se configura desde un área teórica y práctica. La segunda de ésta, se lleva a cabo gracias a la utilización del instrumento “Entrevista en Profundidad” que permite el acercamiento a las RS de las Educadoras, para ello se utiliza como metodología la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Strauss y Corbin (1967) para el análisis correspondiente de los discursos de cada una de las educadoras, logrando de forma sistemática, extraer las principales categorías desde sus respuestas para una posterior interpretación, el cual finaliza en la creación de la teoría “sustantiva”. Además, se revela la posición en la cual se sitúan las investigadoras, en cuanto a la educación de niños y niñas en primera infancia que presentan NEEM, siendo la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I), la mirada desde la cual se percibe el problema social de esta investigación, estudiando este enfoque como una alternativa que respeta a niños y niñas desde sus procesos madurativos neurobiológicos, psicológicos y motores, así como también desde su autonomía como sujetos, propendiendo a un desarrollo armónico integral. Finalmente se demuestra la trascendencia tanto de la formación académica inicial de las educadoras diferenciales, la predominancia del modelo médico de la Educación Especial en Chile aún presente en mecanismos realizados desde la Estimulación Temprana (E.T) centrado en la rehabilitación de niños y niñas con NEEM y cómo esto ha influenciado en la postura de los padres y madres frente al quehacer pedagógico.

ABSTRACT

The present investigation takes as a purpose to know the Social Representations of the Distinguishing Educators of the Special school Jan Van Dijk of the Commune of Ñuñoa, on the Early childhood of Children and Girls who present Multiple Educational Needs.

The above mentioned target, it is reached by means of the achievement of a work of qualitative and descriptive type, which is formed from a theoretical and practical area. The second one of this one, is carried out thanks to the use of the instrument "Interview in Depth" that allows the approach the RS of the Educators, for it uses as a methodology the Based Theory (Grounded Theory) of Strauss and Corbin (1967) for the corresponding analysis of the speeches of each of the educators, managing of systematical form, to extract the main categories from its answers for a later interpretation, which finishes in the creation of the "substantive" theory. Also, there is revealed the position in which the researchers are located, as for the education of children and girls in early childhood who present NEEM, being the Early Attention of the Infantile Development, the look from which the social problem of this investigation is perceived, studying this approach as an alternative that respects children and girls from its processes madurativos neurobiológicos, psychological and motive, as well as also from its autonomy like subjects, trending to an integral harmonic development. Finally the transcendency is demonstrated so much of the initial occupational training of the distinguishing educators, the predominance of the medical model of the Special education in still present Chile in mechanisms realized from the Early Stimulation centred on the rehabilitation of children and girls with Multiple Educational Needs and how this has influenced in the position of the parents and mothers opposite to the pedagogic chore.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| DEDICATORIA..... | 1 |
| AGRADECIMIENTOS..... | 2 |
| RESUMEN..... | 4 |
| ABSTRACT..... | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| Capítulo I: Formulación del Problema | 15 |
| 1.1 Problema de Investigación | 16 |
| 1.2 Preguntas de Investigación | 32 |
| 1.3 Objetivos de Investigación | 33 |
| Capítulo II: Marco Teórico..... | 34 |
| 2.1. Necesidades Educativas Especiales Múltiples (NEEM)..... | 35 |
| 2.2 Necesidades Educativas Múltiples y la Atención temprana del desarrollo infantil..... | 36 |
| 2.3 Atención Temprana del desarrollo infantil | 40 |
| 2.3.1 ATDI y desarrollo psicomotor..... | 41 |
| 2.3.2 ATDI y juego libre..... | 43 |
| 2.3.3 ATDI y cuidados cotidianos..... | 45 |
| 2.3.4 Valor formativo de los cuidados cotidianos..... | 46 |
| | 6 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.5 ATDI y rol del adulto..... | 47 |
| 2.4 Representaciones Sociales..... | 50 |
| 2.4.1 Concepto de Representaciones sociales | 50 |
| 2.4.2 Funciones de las Representaciones Sociales | 51 |
| 2.4.3 Dinámica de las Representaciones Sociales..... | 52 |
| 2.4.4 Aporte de las Representaciones Sociales en el Campo de la Educación | 53 |
| Capítulo III: Marco Metodológico | 55 |
| 3.1 Paradigma de Investigación | 56 |
| 3.2 Enfoque Metodológico: Teoría Fundamentada | 57 |
| 3.2.1 Diseño Sistemático de la Teoría Fundamentada..... | 59 |
| 3.2.1.1 Codificación abierta | 60 |
| 3.2.1.2 Codificación Axial | 61 |
| 3.2.1.3 Codificación Selectiva | 62 |
| 3.3 Diseño de la Investigación: Estudio de Caso Colectivo | 63 |
| 3.3.1 Decisión Muestral | 63 |
| 3.3.1.1 Selección de los Casos de estudio..... | 63 |
| 3.3.1.2 Participantes del Estudio..... | 65 |

| | |
|--|------------|
| 3.4 Técnica de Recolección de la Información | 65 |
| 3.4.1 Técnica de análisis de la información | 66 |
| 3.5 Rigor científico de la investigación | 67 |
| 3.5.1 Asentimiento Informado | 69 |
| Capítulo IV: Presentación y Análisis de la Información..... | 70 |
| 4.1 Análisis de la Información..... | 71 |
| 4.1.1 Análisis de los incidentes..... | 71 |
| 4.1.2.1 Codificación Abierta..... | 100 |
| 4.1.2.2 Codificación Axial..... | 120 |
| 4.1.2.3 Codificación Selectiva | 126 |
| 4.1.3 Discusión: Desarrollo de la Teoría Sustantiva..... | 127 |
| Capítulo V: Conclusiones..... | 140 |
| 5.1 Conclusiones..... | 141 |
| 5.2 Proyecciones..... | 145 |
| Referencias..... | 146 |
| Anexos | 156 |

INTRODUCCIÓN

La representación social (RS) que tienen las Educadoras Diferenciales sobre la educación de niños y niñas con Necesidades Educativas Múltiples (NEEM) en Chile, tiene sus orígenes en la formación de la Educación Especial, a partir del “*Modelo Médico*” (Godoy, Meza y Salazar, 2004), del cual deriva el concepto de persona con discapacidad, como un ser incompleto que debe ser *rehabilitado*, para lograr ser “completado” tal como menciona Chokler (1998):

La práctica terapéutica con niños con problemas del desarrollo, se encuentra influida, desde hace largos años, por el mecanicismo reparador y la pulsión ortopédica y reeducativa que despierta la alteración, muchas veces genética o congénita, desencadenante de fantasías de incompletud, de marca indeleble, “no restaurable” de la falta, de la falla y del “destino inexorable e inmodificable” de la lesión neurológica. (pág. 3).

Históricamente la Educación Especial en Chile, ha sufrido diversos cambios, presentando modificaciones en cuanto a sus objetivos, paradigmas, y políticas públicas que la respaldan.

A fines de la década de los 70, comienza a configurarse caracterizada e influida por el paradigma médico (Godoy, Meza y Salazar, 2004), siempre manteniendo la orientación de rehabilitar mediante la educación, la cual intenta comprender a las personas, siendo intermediada por áreas como; la psicología, neurología, pediatría, y un fuerte cambio en las políticas públicas. (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz, 2012).

En los tiempos actuales, el área de la educación ha puesto el énfasis en políticas públicas y privadas que han ido modificando constantemente los espacios educativos. Pero dentro de esta misma área, existe una arista que es menos mencionada, un aspecto que ha sido olvidado por instituciones gubernamentales y mayormente por la sociedad, desde donde además existen escasas investigaciones. Nos referimos a la educación de personas con Necesidades Educativas Múltiples y principalmente en quienes son del rango etario de primera infancia.

¿Cómo visualizan a los niños y niñas con NEEM de primera infancia quienes trabajan a diario con ellos? ¿Cómo están siendo educados niños y niñas con NEEM en escuelas especiales? nace la inquietud de conocer y abarcar la representación que se tiene sobre la primera infancia, específicamente en niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Múltiples, permitiéndonos conocer el paradigma de base que sustenta el trabajo de diferentes educadoras diferenciales que llevan a cabo su labor día a día.

Pasaron bastantes años, en los que la perspectiva de las personas con discapacidad, se percibió estigmatizada por una; “concepción mecanicista de funciones a reparar, por ideas ortopédicas, reeducativas ligadas a un cierto desempeño”, (Chokler, 2000, pág. 1) los cuales desencadenan un paradigma donde la base de esta persona está desde la “*incompletud*”.

Como han señalado diversos autores como: Luckasson y Cols, Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros, el concepto de Discapacidad, y por tanto el enfoque que se tiene desde la educación de personas con NEE, ha cambiado en cuanto a estrategias, metodologías, enfoques, y paradigmas. Sin embargo, aún quedan en diversos contextos chilenos, una mirada desde la cual la Educación Especial en Chile sienta sus bases, el *modelo médico*; en este caso la Estimulación Temprana (E.T).

Los comienzos de la E.T se inscriben en los sucesos mundiales acontecidos entre los años cincuenta y sesenta. Luego de la devastación de la Primera y Segunda Guerra Mundial, desplegando la institucionalización de la primera infancia, debido a que la mujer debe tomar el rol de sostenedora económica de los hogares, por la creciente ausencia de los hombres que debían migrar a la guerra (Vidal y Rubio, 2007).

El primer antecedente que existe sobre la preocupación por los niños y niñas de la época es la Declaración de Ginebra de 1924, donde se reconoce a niños y niñas como sujetos de derecho, la que más tarde dio lugar a *La Declaración de los Derechos del Niño de 1959*, lo que, en aquella época, “impulsa un cambio de actitud social hacia la forma de tratar a los niños y las necesidades específicas de los mismos” (Vidal y Rubio, 2007).

En esta época, como se muestra anteriormente, la mujer abandona su rol como cuidadora por lo que nace la necesidad de suplir el cuidado de niños y niñas; (Engels, 2007) es por

ello que, en vista de solucionar este problema, comienzan a originarse diversas instituciones orientadas al cuidado de la primera infancia, que pronto darían paso a una escolarización temprana relacionada al sistema educativo formal (Mialaret, 1976).

A partir de los diversos cambios realizados durante esta época en los hogares, y en el auge de instituciones que cuidaban a los niños y las niñas, el interés científico por la primera etapa del ciclo vital, comienza a tomar fuerza, debido a los sucesos que se estaban llevando a cabo y la forma en la que estos afectan a niños y niñas, sufriendo de la falta su figura materna, afectando directamente el vínculo de apego, concluyendo que; los primeros años de vida serían cruciales en la formación del sujeto, tal como investigó *Spitz* en los años cuarenta, sentando las bases de la creciente influencia que comenzaba a tomar fuerza, como lo es la necesidad de estimular el desarrollo, desde los primeros años de vida, (Martínez, 2000, pág.4).

Y a partir de estas bases relacionadas con los sucesos ocurridos durante la época nombrados anteriormente, comienzan a conformarse abundantes intervenciones con base en el neurodesarrollo, los que se sustentan en hitos madurativos y secuencias establecidas que deben ser alcanzadas por todos los niños y niñas; donde la inferencia que más toma fuerza, es la necesidad de la; “experiencia sensorial y el ejercicio (acción misma del niño), de modo que el número y la calidad de las primeras experiencias que recibe resulten esenciales para su desarrollo”. (García, Tacoronte, Sarduy, Abdo, Galvizú, Torres y Leal, 2000, pág. 717).

Tal como lo muestra la declaración en el I Congreso Iberoamericano de Estimulación Temprana celebrado en 1995, la E.T no ha sufrido mayores cambios en cuanto a su enfoque, tal como se puede ver reflejado en la siguiente definición:

Es el conjunto de acciones dirigidas a *promover* las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, a *prevenir* el retardo psicomotor, a *curar* y *rehabilitar* las alteraciones motoras, los déficits sensoriales, las discapacidades intelectuales, (...) a lograr la inserción de estos niños en su medio, sustituyendo la carga de una vida inútil por la alegría de una existencia útil (...) (1995, párr. 2).

Debido a lo descrito anteriormente, por medio de esta investigación se busca conocer, las RS que poseen las educadoras diferenciales de la Escuela Especial Jan Van Dijk, en cuanto

a lo que corresponde a un nuevo paradigma de la educación de niños y niñas; la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI), el cual se presenta desde un paradigma de la niñez y la discapacidad, en contraposición al ya antes mencionado (E.T).

La educación temprana o primer ciclo de educación infantil, en la actualidad, aglomera cada vez mayor atención, en la formación y recursos dispuestos para ello la que, si bien desde las políticas públicas se ha transformado, aún mantiene una línea de trabajo que desde su filosofía tiene una visión del niño o niña como ser “*incompleto, incapaz,*” sea este con o sin discapacidad.

La ATDI, se comienza a posicionar en nuestro país, con diversas experiencias, tomando cada vez mayor fuerza en cuanto a lo que concierne a niños y niñas con NEE. Dentro de los mayores exponentes se encuentra la Red Pikler Chile, Chile crece contigo, la fundación Cristo Joven entre otras, que cubren una gran cantidad de jardines infantiles que imparten este tipo de educación en nuestro país.

Este lineamiento de trabajo, surge como: “una praxis necesaria que implica cuidar de los primeros años del desarrollo de los niños más pequeños, de los protoinfantes” (Chokler, 1998, pág. 4).

La cual, es una “práctica social y profesional” (Chokler, 1998), que tiene una concepción de los niños y las niñas específica, de su desarrollo, el rol del adulto, y a nivel externo como las instituciones, los educadores y educadoras, de la sociedad, en el sostén y todo lo que conlleva el desarrollo infantil. (Chokler, 1998).

Chokler (2007); una de las principales exponentes de este enfoque, manifiesta que el niño o la niña al tener un ambiente cálido y reasegurador “está abierto desde el nacimiento al contacto e inmediata exploración activa de su medio”. (pág. 1). Por ello, su motor de búsqueda es la adaptación y comprensión de su medio circundante, que sin duda con sus potencialidades innatas es capaz de lograr por medio del respeto de sus hitos madurativos que logra satisfacer aquella necesidad. (Chokler, 2007).

La ATDI, manifiesta como postulado que el niño o la niña, tiene la capacidad de iniciar, mantener y terminar una actividad, tal como se pudo observar en una de las investigaciones llevadas a cabo por Anna Tardos y el equipo del Instituto Pikler de Budapest la cual

observó y analizó a los bebés en su vida cotidiana, permitiendo concluir que el niño o la niña a medida que va creciendo, frecuentemente “pasa de cambios esencialmente posturales y de locomoción a movimientos centrados en la manipulación”. (Chokler, 2007, pág. 3). Esto responde a una necesidad “*psicobiológica*” (Chokler, 2007), donde el niño es capaz de lograr una autorrelación en cuanto a su propia acción, pero la cual resulta posible, siempre y cuando, existan condiciones en su crianza, donde se dé la suficiente libertad para “autorganizarse postural y práxicamente al iniciar, proseguir y/o detener su actividad”. (Chokler, 2007, pág 5).

Este lineamiento pedagógico, parece aún más importante llevándolo al ámbito de la discapacidad, fuente de esta investigación; ya que tal como menciona Beneito (2000):

“Todo niño, aún el más discapacitado, reacciona, se defiende y se organiza contra lo que considera agresiones del medio poniendo en marcha aquellos recursos con los que cuenta. Es fácil observar las estereotipias y las ritmias motoras desplegadas durante muchos momentos de «estimulación» o de excesos de estímulos aún los brindados por sus seres queridos: llantos, sacudidas, retiro de la mirada, desconexión, babeo, etc.” (pág. 2).

Por tanto el niño o niña con discapacidad, tiene las mismas vías de desarrollo y posibilidades para acercarse a su mundo circundante, si bien las adquisiciones en cuanto a los hitos madurativos serán más lentos, este niño o niña; inicia su desarrollo en la “construcción de un yo corporal”, a partir de los lazos relacionales que se den en su entorno más cercano, permitiéndole que él o ella, construyan por sí mismos su corporalidad, siempre con la presencia de un adulto “segurizante” (Beneito, 2009).

Finalmente, se describe en esta investigación las RS, lo que se configura como una fuente de valoración de la especificidad de recursos que este aporta. Permitiendo acercarse a la opinión que las Educadoras Diferenciales de este estudio tienen, sobre el tema a tratar, en cuanto a sus propias experiencias y conocimientos, lo que sin duda deja registro de sus propios paradigmas, de manera instantánea de un momento preciso, ya que cada uno de estos actores son: “concretamente inscriptos y subjetivamente aplicados en lugares y roles específicos”. (Jodelet, 2011, Pág. 151).

Es por ello que, para el fin de esta investigación, será muy importante el estudio de las RS aportado por los sujetos de estudio, entendiendo las RS como “el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social.” (Mora, 2002, pág. 7).

Esta definición nos permite asegurar, que el conocimiento de las Educadoras Diferenciales sobre la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, no es un saber “puro” que ha sido enseñado y aprendido en sus casas de estudio, sino que, lo que han logrado configurar a partir de sus experiencias, determinado por sus valores y paradigmas de base, lo que a su vez es traducido en sus estrategias pedagógicas, en cuanto a la educación de niños y niñas con NEEM.

La metodología a utilizar es la teoría fundamentada es uno de los enfoques de metodología cualitativa que permite crear propuestas teóricas basándose exclusivamente en los datos. Paz (2003), citado por Campo. M, Labarca. C. (2009) plantea “que la teoría se construye sobre la información, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas”.

Es así como a partir de la presente memoria de título, se busca conocer cómo es el trabajo en primera infancia de niños y niñas con NEEM, enfocando esta investigación a las representaciones sociales que poseen las educadoras diferenciales de la Escuela Especial Jan Van Dijk en la comuna de Ñuñoa.

Capítulo I

Formulación del Problema

I. Formulación del problema de investigación

1.1 Problematicación

Históricamente la Educación Especial en Chile, comienza a configurarse a fines de la década de los 70, caracterizada e influida por el paradigma médico (Godoy, Meza y Salazar, 2004), siempre manteniendo la orientación de rehabilitar mediante la educación, siendo intermediada por áreas como; la Psicología, Neurología, Pediatría, y un fuerte cambio en las políticas públicas. (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz, 2012)

Posteriormente, a partir de lo que ocurre a nivel mundial como las miradas contrapuestas respecto al concepto de discapacidad, la aceptación hacia aquello que es diferente (Ferrante 2009), y lo que respecta a políticas públicas, se sobrepone un *modelo social*, que impone un nuevo concepto de la discapacidad y la educación que deben tener, al respecto Ferrante (2009) señala que existen:

Dos modelos explicativos contrapuestos: por un lado, el modelo rehabilitador, desde el cual la discapacidad es entendida como una enfermedad de un agente individual y tributaria de asistencia médica. Desde una perspectiva contrapuesta, el modelo social anglosajón comprende a la discapacidad como el resultado de la inadecuación de la estructura social a las necesidades de las personas con discapacidad, inadecuación que solo puede ser entendida al interior del sistema capitalista desde el cual los discapacitados constituyen mano de obra no productiva. (pág. 17).

Pasaron bastantes años, en los que la perspectiva de las personas con discapacidad se percibió estigmatizada por una; “concepción mecanicista de funciones a reparar, por ideas ortopédicas, reeducativas ligadas a un cierto desempeño”, (Chokler, 2000, pág. 1) los cuales desencadenan un paradigma donde la base de la persona está desde la “incompletud”¹.

¹ Términos utilizados por M. Chokler, 2002, en su escrito sobre *atención temprana en la prevención del síndrome de hiperactividad y los trastornos atencionales*.

Diversos autores como: Luckasson y Cols (2002), Noemí Beneito (2009), la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR, 2002), Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), han señalado que el concepto de Discapacidad, y por tanto el enfoque que se tiene desde la educación de personas con Necesidades Educativas Especiales, ha cambiado en cuanto a estrategias, metodologías, enfoques, y paradigmas.

Así el concepto de discapacidad ha ido evolucionando con el paso del tiempo, involucrando directamente el área de la educación, específicamente a niños y niñas con Necesidades Educativas Múltiples (NEEM), siendo otorgado desde los orígenes de la Educación Especial bajo la mirada del “*Modelo Médico*” (Godoy, Meza y Salazar, 2004), desde el cual se manifiesta un concepto de sujeto, que debe ser *rehabilitado*, para lograr ser “completado”² tal como menciona Chokler (1998):

La práctica terapéutica con niños con problemas del desarrollo, se encuentra influida, desde hace largos años, por el mecanicismo reparador y la pulsión ortopédica y reeducativa que despierta la alteración, muchas veces genética o congénita, desencadenante de fantasías de incompletud, de marca indeleble, “no restaurable” de la falta, de la falla y del “destino inexorable e inmodificable” de la lesión neurológica. (pág. 3).

Desde este “*Modelo médico*” (Godoy, Meza y Salazar, 2004) instaurado en la sociedad en épocas pasadas, y la concepción que tiene respecto de las personas con discapacidad, nace la inquietud de conocer y abarcar la representación que se tiene sobre la primera infancia, específicamente en niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Múltiples, permitiéndonos conocer el paradigma de base que sustenta el trabajo de diferentes educadoras diferenciales que llevan a cabo su labor día a día con estos niños y niñas.

El interés de esta investigación, tiene su propio recorrido, surgiendo albergada en los conocimientos y experiencias adquiridas dentro de la formación inicial de educadores y

² Término utilizado por Myrtha Chokler (1998), en su escrito: *Neuropsicosociología del desarrollo*. En *Revista la Hamaca* N°9, Fundari: Buenos Aires, Argentina.

educadoras diferenciales de la especialidad de Retardo Mental, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, que tienen como impronta única en Chile, la prevención de la Discapacidad Intelectual y situaciones de riesgo para el desarrollo humano. Teniendo para ello docentes especialistas en el área de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI), que imparten cursos desde el tercer año de formación, con el fin de desarrollar las competencias necesarias para implementar estrategias educativas dirigidas a niños y niñas con o sin discapacidad, previniendo esta condición o el aumento de esta por privación sociocultural, vulneración de derechos u otros obstáculos para el desarrollo armónico.

Junto al eje formativo de la ATDI, también se encuentra la correspondiente a Necesidades Educativas Múltiples: Retos Múltiples, tratado desde el enfoque Ecológico Funcional que releva las destrezas y potencialidades del sujeto que posee más de una discapacidad o sordoceguera: “Este curso considera actividades curriculares prácticas como la observación de una persona con DI y Retos Múltiples y la aplicación de un instrumento, cuyo propósito es proporcionar al estudiante conceptos esenciales para conocer, integrar, analizar y comprender la perspectiva y las estrategias metodológicas utilizadas en estas personas. Esto le permite al estudiante diseñar un programa educativo individualizado de acuerdo a los apoyos que este requiere³.”

A partir de estas dos líneas de formación, nace la idea de estudiar estas áreas en conjunto, aferrándonos a la postura de ser un aporte en futuras generaciones que deseen seguir una línea de investigación en el área.

Así, concertamos la idea de comprender cuál es la visión que tienen sobre primera infancia ciertas educadoras diferenciales, respecto de los niños y niñas con NEEM, germinando un análisis que muestre las concepciones intrínsecas en los discursos de cada una de ellas.

Por lo tanto, nuestro campo de estudio se reducirá a entender lo que se conoce como “Representaciones Sociales”, para comprender las ideas, conceptos, saberes, nociones, experiencias, etc. que involucren la primera etapa del desarrollo de estos niños y niñas.

Por lo tanto, gracias a nuestra formación, originamos el planteamiento que fundamenta la problemática de la presente investigación, al concertar el paradigma desde el cual como investigadoras nos adscribimos; la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, y desde la

³ Extraído del Programa de Retos Múltiples, UMCE, 2014.

cual miramos la primera infancia de niños y niñas con Necesidades educativas múltiples; y las representaciones sociales que ciertas educadoras tienen sobre lo dicho con anterioridad.

Para demostrar la importancia de llevar a cabo este estudio, sostendremos la premisa de que esta investigación es única en nuestro país, y relevante para posteriores investigaciones que opten por seguir explorando lo propuesto aquí, en beneficio de muchos niños y niñas con NEEM, familias y profesionales en formación o que se encuentran ejerciendo.

Si bien existen algunos estudios, que han indagado y analizado las representaciones sociales de educadoras diferenciales, como lo es la tesis de Catalán y Fernández (2011), *Representaciones Sociales acerca de estudiantes con necesidades educativas especiales, en un grupo de educadoras diferenciales*, o la tesis de Rojas y Marjorie (2013), *Representaciones sociales de los profesores de aula sobre el proyecto de integración en el colegio el Boldo de Curicó*; en ninguna de ellas se considera las necesidades educativas múltiples como foco, ni menos la noción, idea o pensamiento que tienen las educadoras sobre la primera infancia.

Desde esta revisión, se pudo indagar sobre las diferentes concepciones que instituciones importantes (UNESCO, UCINF, CHILE CRECE CONTIGO) tienen sobre la primera infancia, que servirá de sustento para luego desplegar algunas nociones importantes para nuestro país, sobre la infancia de niños y niñas con necesidades educativas especiales, lo que representa una parte de este estudio y permitirá dar sustento empírico a las concepciones que se tratarán más adelante.

Las diferentes concepciones que tenemos sobre lo que significa la infancia; “nombre que hace referencia al “*infans*”, el que no habla y, por ello, el que se ha hablado y del que no se deja de hablar” (Grau, 2011, pág. 45), se encuentra correlacionado con las “*matrices de aprendizaje*” sujetas a ella, término acuñado por Quiroga (1988) que explica la forma en que entendemos todo lo que nos rodea, conceptos, conocimientos, saberes, ideas, opiniones, etc. Organizando y significando el universo de experiencias, la cual se sustenta en una estructura biológica, y se encuentra socialmente determinada. “incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción”. (pág. 35).

Por lo tanto, es necesario revisar las concepciones de diferentes instituciones, en cuanto a la primera infancia, sosteniendo la idea fundamental de que la representación social que cada persona tiene sobre la infancia en nuestro país, se encuentra enmarcada en cambios sociales, políticas públicas, y sucesos históricos que ha transformado la imagen que se tiene del niño o la niña, tal como menciona Grau (2011):

El concepto de infancia es expresión y da cuenta de las elaboraciones que se hacen en determinados contextos culturales; tiene su historia, su inscripción, y las asociaciones que se le apegan, que tienden por los hábitos mentales a permanecer, no han sido inocuas, sino que más bien han tenido efectos nocivos que derivan en borraduras, exclusiones, violencias, abusos, maltrato. (pág. 45)

A partir de estas consideraciones, se cree necesario dar a conocer las diferentes concepciones presentes en instituciones como: UNESCO, UNICEF, Chile Crece Contigo, que han influenciado los discursos de adultos y adultas que acompañan esta primera etapa de vida; como las familias, el campo de la educación, psicología, servicios de salud, etc.

Como premisa, se deja lo dispuesto por Grau (2011) en la revista, *Políticas públicas para la infancia*, en la cual se puede ver una imagen concebida del infante como:

(...) *Esponja*, que refiere a la capacidad de absorción de todo lo que le rodea, pero que deriva, inevitablemente, en ciertas asociaciones preponderantes que son afines a esa marca inicial que conlleva el nombre del que hablamos: la infancia como pasividad, pero también un tiempo a la espera de..., un porvenir más que un presente, pura potencialidad, imágenes que representan una ausencia por colmar, una falta a ser superada. (pág. 46).

En este punto, podemos ver las matrices de aprendizaje que enmarcan esta noción de niño o niña, el cual deja los méritos del sujeto en esta etapa, para una posterior, ya que aún no está preparado para “ser” un sujeto de esta sociedad, que se desarrolla en el aquí y ahora, si no que está a la guarda de completarse a medida que crece y se hace adulto. Antes es solo un ser pasivo, que recibe y que espera su destino como adulto.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), institución importante a nivel mundial, que entrega directrices para la educación en todas sus áreas, velando por la paz y seguridad en el mundo, habla sobre la primera infancia, definiéndola como un “Periodo que va del nacimiento hasta los ocho años de edad. Etapa de extraordinario desarrollo del cerebro, esta fase sienta las bases del aprendizaje posterior” (Párr. 1) ⁴ ; en este sentido promulgan necesario que todos los niños y niñas puedan optar a una educación inclusiva.

En esta misma línea Hegarty (1994) en el documento *Educación de niños y jóvenes con discapacidad*, sostiene que la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales, se debería dar en base a dos principios básicos “la normalización y la participación de la comunidad y de los padres” (pág. 23). Mencionando que a pesar del desarrollo diverso que pueden presentar los niños y niñas con NEE “la brecha entre ellos y los pares de sus grupos de edad en esta etapa, es relativamente pequeña -ciertamente en comparación con más tarde- por lo que deberían realizarse esfuerzos para atenderlos juntos y en el contexto de un marco de organización común”. (Hegarty, 1994, pág.23). Dejando entrever la necesidad imperante que cada niño y niña con NEE pueda acceder a una educación desde su primer ciclo de vida.

Continuando con la revisión de estudios empíricos, en la biblioteca científica “SciELO Chile”, se pudo encontrar una investigación que menciona la importancia de las primeras etapas del bebé con necesidades educativas especiales, como es el caso de Limiñana (2004) en su investigación *Discapacidad e intervención psicomotriz en la atención temprana. Vínculo, diferenciación y autonomía*, quien apuntando a los postulados de Chokler (1998); cree necesario reconocer la identidad y autonomía del niño o niña desde sus primeros momentos de vida. Limiñana (2004) “Es reconocerlo como sujeto de acción y no sólo de reacción, es reconocer que el bebé ya utiliza una actividad que le es propia y que le identifica y sólo partiendo de esta actividad autónoma será posible desarrollar y hacer emerger las estructuras y esquemas sensorio motrices fundamentales para su desarrollo motriz y cognitivo” (párr. 14). ⁵ Esta concepción de primera infancia se adscribe al paradigma del cual como investigadoras nos situamos, proclamando los derechos de los

⁴ <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/browse/4/>.

⁵ http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042004000100008

niños y las niñas, fundamentales para entender el respeto por su desarrollo, que será expuesto más adelante.

En cuanto a lo que respecta a nuestro país, existe un sistema de protección integral a la infancia, llamado *Chile Crece Contigo* (ChCC); el cual tiene como misión: “Acompañar, proteger y apoyar integralmente, a todos los niños, niñas y sus familias, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como focalizando apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor: *a cada quien según sus necesidades*”. (párr. 1) Sobre Chile Crece Contigo ¿Qué es? [en línea]. [fecha de consulta: 01 de octubre 2016]. Disponible en: <www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-es/>. Este sistema, forma parte del **Sistema Intersectorial de Protección Social** (ley 20.379) ⁶ y está en correlación con los compromisos asumidos por el Estado de Chile al ratificar, en 1990, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Al revisar los documentos emitidos por esta red de apoyo a la infancia, buscando alguna investigación que menciona a los niños y niñas con necesidades educativas múltiples, (corroborando la inexistencia de ello), se pudo rescatar una columna escrita por el equipo de ChCC (2014) que habla sobre las necesidades educativas especiales ; *Derechos del niño y la niña en una crianza respetuosa*, en el cual se menciona que : “Cada niño o niña es una persona diferente y por ende es importante evitar las comparaciones y entregar a cada uno/a de acuerdo a sus necesidades y características” (párr. 7). Sobre Chile Crece Contigo ¿Qué es? [En línea]. [Fecha de consulta: 01 de octubre 2016]. Disponible en: <www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-es/>

Desde estas concepciones se puede vislumbrar un enfoque de derechos, donde el niño con NEEM, tiene las mismas necesidades que un niño o niña con desarrollo típico, por lo tanto, la atención, el cuidado y el respeto, deben tener la mirada de proteger esta etapa sin desmedro de su condición, dando las herramientas para un desarrollo armónico.

De modo similar, y planteando la misma mirada de respeto por la infancia de los niños y niñas con NEEM, la UNICEF (2013), propone en su escrito *Niños y niñas con discapacidad*, la necesidad esencial de cambiar la actitud que se tiene, declarando que:

⁶ “Es un modelo de gestión constituido por las acciones y prestaciones sociales ejecutadas y coordinadas por distintos organismos del Estado, destinadas a la población nacional más vulnerable socioeconómicamente y que requieran de una acción concertada de dichos organismos para acceder a mejores condiciones de vida”. (Ley 20.379, 2009, art. 1)

La ignorancia sobre la naturaleza y las causas de los impedimentos, la invisibilidad de los niños que padecen discapacidad, la subvaloración de su potencial, y los obstáculos a la igualdad de oportunidades y al tratamiento conspiran para mantener marginados y en silencio a estos niños. Dar cabida al tema de la discapacidad en el debate político y social puede sensibilizar a los encargados de tomar decisiones y a los proveedores de servicios, y demostrar al conjunto de la sociedad que las discapacidades forman parte de la condición humana. (pág. 3)

Por lo tanto, y luego de revisar estas miradas de la primera infancia de niños y niñas con NEEM, declaramos que todo el respeto que merece cualquier niño o niña, debe sin perjuicio ser diferente para una niña o niño con necesidades educativas múltiples, es más; sostenemos que sólo, a partir de la concientización de la forma en que visualicemos a ese ser, podremos aplicar de manera oportuna metodologías de trabajo a nivel transversal.

Sólo desde la concepción de un niño o niña que es “capaz”, se podrá hacer un trabajo enriquecedor para su desarrollo como sujeto, que se sienta parte de esta sociedad, que se pueda desarrollar con las mismas posibilidades que un niño o niña con un desarrollo típico.

Posterior a este análisis, llegamos a la interrogante respecto de cuál es la representación a la que nos adherimos, cómo queremos que sean vistos y considerados los niños y las niñas con NEEM, ¿existe una mirada que respete sus individualidades más que otra?; pues bien, para llegar a esta reflexión necesitamos acercarnos a la concepción que las educadoras diferenciales tienen de los niños o las niñas; cómo lo comprenden, desde donde se encuentran situadas, por ello escogemos una institución educativa en la cual podremos conocer las representaciones sociales de educadoras diferenciales específicamente, para poder de alguna forma responder a la interrogante planteada anteriormente.

Es por ello que, para lograr el objetivo de nuestra investigación, y conocer esta realidad poco estudiada, se utilizará lo que se conoce como *Representaciones Sociales*, la cual se define como: “Una forma específica de conocimiento, el *conocimiento ordinario*, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos”. (Jodelet, 2011, pág. 134).

Según Valenzuela (2016) “Las Representaciones Sociales se definen como conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con lo que las personas definen las diversas situaciones y llevan a cabo sus planes de acción en un contexto determinado” (pág. 68).

Según Mora (2002), la teoría de las Representaciones Sociales fue propuesta por Serge Moscovici en el año 1961 y tiene sus antecedentes teóricos en la Psicología Social, entre ellas, en la Etnopsicología de Wundt; el Interaccionismo Simbólico de Mead; y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim.

Por su lado, Arnoso (2005), plantea que las Representaciones sociales representan un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: orientarse en el mundo material y permitir la comunicación en la comunidad. (pág. 43). Aquí radica la importancia del trabajo con las RS, ya que estas nos van a permitir conocer y entender los constructos que poseen las personas, en este caso, las Educadoras Diferenciales respecto al concepto de Primera Infancia en niños y niñas que presentan NEEM, permitiéndonos a la vez identificar el paradigma que forma parte de su orden simbólico el cual es reflejado en su práctica docente.

Tal como menciona Jodelet (2011) esta forma de conocimiento tiene un objetivo bastante práctico, en cuanto a la lectura que se puede extraer de la realidad según la experiencia que tengan las personas de cierto fenómeno.

Por una parte, va a contribuir a producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional. Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta. Por otra parte, como surge de los estudios centrados sobre la comunicación discursiva, pero también de las constataciones impuestas por el examen de campos sociales y profesionales definidos donde se forjan las experiencias vividas que varían según los tiempos y los contextos, la conflictividad social puede afectar el estado de las representaciones y dar lugar a interpretaciones evolutivas, incluso divergentes, en el seno de un mismo grupo social. (pág. 135).

Es por esto que este estudio es significativo y relevante, ya que nos permitirá conocer las opiniones, conocimientos, creencias, y postulados de las Educadoras Diferenciales respecto al trabajo que se lleva a cabo con niños y niñas que presentan NEEM y su relación con el concepto de Primera infancia, contrastando sus paradigmas predominantes en su labor como docentes de la Educación especial, siendo así el aspecto central de esta investigación las Representaciones Sociales (RS) y su posterior análisis basado en “Grounded Theory” o Teoría Fundamentada.

Aquellas Educadoras Diferenciales que serán parte de esta investigación, y que nos permitirá acceder a sus representaciones sociales, pertenecen a la Escuela Especial Jan Van Dijk de la comuna de Ñuñoa. La Escuela Jan Van Dijk es el único centro educativo que recibe y educa a niños ciegos o limitados visuales con retos múltiples. Nuestro objetivo es brindar un servicio educativo de calidad a niños(as), jóvenes y adultos con retos múltiples que les permita desarrollar al máximo sus potencialidades, autonomía e integración social.⁷

La escuela cuenta con una matrícula de 38 alumnos, todos ellos con retos múltiples y sorda ceguera. Una parte considerable de ellos pertenecen al Servicio Nacional de Menores y al Hogar de las Hermanas de la Caridad. Además, asisten a la escuela otros alumnos provenientes de distintas comunas de la Región Metropolitana. La escuela cuenta con un cuerpo docente multidisciplinario, compuesto por: 1 directora, 4 profesoras y 3 asistentes. Es en este contexto educativo, que se posiciona nuestro estudio, con lo que buscamos dejar información que sirva de insumo para el quehacer pedagógico de su equipo multidisciplinario, mostrando cuáles son las representaciones sociales que presentan las educadoras diferenciales de la institución, sobre la primera infancia de niños y niñas con necesidades educativas múltiples.

Además, y no menos importante, esta escuela se aloja hace años como uno de los centros de práctica de nuestra universidad, con lo cual se espera que futuras generaciones de estudiantes puedan analizar, y surgir quizás la necesidad de seguir estudiando el tema, y la trascendencia que esta tiene en la labor ardua de ser agentes de cambio de nuestro entorno y en nuestra labor como docentes de la educación.

⁷ Información obtenida de: <http://corpaliv.cl/nuestra-escuela/>

A continuación, se describe un contraste teórico de dos enfoques educativos la Estimulación Temprana y la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, que atienden la primera infancia de niños y niñas con necesidades educativas múltiples en nuestro país, resaltando la mirada que cada uno de estos modelos tiene sobre la primera infancia, mostrando además a cuál de ellos nos suscribimos como investigadoras.

En primer lugar, definimos el objetivo de la Estimulación Temprana (E.T), según Terré, O. (2002), como un conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma sistémica y secuencial que se emplea en niños desde su nacimiento hasta los seis años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas y psíquicas, permite también, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres, con eficacia y autonomía, en el cuidado y desarrollo del infante.

Por otro lado, Zambudio (2008) señala lo siguiente:

Al referirnos a la concepción de niño, por un lado, la Estimulación temprana es conductista, considerando al sujeto como sujeto de reacción, es decir, como un receptor pasivo que debe reaccionar a los estímulos con la respuesta esperada, caracterizada por la indicación de ejercicios para que la familia deba realizar con el niño. En este caso el adulto toma un rol activo, es el protagonista al presentar los estímulos. (pág. 16)

El primer antecedente que existe sobre la preocupación por los niños y niñas de la época es la Declaración de Ginebra de 1924, donde se reconoce a niños y niñas como sujetos de derecho, la que más tarde dio lugar a *La Declaración de los Derechos del Niño de 1959*, lo que, en aquella época, “impulsa un cambio de actitud social hacia la forma de tratar a los niños y las necesidades específicas de los mismos” (Vidal y Rubio, 2007).

Tal como lo muestra la declaración en el I Congreso Iberoamericano de Estimulación Temprana celebrado en 1995, la E.T no ha sufrido mayores cambios en cuanto a su enfoque, tal como se puede ver reflejado en la siguiente definición:

(...) el conjunto de acciones dirigidas a *promover* las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, a *prevenir* el retardo psicomotor, a *curar y rehabilitar* las alteraciones motoras, los déficits sensoriales, las discapacidades intelectuales, (...) a

lograr la inserción de estos niños en su medio, sustituyendo la carga de una vida inútil por la alegría de una existencia útil (...) (1995, párr. 2).

Es desde este marco, que la E.T. se enfoca como herramienta que posibilita una atención especializada a niños y niñas que en aquellas épocas de conflicto social, nacían en condiciones de alto riesgo, y con mayor énfasis a aquellos cuyo desarrollo biológico no correspondía al general de la población, o quienes provenían de familias u hogares con carencias importantes como vulneración social, ausencia de una figura de apego, entre otras (Cuenca, 2011), desarrollándose bajo una orientación desde la patología, basada en elementos cuantitativos (medibles, observables) y mecanicistas en coherencia al enfoque conductista preponderante en esos años, aún influenciados por las investigaciones de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Chavarría, 1982).

Sentando las bases de la creciente influencia que comenzaba a tomar fuerza (Estimulación Temprana), justificando de esta forma “la necesidad de promover, de estimular el desarrollo, desde los momentos iniciales de la vida, cuando las estructuras biofisiológicas y psíquicas están aún mucho más inmaduras e inconformadas” (Martínez, 2000, pág.4). Así también la premisa que más toma fuerza desde estas primeras investigaciones es la necesidad de la “experiencia sensorial y el ejercicio (acción misma del niño), de modo que el número y la calidad de las primeras experiencias que recibe resulten esenciales para su desarrollo; y, en caso de no producirse en un grado mínimo, los defectos resultan en muchos casos irreversibles. Siguiendo esta línea se cree que la maduración del niño depende no sólo de lo que trae consigo al nacer, sino también de lo que el medio le aporta”. (García, Tacoronte, Sarduy, Abdo, Galvizú, Torres y Leal, 2000, pág. 717).

Es así como en Chile actualmente, los programas de educación en primera infancia de personas con Necesidades Educativas Múltiples se plantean, en su gran mayoría, desde la línea de Estimulación Temprana, el que viene dado por el enfoque en que este se gesta, desarrollada desde el modelo médico, concebido por su estrecha relación con las ciencias de la medicina y la psicología, “disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo, centrada principalmente en el déficit de los estudiantes”. (Godoy y Barrera, 2010, pág.33).

La corriente pedagógica de la Estimulación temprana, tiene como base la idea de que un ser humano con discapacidad está “*incompleto*” y por tanto debe ser “*reparado*” por otro, para lo cual debe ser sometido a pautas de ejercicios y evaluaciones constantes (test) en los cuales el sujeto es forzado a asumir comportamientos y posturas antinaturales, que provocan displacer, coartando la libertad de movimiento del sujeto. Esta exacerbación de pautas creadas para “completar” a este niño fragilizado, crea obstáculos en su desarrollo (Beneito, 2009), es por ello que se pretende destacar la importancia de la libertad de movimiento para la construcción integral del ser humano.

En segundo lugar, presentamos el enfoque de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, la que según Zambudio (2009) concibe al niño como sujeto de acción capaz de transformar con esa acción a su entorno. Se le da una importancia especial al niño a partir de que nace, considerándolo una “persona completa, aquí y ahora”, con sus propias necesidades, intereses y deseos; estableciendo al bebé como constructor activo de sus relaciones en cada una de sus etapas, ya que este no es sólo un proyecto futuro a devenir.

En ella se visualiza al niño o la niña como un sujeto activo y participativo durante cada momento de su desarrollo, siendo este protagonista en todos los momentos. Esta iniciativa emergente por parte del niño o la niña se relaciona con el área emocional y afectiva. De acuerdo a lo anterior, Beneito (2009) plantea que el niño o la niña, viviendo en un equilibrio emocional y afectivo satisfactorio es capaz de tomar sus propias iniciativas, puede explorar y conocer su entorno circundante, observar un objeto que le gusta y buscar los medios con su propio cuerpo para alcanzarlo, manipularlo y jugar con él según sea su interés. Continuando con lo planteado anteriormente, la Dra. Judit Falk (1997) menciona que la importancia del rol del adulto radica en la seguridad afectiva que pueda otorgar al niño, siendo un papel clave en la formación del vínculo de apego seguro, permitiendo de la exploración y comunicación con el medio, permitiendo que sea capaz de tolerar las diversas experiencias que irá incorporando a su estructura cognitiva. Este vínculo se va formando a medida que el adulto garantice al niño la seguridad y sostén en cada una de sus interacciones. (Chokler, 1998).

Al respecto, Pikler (1998) plantea: “En cada uno de los estadios de su desarrollo, el niño es capaz de moverse de manera autónoma, de tomar la iniciativa de nuevas posturas y nuevos movimientos, aprenderlos y ejercerlos sin tener para esto, necesidad de la ayuda del

adulto” (pág. 27). De acuerdo a lo estipulado por Pikler, en la ATDI, el sujeto es visto desde su desarrollo y las etapas correspondientes a este.

Relacionado a los niños y las niñas con NEEM, Beneito (2009) asegura que las vías para alcanzar este desarrollo no son distintas, y que es necesario que el niño no sea exigido con lo que no puede hacer, debe ser escuchado en sus quejas, ya que de lo contrario aprende que su propia iniciativa no puede desplegarse, imposibilitando la construcción del sentimiento de envoltura, aislando de su entorno, buscando medios para manifestar su displacer, defendiéndose por medio de estereotipias motoras. Por lo tanto, la iniciativa debe provenir del niño o la niña, la ejecución del acto debe ser autónoma, ya que son elementos importantes para conformar un comportamiento competente. Al instaurar relaciones afectivas seguras con el adulto, propician el movimiento por iniciativa propia, la manipulación suscitada y continuada por sí misma son, al mismo tiempo, consecuencias e instrumentos del desarrollo de su personalidad (Pikler, 1998).

En coherencia a los principios de la ATDI, enfatizan el rol del juego libre y autónomo, que se caracteriza por reconocer al niño o niña como actor principal, en palabras de Quintana (s.f): “un juego libre e iniciado, desarrollado y terminado por la propia niña o niño, sin intervenciones del adulto.” (Quintana, s.f., párr. 2). Tal como ha propuesto Aucouturier (1985), se busca un juego donde los adultos intervengan menos en la actividad de los niños y niñas, dejando que resuelvan, apliquen y utilicen lo que tienen a su alrededor.

Es durante estos momentos en los cuales la comunicación juega un rol primordial, siendo bidireccional entre el adulto y el niño o la niña, dando a conocer sus necesidades y viendo como estas con el paso del tiempo evolucionan en relación a su expresión, claridad y su forma de comunicarlas. Es durante esta interacción donde el niño o la niña aprovecha aquellas posibilidades que se le ofrecen y a su vez progresa hacia la autonomía, la cual toma el verdadero valor cuando el niño o la niña siente el placer del “lo hago yo solo”.

A partir de la descripción realizada de estos dos enfoques: Estimulación temprana y la Atención temprana del desarrollo infantil, es que se logra observar la diferencia entre el concepto de Primera infancia que presentan ambos lineamientos, siendo este contraste el principal motivo e interés que conlleva a realizar este tema de investigación, dejando en

claro la mirada que tenemos como investigadoras hacia los niños y las niñas con Necesidades Educativas Múltiples.

“El bebé o el niño pequeño que nos presenta la aproximación Pikler-Lóczy es radicalmente diferente a las concepciones al uso: es proactivo en su movimiento libre, autónomo en su actividad cotidiana, capaz de comprender el lenguaje que se le dirige y, especialmente en los cuidados, activo interlocutor”. (Herrán, 2013, pág. 44). Concepción desde la cual se posiciona esta investigación, promulgando el derecho que tienen los niños y las niñas con necesidades educativas múltiples, a ser mirados con respeto, esperar sus tiempos de respuesta, visualizándolo como un sujeto que presenta dos funciones esenciales para su desarrollo; la vegetativa y la motriz, “buscando las condiciones óptimas para su desarrollo, es decir, que crezcan físicamente, maduren neurológicamente y ejerciten progresivamente capacidades y aprendan psicológicamente en el entorno más adecuado posible”.(Herrán, 2013, pág. 44).

Se promulga los riesgos que pueden afectar el someter a los niños y las niñas con necesidades educativas múltiples a un sistema educativo que no represente un respeto por su cuerpo, por su madurez, por la conformación de su yo corporal, tal como plantea Beneito (2009): “Los riesgos psíquicos de una estimulación tan excesiva que el niño no pueda integrar, los lleva al riesgo de desapropiación de sí mismo, de su cuerpo, de su experiencia. Riesgo psíquico a partir de la intrusión por intermedio de reeducaciones precoces que mecanizan el cuerpo del niño.” (pág. 8).

La ATDI, se comienza a posicionar en nuestro país, con diversas experiencias, tomando cada vez mayor fuerza en cuanto a lo que concierne a niños y niñas con NEEM. Dentro de los mayores exponentes se encuentra la Red Pikler Chile⁸, Chile crece contigo⁹, la fundación Cristo Joven¹⁰ entre otras, que cubren una gran cantidad de jardines infantiles que imparten este tipo de educación en nuestro país.

Este lineamiento pedagógico, parece aún más importante llevándolo al ámbito de la discapacidad, fuente de esta investigación; ya que tal como menciona Beneito (2009):

⁸ <http://www.redpiklerchile.cl/quienes-somos/>

⁹ <http://www.crececontigo.gob.cl/>

¹⁰ <http://www.cristojoven.cl/>

Todo niño, aún el más discapacitado, reacciona, se defiende y se organiza contra lo que considera agresiones del medio poniendo en marcha aquellos recursos con los que cuenta. Es fácil observar las estereotipias y las ritmias motoras desplegadas durante muchos momentos de «estimulación» o de excesos de estímulos aún los brindados por sus seres queridos: llantos, sacudidas, retiro de la mirada, desconexión, babeo, etc. (pág. 2).

Por tanto, el niño o la niña con NEEM, tiene las mismas vías de desarrollo y posibilidades para acercarse a su mundo circundante, él o ella inicia su desarrollo en la “construcción de un yo corporal”, a partir de los lazos relacionales que se den en su entorno más cercano, permitiéndole que él o ella, construyan por sí mismos su corporalidad, siempre con la presencia de un adulto “segurizante” (Beneito, 2009).

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Cuáles son las representaciones sociales de las educadoras diferenciales sobre la primera infancia de niños y niñas que presentan necesidades educativas múltiples en la Escuela Especial Jan Van Dijk?

1.2.2 Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las categorías extraídas de la entrevista en profundidad, realizada a las educadoras diferenciales sobre la primera infancia de niños y niñas con necesidades educativas múltiples?
2. ¿Cuáles son los significados presentes en las respuestas de las educadoras, atribuidos a las categorías de primera infancia y necesidades educativas múltiples?
3. ¿Cuál es la percepción que despliegan las educadoras diferenciales en sus discursos, sobre la primera infancia de niños y niñas con necesidades educativas múltiples?

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo General

Interpretar las representaciones sociales de las Educadoras Diferenciales del centro educativo “Jan Van Dijk” de Ñuñoa, respecto a la primera infancia de niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Múltiples.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Conocer las categorías extraídas de la entrevista en profundidad, realizada a las educadoras diferenciales sobre la primera infancia de niños y niñas con necesidades educativas múltiples
2. Comprender los significados presentes en las respuestas de las educadoras, atribuidos a las categorías de primera infancia y necesidades educativas múltiples.
3. Interpretar la percepción que despliegan las educadoras diferenciales en sus discursos, sobre la primera infancia de niños y niñas con necesidades educativas múltiples.

Capítulo II

Marco Teórico

II. Marco Teórico

2.1 Concepto de Necesidades Educativas Múltiples

Para comprender el concepto de Necesidades Educativas Múltiples, es necesario antes entender el término ‘discapacidad’. La Organización Mundial de la Salud (OMS) se basa en la definición hecha por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la cual indica que ‘discapacidad’ es un “término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación” (2015, párr. 1), otorgando énfasis al aspecto social que ésta implica, dando cuenta de la importancia que existe en la interacción que se produce entre la persona y el ambiente en el cual se desenvuelve.

La denominación de Necesidades Educativas Múltiples, anteriormente Retos Múltiples, Multidéficit o Polidiscapacidades, se entenderá como la existencia concomitante de más de una discapacidad en una persona. En la legislación chilena, se propone la siguiente definición relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

Se entenderá por multidéficit, en adelante Discapacidad Múltiples, la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimiento y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional. (Decreto 170, 2009, Artículo 73°).

Por ello, cuando se habla de niños y niñas con NEEM se refiere a aquellas personas que, además de presentar una dificultad inicial, también se ven afectadas otras áreas, pudiendo ser de tipo sensorial, intelectual, de la comunicación, entre otras; conformando un espectro muy diverso. En algunos casos se puede manifestar discapacidad física y sensorial sin estar presente la discapacidad intelectual, en otros casos podrían presentar discapacidad intelectual y sensorial, o discapacidades motoras, sensoriales e intelectuales, a lo cual se agregan las diversas condiciones materiales y económicas, situaciones contextuales culturales e históricas, características de la familia del niño o niña, sistema de redes de apoyo con los que cuente, entre otras, determinando en conjunto y en interacción la intervención pedagógica que se realicen, de esta forma se entiende como una condición del desarrollo, que como indica Guevara“(…) no solamente es sumar los tipos de

discapacidad que puede tener una persona, (...) Es importante entender las dificultades reales a las que se enfrentan las personas con discapacidad múltiple.” (Guevara, 2011, pág. 17).

En el caso de las personas con NEEM, las barreras relacionadas a la discapacidad se verán influenciadas por las características de la misma, que por lo general corresponden a rezagos generalizados significativos en el desarrollo psicomotor, capacidad cognitiva descendida, limitaciones en cuanto al uso funcional de las adquisiciones, dificultades comunicativas verbales y no verbales, alteraciones sensoriales que pueden ser visuales, auditivas y/o táctiles, conductas como estereotipias, autolesiones, agresiones; alteraciones emocionales reacciones inesperadas o anormales, dependencia afectiva, hipersensibilidad o insensibilidad a estímulos físicos, sociales o emocionales del entorno, dependencia absoluta en actividades de la vida diaria, y dificultad o incapacidad para establecer relaciones sociales (Guevara, 2011).

De acuerdo a la información emanada del Fondo Nacional de Discapacidad (FONADIS, actual Servicio Nacional de la Discapacidad, 2005), en Chile un 12,7% de la población se encuentran en una situación de discapacidad, de los cuales un 10,3% corresponden a discapacidades múltiples (CENSO, SENADIS, 2012), corresponde al sector que más apoyos requiere desde un punto de vista integral e intradisciplinario.

2.2 Necesidades Educativas Múltiples y Atención Temprana del Desarrollo Infantil en Chile

Desde las discusiones que históricamente se han desarrollado en torno a la educación, su impacto en los seres humanos en el proceso de “movilizar su potencialidad, lo que tienen o pueden dar como personas, lo que pueden construir de valioso para ellos y para una sociedad” (Flórez, 1999, p. 21) ha sido uno de los argumentos principales para ser destacado como un gran determinante para el desarrollo de un sujeto tanto a nivel personal, como hacia el impacto a nivel colectivo de una sociedad. La Educación Diferencial nace como respuesta a la heterogeneidad en el aula, pasando por una serie de transformaciones paradigmáticas hasta llegar a consolidarse, pero sin estar exenta a nuevas y constantes modificaciones de acuerdo a las necesidades que surjan.

Hoy en día se acepta el término de Necesidades Educativas, relacionado directamente con la discusión en torno a la diversidad presente en la educación, y que surge como concepto desde el Informe Warnock (1979), desde el cual se plantea que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, sin embargo, cada uno de ellos necesita de medios y apoyos individuales para alcanzarlos. De esta forma se declara y reconoce a todos y todas los y las personas como sujetos diversos en sus naturalezas y su particularidad en el desarrollo de su formación. Como una forma de determinar las necesidades individuales que contribuyan a alcanzar el propósito de la educación, se origina el concepto de Necesidades Educativas Especiales, que hace referencia a todos los apoyos requeridos de forma adicional, los cuales sean necesarios para favorecer el proceso educativo de un o una estudiante.

En Chile, el estudio formal de especialistas en Educación Diferencial fue iniciado en la década de los sesenta, cuando el primer curso de formación de especialistas en Discapacidad Intelectual (en ese entonces, educación para Deficientes Mentales) fue dispuesto por el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile (Rubilar, 2004). Su data histórica en el país da cuenta de su reciente inserción en el ámbito educacional, que se condice con el crecimiento paulatino de iniciativas tanto particulares como en políticas públicas relacionadas a la Educación Especial (MINEDUC, 2005). Una de éstas medidas a nivel público es la promulgación del Decreto 170 en educación, el cual reconoce administrativa y financieramente la situación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, señalándolos como aquellos “cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y recursos que habitualmente utiliza el docente (...) y que requiere de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas.” (MINEDUC, 2005, p.10). Es en este último grupo que se encuentra la clasificación de apoyos dirigidos a las personas en cuya condición se considera más de una discapacidad, distinguiéndose bajo el concepto como de tipo “permanente” según la clasificación establecida por el mismo Decreto.

Dentro de la política educacional chilena, la Educación Especial tiene como propósito;

Potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales (...), a través de un conjunto de medidas pedagógicas y de recursos humanos,

técnicos y materiales, puestos a su disposición. (Guía Ayuda MINEDUC/ Educación Especial, 2012, Pág.3).

Esta equiparación se realiza considerando las características propias de cada sujeto, a nivel personal, familiar, comunitario, cultural y socioeconómico.

La educación chilena dirigida a personas con NEEM en primera infancia se encuentra, en general, abordada desde la perspectiva de la Estimulación Temprana, determinando un tramo etario de entre 0 hasta los 3 o 4 años de edad aproximadamente. Muestra del enfoque desde la E.T. son los programas y/o descriptores que se encuentran en línea de diversas instituciones, como aquellas con amplia cobertura nacional como la Corporación de Ayuda al Niño Limitado (COANIL) o el Instituto Nacional de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda (INRPAC), también es apreciable desde establecimientos como la Escuela Nueva Luz en la ciudad de Antofagasta, el colegio Hellen Keller y la Corporación de Padres y Amigos por el Limitado Visual (CORPALIV) en Santiago, o la Corporación de Ayuda al Limitado Visual (COALIVI) en Concepción.

En el caso del INRPAC, su programa PATER (Programa de Atención Temprana en Rehabilitación) declara trabajar desde las áreas de Kinesiología, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología con el fin de “entregar al niño y su familia herramientas de estimulación motora, sensorial, de la comunicación y alimentación.” (s.f., párr.5), centrando su labor desde un enfoque médico visible desde los profesionales involucrados.

La participación de Kinesiólogos y Fonoaudiólogos también es enfatizada por parte de la Escuela Nueva Luz en su programa complementario a la labor de Educadoras Diferenciales. Dentro de esta misma línea el Centro de Estimulación Integral ‘Por mí y para ti’ contempla en su metodología de trabajo la intervención de una Terapeuta Ocupacional, Fonoaudióloga y Kinesióloga, además de Educadoras Diferenciales, teniendo como visión institucional el objetivo de “(...) habilitar a los niños y niñas, desde la primera infancia, su desempeño en las áreas: emocional, motriz, social y cognitiva.” (Por mí y para ti, s.f., párr. 4), haciendo explícita la calidad del adulto en relación a niños y niñas, siendo un habilitante para el desarrollo en esta etapa de la vida.

El colegio Hellen Keller, en su nivel de Estimulación Temprana, explícita su propósito de entregar “a través del juego y la estimulación permanente, las primeras

experiencias de aprendizaje a bebés y niños” (s.f. párr.4), relevando el rol del adulto como aquel que ‘permite’ experiencias de aprendizaje, continuando con la noción de habilitante expresada anteriormente.

Desde las escuelas San Alberto Hurtado y Jan Van Dijk, dependientes de CIDEVI (Corporación para la Inclusión de personas con Discapacidad Visual y Sordoceguera) y CORPALIV respectivamente, se plantea el trabajo bajo con personas con Retos Múltiples mediante enfoque basado en el movimiento (Writer, 2008) planteado inicialmente por doctor Jan Van Dijk. Dicho enfoque establece que “las experiencias motoras constituyen el fundamento de todo aprendizaje”, coincidiendo en parte con la Psicomotricidad Operativa propuesta por Chokler (1988), sin embargo difiere en cuanto a la concepción del niño o niña con Retos Múltiples rol e intervención del adulto, desde donde Van Dijk desarrolla una propuesta rehabilitadora hacia un sujeto carente, al cual “se debe estimular (...) a fin de reducir los efectos potenciales de la limitación física que afecta a su crecimiento y desarrollos generales.” (Writer, 2008, p.9), junto a esto, si bien Van Dijk y Writer critican la estimulación impuesta y dirigida hacia el niño o niña al igual que hace Chokler, su propuesta dista de la libertad de movimiento, declarando en vez que el rol del adulto debe ser realizar los movimientos *con* el niño o niña, actuando juntos, otorgando pautas de forma en una relación recíproca que tiene como funciones básicas: “a) proporcionar puntos de referencia que permitan al alumno organizar su mundo, y b) estimular y motivar al niño para comunicar y relacionarse con el mundo que le rodea.” (Turiansky y Bove, 1975; Van Dijk, 1966 en Writer, 2008, p.2).

Como se ha podido evidenciar, el enfoque de la Estimulación Temprana se encuentra vigente en la atención dirigida a niños y niñas con Retos Múltiples, siendo ampliamente utilizada en Chile, implicando no tan solo metodologías de trabajo, sino una concepción de sujeto que aún es visto como incompleto, tal como se refleja en el artículo publicado por la Fundación Mis Talentos (2013), el trabajo en primera infancia se mantiene orientado a generar en un niño o niña “acciones optimizadoras y compensadoras, que faciliten su adecuada maduración en todos los ámbitos” (párr.2).

2.3 Atención Temprana del Desarrollo Infantil

La Atención Temprana del Desarrollo Infantil (en adelante ATDI), se entiende como aquella atención brindada a niños y niñas entre 0 y 3 años de vida, traducida a una práctica que posee sustentos neurobiológicos, psicológicos y motores del desarrollo humano, una concepción de infancia y sociedad específica.

La ATDI surge a partir de la convergencia epistemológica realizada por la Dra. Myrtha Chokler, quien se sustenta fuertemente en la Teoría de la Motricidad Libre de Emmi Pikler y la Práctica Psicomotriz de B. Aucouturier, integrando de la misma forma la Teoría del Apego de Bowlby y la Teoría de los Patrones de Apego de Ainsworth (apego seguro, inseguro, no presentar apego), los Procesos y Fenómenos Transicionales de Winnicott, la Psicología Social de Pichón-Rivière, las Leyes de la Dialéctica desde la filosofía, el trabajo de H. Wallon en torno a la relación entre emoción y motricidad, entre otros, para establecer lo que ella describe como:

(...) una práctica social y profesional que emerge de la preocupación concreta. Se basa en una concepción del niño, en una concepción del desarrollo y en una concepción de cuál es el rol del adulto, de la familia, de la sociedad, de las instituciones, de los educadores, en el sostén y el apuntalamiento del desarrollo infantil. (Chokler, 1998, pág. 20).

El objetivo de la A.T.D.I es generar y preservar las condiciones para la salud y no solo de reparar lo dañado, orientándose en dos áreas:

- a) Área de promoción, preservación y prevención primaria, cuyos agentes comunitarios operan en la familia, en la pediatría social y preventiva, en los centros de salud, en las instituciones para niños, guarderías, casas cunas, hogares y casa de niños, jardines maternos y jardines infantiles. (Zambudio (2009), *“Una mirada hacia el desarrollo temprano del niño”*, tesis para optar al título de Licenciatura en Psicología, Universidad del Aconcagua, Zona oeste de Godoy Cruz, Mendoza.
- b) Área de prevención secundaria y terapéutica, cuyos agentes operan en equipos de salud, de habilitación y rehabilitación, de salud mental, de educación especial y también de educación común, de integración y de acción social, intentando tejer la

trama de continencia, sostén, seguimiento y apoyo, para los niños con una patología en aumento, por el desborde de las condiciones sociales que la generan, por la fragilización de los vínculos. (Zambudio (2009), *“Una mirada hacia el desarrollo temprano del niño”*, tesis para optar al título de Licenciatura en Psicología, Universidad del Aconcagua, Zona oeste de Godoy Cruz, Mendoza.

La finalidad de la A.T.D.I es fundamentalmente generar estrategias para apoyar y preservar la constitución del sujeto

Junto con lo mencionado anteriormente es necesario conocer la importancia del rol que cumple la familia, la institución y los profesionales, dentro de esta práctica, la cual cumple con un papel fundamental en el sostén y apuntalamiento del desarrollo de los niños y las niñas, lo cual será descrito en los siguientes apartados.

2.3.1 ATDI y desarrollo psicomotor

Apoyando esta praxis y en conjunto con los constructos teóricos mencionados, se encuentra la Teoría de los Organizadores del Desarrollo Psicomotor Infantil de Mirtha Chokler en la cual la autora establece 5 áreas mediante las cuales es posible identificar aquellas transformaciones o sucesos necesarios para el desarrollo infantil. La autora nos habla de los Organizadores como sistemas de acción recíproca, interrelacionados entre la persona y su medio, transformándose a lo largo de la vida.

“Concepción que refleja también las condiciones necesarias para que el adulto, la familia, la institución y la sociedad puedan cumplir su rol”. (Chokler, 1998, pág. 20).

Bajo esta praxis, la importancia de la actitud del adulto radica en la oportunidad que estas representan para los niños y las niñas a su cuidado, como indica Tardos, “el bienestar del niño, depende, antes que todo y en gran medida, del adulto” (1992, pág.15) desarrollándose en interacción con otro.

El rol como acompañante en “actitud de acogida empática” (Aucouturier, 2004, pág. 203) se liga íntimamente con el objetivo de favorecer un ambiente dentro y fuera de la sala que tolera, respeta y convive con la diversidad entre niños y niñas, desde esto es necesario intencionar un mayor seguimiento a aquellos grupos que presentan una actividad motriz más activa o pasiva en relación al resto de los compañeros, que desde el respeto y la

convivencia cotidiana debe garantizarles el sostén que permita desarrollar el “sentimiento de seguridad y de pertenencia con los que se constituye a partir de otro y con otro, la imagen de sí, la representación de sí y la identidad” (Chokler, 1988, pág.42).

Desde el punto de vista verbal, el lenguaje se debe complementar con la actitud de acompañamiento de adulto, siendo un medio más a través del cual niños y niñas se conforman así mismos. Por lo tanto, se intenciona principalmente el carácter descriptivo de éste (Aucouturier, 2004) tanto en los cuidados cotidianos (entendiéndose el momento de la muda, alimentación y vestimenta) como durante el juego libre y autónomo, comprendiendo que de esta forma se fomenta la autonomía y la construcción de su identidad que, en un entorno con mayor presencia de juicios de valor, se ve condicionada a las concepciones adulto céntricas. Coherentemente, el lenguaje corporal sigue el mismo principio, para ello se intenciona principalmente el diálogo con los niños y niñas a la misma altura, contacto ocular y el trato respetuoso no invasivo físicamente.

Como se plantea en la revista “Primeros años, Programa nacional de desarrollo Infantil” (Argentina):

Es importante conocer la secuencia del desarrollo, respetar los ritmos de aprendizaje propios de cada niño y niña, así como sus necesidades e intereses. Esto facilitará una crianza armónica a la vez que permitirá que tanto el niño o niña como la familia disfruten de las actividades en un contexto cordial. Finalmente atender al desarrollo infantil implica reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derecho, y participar en el ejercicio, promoción y defensa de los mismos, en conjunto las familias, la comunidad y sus instituciones. (Pág. 32).

Desde la mirada de la A.T.D.I el desarrollo del sujeto se lleva a cabo de una manera libre y autónoma, en la cual el adulto acompaña, anticipa las nuevas situaciones que se aproximan, se encarga de preparar el ambiente y los materiales que el niño o la niña van a requerir en los diversos momentos de la vida cotidiana. Es aquí donde el desarrollo del sujeto se torna de la confianza, seguridad y afecto que debe ser brindado por este adulto, fortaleciendo también el desarrollo psíquico de ellos o ellas.

2.3.2 ATDI y Juego Libre

Desde la ATDI se entenderá el juego como una función vital, la cual es iniciada por el niño o la niña de manera espontánea.

(..) Basada en una incitación interna, fuerte y persistente, propia del niño, aparece espontáneamente cuando en el entorno se ha dispuesto las condiciones de seguridad afectiva, espacio, juguetes u objetos livianos, prensiles y seguros a su alcance, para que el bebé pueda manipular. (Chokler, s. f, párr. 17).

Esta actividad autónoma llevada a cabo por los niños y niñas, compromete todo su ser, incorporando tanto su psiquismo como su cuerpo, tal como lo menciona Winnicott (1998) “Jugar es hacer, el juego compromete al cuerpo, el jugar siempre tiene una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez su mundo interno”. (pág. 101)

Todas las implicancias del desarrollo que prevalecen dentro del juego, van transformando su mundo, a partir de acciones creadas, que llevan implícitas las interacciones que ha tenido con la madre, incorporando aquellas situaciones placenteras o displacenteras a este espacio de juego.

“El niño al mover su cuerpo en el espacio, al transformarlo, representa las transformaciones ya vividas, en las interacciones con la madre”. (Aucouturier, 2004, pág. 31).

En este sentido, cobra importancia la actitud del adulto, debido a las oportunidades que estas representan para los niños y las niñas a su cuidado, como indica Tardos, “el bienestar del niño, depende, antes que todo y en gran medida, del adulto” (Tardos, 1992, pág.15) desarrollándose en interacción con otro. El rol de acompañante dentro de los momentos de juego debe orientarse a que niños y niñas puedan vivir el placer de comunicar, crear y pensar, favoreciendo procesos propios de un desarrollo psicomotriz armónico (Aucouturier, 2004). Para esto es imprescindible que se respete el juego libre, enfatizando la autonomía de niños y niñas como creadores y protagonistas de su propio juego. “La exploración y la manipulación, desde aproximadamente el cuarto mes, ya es una actividad autónoma compleja.” (Chokler, s.

f, párr. 17). Ante lo cual el adulto acompañante observa atento a las necesidades de reaseguración y actúa respetuosamente sólo cuando es necesario (al ser convocado, ante dificultades para jugar), procurando que esta intervención fomente la autonomía, evitando proponer, participar, guiar, o reglar los juegos.

El adulto desde el respeto y la convivencia cotidiana debe garantizarles el sostén que permita desarrollar el “sentimiento de seguridad y de pertenencia con los que se constituye a partir de otro y con otro, la imagen de sí, la representación de sí y la identidad” (Chokler, 1988, pág. 42).

Sólo a partir de esta actividad los niños y las niñas podrán descubrirse a sí mismo, e incorporar simbólicamente lo que lo rodea.

Uno de los ejemplos claves para entender esta incorporación psíquica que realiza el niño y la niña a partir del juego, es lo que nos dice Aucouturier, “El juego llenar y vaciar simboliza las experiencias de transformación del cuerpo: este juego permite al niño reasegurarse respecto de la angustia de pérdida de la madre”. (Aucouturier, 2004, pág. 31).

Un bebé nace extremadamente dependiente del entorno humano y material, necesita del otro para poder desarrollarse progresivamente, e ir adquiriendo niveles de autonomía. Es por ello que, desde la ATDI, se resaltan los cuidados cotidianos respetuosos, como medio para lograr un vínculo seguro, que permita a los niños y niñas, sentirse seguros para explorar su entorno, y por lo tanto transformarlo a partir de sus acciones.

Al respecto la Lic. Anna Tardos (1986), plantea que, si confiamos en las capacidades del niño, si animamos su actividad autónoma, el niño es capaz de hacer muchas más cosas de la que se cree entre otras, de una gran desenvoltura corporal y de una atención y curiosidad por todo lo que le rodea. El lenguaje corporal, la actitud del niño, la expresión de sus caras nos lo demuestra. Por ejemplo, sentar, poner erguido al niño, hacerlo andar tomado de la mano, no favorece el desarrollo armónico.

Para que esta autonomía pueda darse, es necesario entender que: “La única manera que tiene un bebé muy pequeño para decir quién es, qué necesita y qué quiere hacer, es a través de su cuerpo” (Heber, 2012, pág. 37). A partir de este entendimiento, es que el adulto podrá crear los espacios necesarios, para el desarrollo del juego libre, ya que mantener al niño o la niña, imposibilitado de moverse, coarta la propia expresión de su personalidad.

Por lo tanto, el juego libre debe tener como protagonista al niño o la niña, es él o ella, quien definirá lo que quiere y lo que no, en este sentido vemos a este sujeto como un ser “competente”, capaz de crear por sí mismo, y aprender de su propia actividad autónoma. “Se define además como uno de los derechos fundamentales de la infancia, y su ausencia es señal de graves conflictos afectivos”. (Tardos, 1992, pág. 45).

Desde esta mirada se requiere ofrecer a niños y niñas una experiencia de vida que preserve el desarrollo autónomo, basado en elementos fundamentales como el reconocer y respetar los ritmos de vida del niño o niña, observar y entregar un espacio de juego y libertad (Tardos 1992).

2.3.3 ATDI y Cuidados Cotidianos

“Las actividades de la vida diaria como la alimentación, el baño, la muda y el juego, no significan necesariamente tiempo perdido para mantenerse en contacto con tu hijo o hija y así disfrutar juntos. Por el contrario, estos momentos cotidianos son grandes oportunidades para estimular el desarrollo saludable de tu hijo o hija alentando su: autoconfianza, curiosidad, adaptación social, autocontrol, capacidad para comunicarse”. (Chile crece contigo, s. f, párr. 4)

Como se plantea en la cita anterior, es importante que el adulto tenga presente que en los momentos de los cuidados cotidianos cumple un rol muy importante, el cual va a influir en el desarrollo que este niño o niña tendrá en el futuro, ayudando a fortalecer su seguridad, autoestima, autonomía, comunicación, entre otros.

Según Rivero (2010) en la guía “El valor educativo de los cuidados infantiles”, se menciona que los aprendizajes de los niños y niñas se inician a muy temprana edad, que son producto de la interacción con el adulto y que van a fomentar personas que en el futuro demuestren seguridad y cuidado de sí mismos, valoren su identidad personal y social.

Es en estos primeros momentos que él o la bebé interioriza cada interacción, a través del contacto corporal, de su trato o incluso del tono de voz utilizado es donde comenzará a formar las bases de su seguridad física y emocional, la percepción de sí mismo y su entorno. Los momentos de cuidados cotidianos son instancias u oportunidades educativas que deben ser aprovechadas como tal. (Rivero, 2010).

De esta forma, también se explica que niños y niñas al ser seres sociales, se irán desarrollando en medios de intercambios activos en la relación con otras personas, tanto la

identidad como la forma de ser la construyen en coherencia a como son cuidados y/o acompañados por los adultos significativos que lo rodean.

Los cuidados se deben brindar en los momentos de interacción: alimentación, baño, cambio de pañales y ropa, en el momento del sueño, cargarlos, y es ahí donde se encuentra el aprendizaje, pues, desde que nacen, los bebés comienzan a comprender lo que el adulto le cuenta de forma sencilla lo que realizará con él o ella. Como este bebé sea tratado, tratará en el futuro a los demás. (Rivero, 2010)

2.3.4 Valor formativo de los Cuidados Cotidianos.

A través del contacto corporal, del movimiento y de las caricias, es que el niño o niña va adquiriendo conciencia de sí mismo/a y de quien lo rodea, además, al ir dimensionando los límites que tiene con un otro, se hace consciente de su propio cuerpo. (Rivero, 2010)

En áreas como la psicología y la neuropsicología, es posible determinar, que los adultos pueden dejar “huellas en la piel del bebé”, demostrando que los cuidados que involucran el cuerpo de niño o niña son momentos de privilegio entre él/ella y un adulto significativo. (Rivero 2010)

Actualmente se tiende a priorizar, “el desarrollo en el área cognitiva en los niños y las niñas, motivo por el cual se ha dificultado la recepción de un cuidado cotidiano como instancia facilitadora en el aprendizaje, tanto a nivel personal como grupal.” (Rivero, 2010, pág. 19).

Como fue señalado anteriormente, en la actualidad los futuros padres ya son anticipados respecto a priorizar esta área en el desarrollo de su hijo o hija, conllevando a lo que se comentó en párrafos anteriores, “La estimulación Temprana”, perdiendo la preocupación por los momentos ricos en aprendizaje, tanto para el niño o la niña, como para el adulto a su cuidado.

Bajo esta mirada, aprovechar los cuidados cotidianos como instancias ricas en aprendizaje, favorecerá al desarrollo integral en niños y niñas, por ejemplo, al ir realizando el contacto corporal y a su vez acciones en el cuerpo del bebé, y que esta acción este acompañada de anticipaciones verbales o corporales, ayudará a la formación progresiva de imágenes mentales, y en ese mismo momento, el niño o la niña comenzará a predisponer, tanto su cuerpo, su forma de moverse logrando una cooperación en dicho momento, y se

trabajar de igual manera en aspectos cognitivos y en las emociones, logrando además, potenciar su autonomía. (Rivero, 2010)

Según lo que plantea el Ministerio de Educación del Perú (2013) en su guía “El valor educativo de los cuidados infantiles”, el adulto previo a la realización de un cuidado cotidiano, debe considerar ciertos pasos, antes de realizar cualquier intervención en el cuerpo del bebé:

1. Organizar tiempos, materiales, objetos y espacio a utilizar y poder reestructurarlos, con el fin de conocer y adaptarse al bebé, respetando sus tiempos y ritmos.
2. Asegurar la tranquilidad del espacio, las condiciones necesarias para que los momentos de cuidado sean realizados de forma adecuada.
3. Respetar cada ritmo de niños y niñas, este proceso es particular e individual.
4. Generar un sistema de creencia en relación a sus capacidades, de esta forma, se colabora de forma activa en sus cuidados.

Brindando la confianza y seguridad que ellos requieren, es el puntapié inicial para lograr ser aceptados y generar un vínculo afectivo con él o ella. Mientras el bebé se sienta seguro en los brazos de quien lo toma, puede centrar su atención en sus primeras relaciones comunicativas con el exterior.

2.3.5 ATDI y Rol del Adulto

La Atención Temprana propone una nueva mirada hacia el ritmo en la vida cotidiana de niños y niñas dentro de los diversos contextos en los cuales se pueda desarrollar, ya sea dentro de una familia, hogar, escuela o cualquier espacio dispuesto para la educación temprana. A partir de la A.T.D.I es posible reflexionar acerca de la cultura de crianza, cuál es el rol que juega el adulto a lo largo del desarrollo de niños y niñas y cómo es que debe actuar en los diversos espacios, momentos y actividades.

Según la Universidad de Uncuyo y su proyecto (2015): El adulto desde la atención temprana cumple un rol fundamental en dónde el guiar, intervenir o ayudar de forma desmedida queda fuera de práctica, dando paso a una actitud de acompañamiento y trato respetuoso en donde crea y brinda el espacio y las condiciones apropiadas para resguardar el equilibrio del niño o niña en cuanto su desarrollo emocional, afectivo, intelectual y psicomotor. Este rol se mantiene durante los diversos momentos a diario tales como el juego

libre con sus pares o durante los cuidados básicos como la alimentación, el baño, la muda y el descanso.

Según la revista “Desarrollo Infantil” (Heber. 2012, pág 44), el adulto cumple un rol directo en los cuidados cotidianos e indirecto en las diversas actividades del niño. Su función, en el modelo de crianza ideado por la Dra. Emmi Pikler, queda resumida en los siguientes aspectos:

- Presentarse como un ser humano disponible, capaz de interactuar y satisfacer adecuadamente las necesidades del niño o niña.
- No coloca al niño en situaciones ante las cuales deba reaccionar, por lo que su función es minimizar, seleccionar y ordenar los estímulos presentes en el entorno del niño o la niña.
- La capacidad de observación y reconocimiento de los estados de conciencia, con el fin de proponer momentos de interacción y actividad en el estado de conciencia “despierto”.
- Libertad de movimiento, es el eje fundamental de la teoría de la Dra. Emmi Pikler, en donde el adulto es una importante y rica fuente de imitación e identificación, pero no enseña al niño a realizar ningún movimiento en particular, siendo este quien organiza sus movimientos y actividades en forma auto inducida.
- No coloca al niño en una postura a la que no haya llegado por sí mismo, ubicando, manipulando y trasladando el cuerpo del niño o la niña en posturas que sean facilitadoras de conductas autónomas.
- El espacio y los objetos que les proveen deben facilitar el ejercicio autónomo de las nuevas capacidades, organizando los espacios y seleccionando los objetos pertinentes a cada momento del desarrollo del niño o la niña.

“Son también esos momentos, aquellos en los que el adulto dispone de los medios para probarle al bebé que él, el adulto es digno de su confianza: esas pruebas son la suavidad de sus gestos, el respeto por la comodidad corporal del pequeño, el modo de proponer la interacción y el de esperar la reacción” (Szanto, A. 2011. pág., 4)

Es necesario evaluar el tipo de relación afectiva y vincular que se establece entre los niños y las niñas con el adulto que acompaña ya que desde ahí es posible ayudar para que

sean seres activos y creadores, realizados en cuanto a lo ético, intelectual, afectivo y físico, abiertos al mundo, que se reconozcan seguros desde su propia identidad, que logren desarrollar la capacidad de análisis reflexivo desde el pensamiento crítico y que se desarrollen en la sociedad con los valores del respeto y la solidaridad.

Como plantea la Dra. Myrtha Chokler (s, f):

Las primeras interacciones del lactante con el adulto son fuentes originarias de placer. Reasegurado afectivamente por la calidad del vínculo de apego, el niño despliega una serie de acciones sensorio motrices y cognitivas, base de sus futuras actividades lúdicas, en un proceso de semiosis indisociable, construyendo signos y cadenas de significantes, asignando significados cargados de afecto y de sentido (pág.1)

Este vínculo que el niño o la niña establece con el adulto influye directamente en la seguridad que este va formando, lo que se verá reflejado en la iniciativa, autonomía, juego, expresión, entre otros aspectos del niño o la niña que se son observados durante los diferentes momentos de su vida cotidiana.

En el libro “Los organizadores del desarrollo psicomotor” de la Dra. Myrtha Chokler (1988) se plantea que es a través del contacto con el adulto, en ese vínculo de apego, que el niño descende la ansiedad, la alerta, el tono muscular, la actividad. Esa presencia lo tranquiliza, le permite relajarse, disminuir la tensión, el miedo, la excitación. El niño puede conectarse y explorar su medio, solo en la medida en que el exceso de emoción y ansiedad pueda ser neutralizado con el apego.

Por lo tanto, el adulto con sus cuidados, apego, sostén, preocupación, y conductas que presenta hacia el niño o la niña serán el reflejo del comportamiento de este, es decir, el tipo de juego, la seguridad, la comunicación con un otro, la alimentación, entre otros aspectos observados en la vida cotidiana.

2.4 Representaciones Sociales

2.4.1 Concepto de representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales nace en Francia en la década de los 60', la cual se inicia a partir del estudio realizado por Moscovici en 1961, sobre la representación social del psicoanálisis, publicando el libro: *psicoanálisis, su imagen y su público*.

A partir de este hecho, esta teoría ha sido discutida y debatida, siendo modificada e integrada por un orden interdisciplinario, destacando en el área de la psicología y psicología social.

Este es uno de los modelos nacientes y en expansión presentándose como un “planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano” (Materán, 2008, pág. 244), que conforman una forma de análisis de la construcción social de la realidad.

Según Moscovici (citado por Mora, 2002: 7):

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, pág. 17).

Moscovici (citado por León, 2002: 369), define las representaciones sociales como:

...sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Según lo antes citado, y en palabras de Moscovici las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se construyen en las interacciones sociales de los seres humanos, y que a su vez tienen como característica principal ser dinámicas. Son entendidas, por tanto, como formas de entender y comunicar la realidad dándole forma y orientación a ésta, interviniendo en las interacciones entre personas. “Equivalen, en sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común” (Materán, 2008, pág. 245)

2.4.2 Funciones de las representaciones sociales

Para lograr comprender cuál es la función de las representaciones sociales primero se deberá entender desde un origen netamente social.

Desde este punto de partida, las RS pueden convenir cierto carácter significativo a personas, eventos u objetos determinados, otorgándoles una categoría que será consensuada en el discurso de las personas, convirtiendo una realidad extraña en una familiar. Por lo tanto, va propiciando la comunicación en la interacción de las personas, que involucra visiones compartidas y diferentes sobre diversas cuestiones. Esta convergencia de punto de vistas, van suscitando el pensamiento colectivo y la reflexión que cada uno de estos realiza, sentando las bases de las decisiones y conductas que son consensuadas en el actuar de las personas establecidas en las normas sociales de cada cultura. (Materán, 2008).

“Las representaciones sociales permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero, además se nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen” (Araya, 2002).

Materán (2008), citado por Valenzuela (2016) manifiesta que las funciones de las RS son:

- Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana: otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría, y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.
- Propiciar la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.

- Promueve el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social; es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- Justificar las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales. (p.245)

2.4.3 Las dimensiones de las representaciones sociales

Las RS definidas por Moscovici como sistemas cognitivos, pueden ser analizadas didácticamente y empíricamente en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud. La información responde a la manera de organizar la suma de conocimientos en relación a un acontecimiento de naturaleza social. Por su parte, el campo de representación expresa la organización del contenido de la representación de manera jerárquica, y, por último, la actitud es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. (Mora 2002).

Mora (2002), Citado por Valenzuela, N. (2016):

-La información: es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un conocimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso. (p.10)

Mora (2002), citado por Valenzuela, N. (2016):

-Campo de representación: Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. (p. 10)

Mora (2002), citado por Valenzuela, N. (2016):

-La actitud: es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en la relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental u de motivación (p. 10)

Al respecto, señala Moscovici (1961) que “se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (p. 49)

2.4.4 Aportes de las representaciones sociales en el campo de la educación

El inicio del estudio de las representaciones sociales en las investigaciones francesas y europeas sobre la educación se remonta hacia la década de 1970.

Moscovici (1984), citado por Jodelet (2011) plantea que, en cuanto a la teoría de las representaciones sociales, ha sido concebida en el interior de una disciplina, la psicología social, que tiene objetos teóricos, conceptos y procedimientos propios. Ha jugado un rol de proposición original en vistas a reinsertar la psicología social en el espacio social, gracias a una mirada específica, la mirada psicosociológica, articulando siempre en relación al mundo un sujeto y un alter.

En el ámbito de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas entre los diferentes elementos de sistemas complejos. Efectivamente se puede observar el juego de las representaciones sociales, según Jodelet (2011) en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y padres.

Los primeros trabajos en el ámbito de la educación han tratado sobre el rol de los conjuntos organizados de significaciones en el seno del sistema y del proceso educativo. Estas significaciones han sido incorporadas en los discursos de los diferentes agentes del sistema en relación con las posiciones sociales que ellos ocupan. Se han estudiado mucho también, las

representaciones que afectan las concepciones y las evaluaciones de la relación pedagógica y de las adquisiciones que permite.

Actualmente, con la extensión de los estudios en diversos países, especialmente en América Latina, la atención tuvo tendencia a focalizarse sobre las posiciones adoptadas por los docentes frente a su función, sobre la imagen de su oficio, de su ejercicio y de su aprendizaje, sobre los procesos de transformación de las prácticas, sirviendo además para presentar una visión crítica de sus prácticas, pudiendo analizar sus roles y las funciones de este. Gracias a esta extensión de los estudios por diversos países de América Latina se abre la posibilidad de que los docentes de la educación puedan ver más allá del día a día y ser una parte crítica respecto a su labor en el sistema educativo.

Capítulo III

Marco Metodológico

III. Marco Metodológico

3.1 Paradigma de Investigación

La presente investigación se encuadra dentro de un paradigma de tipo interpretativo; utilizando metodologías cualitativas, ya que su objetivo, es conocer la opinión, ideas, creencias, constructos; es decir las representaciones sociales, de ciertos sujetos.

A continuación, se explican las características de esta metodología, según Taylor y Bogdan (2000):

La investigación cualitativa, es de tipo inductiva, donde los investigadores desdoblán diferentes “conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos”. (pág. 7).

Los investigadores, observan su escenario desde una “*perspectiva holística*”, es decir, las personas que sirven como objeto de estudio, no son considerados como entes aislados, sino como un conjunto que, además, tiene un pasado que representa las características que este posee en el presente. Además, al interactuar con sus informantes, por medio de la entrevista en profundidad, están sensibles a los efectos que ellos mismos causan en las personas que son objetos de estudio, ya que el intercambio conversacional se dará de modo natural, como una conversación cotidiana, “y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”. (Taylor y Bogdan, 2000, pág. 8). Pero es importante, resaltar que, en la recogida de información, el investigador debe apartar sus creencias, perspectivas y predisposiciones, siendo todo un tema a investigar, sin admisión a rechazar una mirada distinta a la de otras personas, ya que el investigador no busca la verdad, si no conocer cierta realidad en profundidad.

Herbert Blumer (1969, pág. 86) citado en Taylor y Bogdan (2000) lo explica como sigue:

Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador "objetivo" y rechazando el rol de unidad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea.

Es en la cotidianeidad, donde el observador escucha a sus sujetos de estudio, obteniendo un concepto social puro, sin clasificaciones, conceptos, grupos, etc. Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación (Rist, 1977 citado en Taylor y Bogdan, 2000, pág. 8).

Dentro del análisis que se llevará a cabo, según la metodología cualitativa; que enmarca esta investigación, se conforma como un proceso que involucra “Un continuo preguntarse, una búsqueda de respuestas y de observación activa. (...) Es un proceso de interrogantes y verificación, de corrección y modificación, de sugestión. Es un procedimiento creativo de organización de los datos, de manera que el esquema analítico aparezca como obvio”. (Mella, 1998, pág. 15). Intentando percibir como otros perciben, sin cuestionar ni prejuizar sus opiniones.

3.2 Enfoque Metodológico: Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada surge en el año 1967 y fue propuesta por Barney Glaser y Anslem Strauss en su libro *The Discovery of Grounded Theory*, la que se asienta en el interaccionismo simbólico. Es uno de los enfoques de la metodología cualitativa que permite crear propuestas teóricas basándose exclusivamente en los datos. Paz (2003), citado por Campo. M, Labarca. C. (2009) plantea “que la teoría se construye sobre la información, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas”.

Para Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la teoría fundamentada “tiene como objetivo principal generar teoría formal a partir de los incidentes hallados. Esta transformación de datos conlleva un movimiento desde la teoría sustantiva hasta la teoría formal”. (pág. 56)

Glasser (1992) plantea que la teoría fundamentada se refiere a la teoría emergente como aquella que genera categorías de carácter central a través de la comparación y conceptualización de los datos, permitiendo conocer el fenómeno en estudio. (pág. 126)

Según Trinidad, Carrero y Soriano (2006) la teoría fundamentada tiene como finalidad la emergencia de un conjunto de hipótesis conceptuales, enraizadas en los datos sustantivos provenientes de la problemática de estudio. Por lo tanto, si la finalidad es la emergencia de teoría inductiva en un nivel conceptual enraizado en los datos de campo, el producto final lo constituye una *formulación teórica*.

Este enfoque basado en el análisis cualitativo de los datos se constituye en cuatro pasos diferenciados claramente: codificación abierta de los datos o información, codificación axial de la información, codificación selectiva y delimitación de la teoría emergente, los cuales serán abordados más adelante.

Relacionando la TF con las representaciones sociales, Campo y Labarca (2009) sostienen que esta teoría permite determinar cuál es el núcleo central de las representaciones sociales, así como también su estructura donde cuya estrategia metodológica permitirá comprender con mayor claridad la subjetividad presente en las representaciones sociales de los sujetos de estudio, puesto que, la teoría fundamentada por un lado permite el estudio de los contenidos, los que son de carácter descriptivo y por otro, la estructura interna, de carácter explicativo (pág. 42).

Por su parte Alveiro (2013), citado por Valenzuela, N. (2016), sostiene que la teoría fundamentada permite el estudio de las representaciones sociales “fundamentalmente desde una perspectiva procesual”, sin embargo, también estructural, puesto que ambos enfoques (procesual y estructural) pueden ser abordados con el fin de comprender los contenidos y su organización interna, los que se estructuran alrededor del núcleo o categoría central y las categorías periféricas o subcategorías.

3.2.1 Diseño Sistemático de la Teoría Fundamentada

- Método Comparativo Constante (MCC)

El método comparativo constante es una herramienta que utiliza la Teoría Fundamentada, para lograr conformar teoría¹¹, método en el cual el investigador compara los incidentes, encontrando similitudes y diferencias buscando clarificar lo que se percibe de la información, fundado en patrones que se van repitiendo constantemente. (Trinidad, Carrero, Soriano, 2006).

Dentro de la aplicación de este método, Trinidad, Carrero & Soriano, (2006) distingue cuatro etapas bien definidas, que se resumen a continuación:

1. Comparación de incidentes y su categorización

Se entenderá incidente según Trinidad, Carrero y Soriano (2006) como la “porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave o temas que se consideren oportunos” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, pág. 26).

Aclarado este concepto, se describe el proceso de esta etapa, como la “comparación de incidente por incidente, construyendo tantas categorías como sean posible” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, pág. 37). A través de esta comparación se van identificando las categorías que surgen en los datos brutos. “Este proceso permite emerger tanto las categorías como sus propiedades asociadas” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, pág. 30).

2. La integración de categorías y sus propiedades

A partir del primer proceso, se visualizan categorías que hasta el momento se pueden observar sin conexión alguna, por lo que, en esta segunda etapa, se inicia una interrelación y conexión que permite conformar la teoría, que se conjuga gracias a la comparación constante.

3. Conceptualización y reducción de la teoría

¹¹ El término “teoría”, se entenderá según Strauss y Corbin (2002) como: “conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” pág. 25

Para esta parte del análisis, se comienzan a reducir las categorías, y formar una teoría concreta, reduciendo a su vez la información, que permite al investigador focalizar temas de interés, consiguiendo la saturación teórica, descubriendo “uniformidades o regularidades” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, pág. 31). Si bien, la cantidad de información se reduce, no así la rigurosidad conceptual de la teoría, la cual mantiene total correspondencia con los datos.

4. Escritura de la teoría

La reducción de categorías permite que el investigador almacene una serie de anotaciones que serán fundamentales para ésta etapa, en la cual, se clasifican aquellas anotaciones, que permiten, en fin; “Explicar una realidad apoyándose en los datos recogidos e interpretar la misma a través de explicaciones teóricas de carácter formal.

3.2.1.1 Codificación abierta

Según Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la codificación abierta se inicia cuando el investigador comienza a fragmentar los datos, con el objetivo de generar un conjunto emergente de categorías y sus propiedades, que se ajusten, funcionen y sean relevantes en la integración de la teoría (pág. 47). Según estas autoras, la codificación abierta permitirá conocer la dirección que tomará el estudio, aún mucho antes de que se identifique la problemática en particular.

San Martín, D. (2014), citado por Valenzuela, N. (2016), plantea que el resultado de la primera codificación es una lista de códigos de la que, al compararlos respecto de sus propiedades, dimensiones y significados, se obtiene una clasificación, mayor o de segundo grado, denominada categoría. A este proceso la denomina categorización, y se refiere al resumen de conceptos en conceptos genéricos (pág. 120).

Según Strauss y Corbin (2002) el objetivo que se pretende con esta codificación es abrirse a la indagación, y que cualquier interpretación en esta fase pertenece al campo de la improvisación, por lo que el investigador aprende a permanecer “abierto” frente a cualquier idea que se pueda originar de los datos en estudio.

Una vez que la codificación abierta se realiza del modo correcto, comienzan a emerger memos, al mismo tiempo en el que se saturan las categorías, así como lo plantean Trinidad, Carrero y Soriano (2006) “una serie de anotaciones e ideas acerca de la teoría fundamentada en los datos.”

3.2.1.2 Codificación Axial

Según Strauss y Corbin (2002), la codificación axial corresponde al “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (pág. 134).

El objetivo que persigue la codificación axial, es la de identificar las posibles correspondencias de los datos, relacionando las categorías con sus subcategorías, creando un proceso organizado, que permite articular los elementos que conforman la teoría, de manera sistemática y ordenada; procurando formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. (Strauss y Corbin, 2002)

Una categoría simboliza un *fenómeno*, es decir:

Un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados. Los fenómenos que se investigan pueden ser tan amplios como negociar un acuerdo de paz entre dos naciones o tan limitados como la percepción de los cambios en la imagen corporal tras una amputación. Un fenómeno tiene la capacidad de explicar lo que sucede. Una subcategoría también es una categoría, como su nombre lo dice. Sin embargo, en lugar de representar el fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo”. (Strauss y Corbin, 2002, pág. 136).

Es por ello, que se requiere, con el fin de organizar la información; representar las relaciones que se conforman entre categorías y subcategorías, utilizando diagramas, mapas

conceptuales, organigramas, u otros, que cumplan con el objetivo de ilustrar las relaciones que se establecen mediante el análisis. (Strauss y Corbin, 2002)

Este proceso de integración de categorías y sus propiedades necesariamente pasa por un elemento de la teoría: las hipótesis. Éstas son definidas como: "... respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías conceptuales". (Galeano, 2004, pág.173).

A modo de síntesis, se puede decir que la codificación axial, permite un análisis profundo sobre las diversas categorías, encontrando las conexiones que se presentan entre ellas y las subcategorías.

3.2.1.3 Codificación Selectiva

Para Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la codificación selectiva es el proceso que guía el investigador en la selección de un código como variable central. Una vez que se produce dicha identificación cesa el proceso de codificación abierta, con lo que la codificación selectiva se realiza en torno a la categoría central, es decir, delimita la codificación sólo a aquellas que se relacionan de manera significativa con dicha categoría (pág.51)

Por lo tanto, este proceso va a permitir reducir el conjunto de categorías, incluso descartando aquellas categorías que no tienen gran relevancia durante el proceso que engloba a la categoría central, es así como la categoría central es la que cobra mayor importancia en esta etapa, ya que se codifican las variables que solo se relacionan con ella. Esta categoría central permite analizar, explicar e informar sobre las categorías presentes en las representaciones, según Alveiro (2013), "Strauss define una categoría nuclear de acuerdo a diversos criterios que establecen que deben ser central y que todas las otras categorías principales deben relacionarse a ella". (pág. 128).

3.3 Diseño de la Investigación: Estudio de Caso Colectivo

La presente investigación utiliza los casos como herramienta para acercarse a la realidad estudiada, siendo de interés aquello que tienen de semejante, pero también lo que poseen de únicos.

“Salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos.” (Stake, 1999, pág. 15).

El caso debe considerarse como algo específico, complejo y en funcionamiento. Pero debe tenerse muy claro que en ningún caso es una investigación de muestra, ya que no se intenta comprender a otros, si no que a sí mismo. En cuanto a ésta investigación, se realizará un estudio de caso colectivo, utilizando a tres educadoras diferenciales, que, de ningún modo, representará a otro grupo humano, si no que su estudio en profundidad, logrando comprender el fenómeno social que atinge a la propia investigación. (Stake, 1999).

3.3.1 Decisión Muestral

La decisión muestral se estimará en función de diversos criterios que transformarán los casos en “una expresión paradigmática del problema social” (Vasilachis, 2006, citado de Valenzuela, 2006), con el propósito de conocer cuáles son las representaciones sociales de Educadoras diferenciales Especialistas en Necesidades Educativas Múltiples, respecto al concepto de primera infancia de estos niños y niñas.

3.3.1.1 Selección de los Casos de estudio

Los lineamientos de la teoría fundamentada, dictan que “la selección de los sujetos en función de la recolección de información emerge debido a la lógica que provee el muestreo teórico. El muestreo teórico, permite saber qué datos considerar y de dónde o de quien obtenerlos para el desarrollo de la teoría” (Fernández, 2014, citado en Valenzuela, 2016, pág. 125).

Según Fernández (2014) citado por (Valenzuela, 2015), la selección de los sujetos de estudio, debe darse a partir de lo determinado por el muestreo teórico; el cual entenderemos cómo: “recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones (...) con el propósito de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones”. (Strauss y Corbin, 2002, pág. 219).

Según Valenzuela (2016) la investigación “se orientará en la búsqueda de unidades y dimensiones que faciliten el proceso de recolección de información a través de datos que entreguen un amplio contenido de aquello que se busca investigar, por ende, se consideran cinco dimensiones con el objetivo de codificar los incidentes a través del análisis comparativo constante para la obtención de datos claves”. (pág. 125)

En cuanto aquellas dimensiones necesarias para recoger la información, se destacan las siguientes:

1. Accesibilidad y disposición: Las personas a entrevistar, deben en primer lugar tener la disposición a participar de este estudio, mostrándose accesibles a responder las preguntas de la presente entrevista. Y en segundo lugar tener el tiempo y el espacio adecuado para que la persona se sienta cómoda y en un ambiente grato para acercarse de manera efectiva a conocer sus discursos.
2. Poseer el grado de licenciada en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial:
3. Ser docente de aula en Escuela Especial con atención en primera infancia de niños y niñas con Necesidades Educativas Múltiples.

3.3.1.2 Participantes del Estudio

Las participantes de este estudio son 3 Educadoras Diferenciales con atención a las Necesidades Educativas Especiales Múltiples en aula, pertenecientes a la escuela especial Jan Van Dijk de la comuna de Ñuñoa.

A continuación, se expone la distribución de la muestra, según sexo, edad, profesión y centro educativo.

| Sexo | Edad | Especialidad Profesión | Universidad de formación | Centro educativo |
|----------|---------|---|-----------------------------|------------------|
| Femenino | 34 años | Educación Diferencial, especialidad en Problemas de la visión | UMCE | Jan Van Dijk |
| Femenino | 39 años | Educación Diferencial, especialidad en Problemas de la visión | UMCE | Jan Van Dijk |
| Femenino | 32 años | Educación Diferencial, especialidad en Problemas de la visión | UMCE | Jan Van Dijk |

3.4 Técnica de Recolección de la Información

La recolección de información se llevará a cabo mediante la entrevista semiestructurada en profundidad. Este instrumento pretende analizar las experiencias de los individuos, realizando una relación con sus prácticas e interacciones, el cual se convierte en un camino clave para explorar la forma en la que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Posicionándose como un método poderoso de producción de conocimiento de la situación humana. (Kvale, 2011)

Según Robles (2011) el contenido de la entrevista, la intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. La entrevista en profundidad sigue el modelo de plática entre iguales. (pág. 40).

Para esto se configura una serie de preguntas que de manera flexible y dinámica enmarcan la conversación que se sostiene con las entrevistadas, buscando la “comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 2000, pág. 101)

Mediante las respuestas se espera lograr conocer las representaciones sociales que tienen las educadoras en cuanto a tres ejes centrales; la primera infancia de niños y niñas con NEEM, los cuidados dentro de esta, y el rol que cumplen ellas en el juego. Esperando a través de estos incidentes, realizar un análisis que extraiga las diferentes categorizaciones a través de la teoría fundamenta, con la que se levanta una teoría que enmarque el trabajo pedagógico de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Múltiples en nuestro país.

3.4.1 Técnica de análisis de la información

Según Strauss y Corbin (1992) las metodologías cualitativas son construcciones de conocimientos que se generan a la base de conceptos que deben ser reducidos para lograr su entendimiento.

Para la realización del análisis de esta investigación, se utilizará el Método comparativo constante (MCC), el cual está fundado en los procedimientos de la Teoría fundamentada (Grounded Theory). Es una metodología que ha sido utilizada en los estudios de las representaciones sociales, ya que permite el estudio de sus contenidos a través de dos tipos de análisis: descriptivo y relacional. (Araya, 2002)

El análisis descriptivo permite reconstituir las categorías generales de los elementos particulares, así como lo plantea Araya (2002: 70) “contenidos socialmente compartidos por

medio de comparaciones de representaciones singulares”, a través de este análisis se obtendrá una descripción exhaustiva de los contenidos presentes en las representaciones sociales de las educadoras diferenciales, respecto al concepto de primera infancia que ellas poseen de los niños y niñas con Necesidades educativas Múltiples.

Por otro lado, en el análisis relacional (codificación selectiva y codificación axial) es en donde se constituye la estructura interna de las representaciones sociales, es decir, las jerarquías y relaciones presentes en sus contenidos. En la codificación axial se generan modelos comprensivos sobre diferentes aspectos destacados en los resultados. Por otro lado, en la codificación selectiva se construye un modelo de comprensión general que se encarga de articular los aspectos esenciales de los resultados en torno al fenómeno central, a través de un análisis exhaustivo que permite la reducción de categorías (Araya, 2002).

3.5 Rigor científico de la investigación

-Legitimidad de la Investigación

Según Valenzuela (2016) la investigación cualitativa intenta reconstruir una realidad, y en la reconstrucción de esa realidad cabe preguntarse si los instrumentos y metodología utilizada permitirán dar la legitimidad y sustentación al estudio de carácter cualitativo. La validez de una investigación cualitativa se relaciona a su rigor científico y se mide de acuerdo a su fiabilidad, veracidad, confiabilidad, adecuación metodológica, congruencia, credibilidad, etc. (pág. 130)

En congruencia a esto, la teoría fundamentada, determina ciertos criterios que deben cumplirse para su evaluación, descritos por Strauss y Corbin en (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006)

1. Ajuste a los datos

La teoría Fundamentada dictamina la necesaria conexión entre los datos y las categorías, de este modo los datos no deben ser seleccionados o forzados, a partir de categorías preconcebidas o preexistentes.

Las categorías, al ser generada desde los datos, cumplen los requisitos de ajuste. Pero para que la teoría se encamine hacia el ajuste, Glasser (1992) propone dos propiedades necesarias para aquello: el reajuste y el ajuste emergente. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006)

Por una parte, las categorías deben ser fácilmente modificables a partir del análisis de nuevos datos, ajustando de manera que encuentre su propio espacio. En tanto que, existe la posibilidad de que surjan categorías que ya existían, pero de ningún modo esto ocasiona que la categoría existente desaparezca, si no más que reajuste los datos, y entregue información relevante que antes no se hallaba. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006)

2. La teoría debe funcionar

En este punto se explica, que para que la teoría funcione, requiere que:

“Sea capaz de explicar lo que sucedió en un tiempo anterior, predecir lo que puede suceder, e interpretar lo que está sucediendo en el área substantiva o en la investigación formal”. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, pág.95). Esto se logra a través de la *investigación social sistémica*, ya que las categorías no sólo deben encajar, debe ser relevante y significativo para la acción central de la teoría en construcción. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006)

3. La relevancia de la teoría

La relevancia de la teoría se logra a partir de que emergen los problemas y procesos centrales, para ello la “teoría se sirve de los procesos sociales básicos emergentes que facilitan la localización de las variables centrales en el estudio”. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, pág. 95)

Esto asegura conformidad en cuanto a la teoría substantiva que se formula a partir del ajuste de las categorías.

4. El criterio de modificabilidad de la teoría

La teoría fundamentada debe ser modificable para que se pueda generar la teoría. Para ello el investigador debe prestar atención a todos los datos de modo que, debe modificar ideas y categorías que originalmente ajustaron los datos. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006)

“Sólo de este modo es cómo la teoría fundamentada permite mantener la relevancia de las teorías generadas en el mundo social que investiga, y así logra trascender la formulación de la teoría substantiva hacia teorías formales”. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, pág. 96)

3.5.1 Asentimiento Informado

En esta investigación la participación de los sujetos de estudio es de forma voluntaria y se utilizó el formato de asentimiento informado el cual será presentado en la página de “Anexos”.

Capítulo IV

Presentación y análisis de la información

IV. Presentación y análisis de la información

4.1 Análisis de la Información.

De acuerdo a los objetivos planteados para esta investigación que busca conocer la concepción de tres educadoras diferenciales, respecto al concepto de primera infancia en niños y niñas con Necesidades Educativas Múltiples, es que se utilizará para el análisis el Método Comparativo Constante (MCC) para analizar los incidentes que se otorgan en la información entregada por las entrevistas en profundidad, realizada a tres Educadoras Diferenciales.

4.1.1 Análisis de los incidentes

| <i>Incidente 1</i> | <i>Entrevista</i> | <i>Código “In vivo”</i> | <i>Categorización</i> |
|---|-------------------|--|--|
| Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E1 | Es como complejo, porque no sé cómo definirla. Pero la definiría como haber, es que de verdad no sé cómo definirla, pero ¿te refieres a primera infancia en niños como de atención temprana, cierto? ¿en niños de 0 a qué edad, 4 años?, bueno por ejemplo de primera infancia aquí hablamos de 0 a 4 años, como definirla como que no sé cómo un concepto, ¿cachay? pero... pero... es como porque aquí dice, niños que presentan necesidades educativas múltiples, si uno como definirla de una manera diferente a la primera infancia de un niño como de algún modo, que no tenga necesidades educativas múltiples, es totalmente igual, solo que va con un pequeño desfase, que es he... lo que uno tiene que estimular como profesora, entonces de verdad en este momento no te podría como | El desarrollo de los niños y niñas con NEEM es igual al de un niño típico, pero con desfases. La primera infancia de niños y niñas con NEEM debe ser estimulada en todas sus etapas. La primera infancia de niños y niñas es una etapa del desarrollo primordial en la |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>definir he... como el concepto de primera infancia, ¿cachay? pero así como hacer una comparación como aquí dice he..., es exactamente igual al de un niño típico pero con un pequeño desfase y eso es lo que uno ayuda a estimular, ¿cachay?, entonces por ejemplo, aquí llegan niños he..., bebés de un mes o dos meses y llegan con un diagnóstico de retos múltiples, obviamente porque la escuela es de retos múltiples, pero llegan con diagnósticos, digamos “nefastos” por ejemplo un diagnóstico de ceguera total he..., no sé también microcefalia he... y parálisis cerebral, y llega un niño así que tú ves que no ve, que llega así como un niño que no hace nada, que ni siquiera mueve los brazos, no tiene línea media, no mueve sus brazos, sus piernas y tú te vas dando cuenta y dices; ya la primera infancia de un niño en un libro, en esta edad debería mover la cabeza, hacer quizás esto, esto, esto... uno lo ve obviamente no sé, si lo pone en posición de gateo debería poner esto, esto, esto... ya uno va viendo si es un niño típico y se da cuenta que en verdad ese diagnóstico totalmente esta errado, porque en verdad ese niño no es que no vea, sino que no ha aprendido a ver porque nunca lo han estimulado a ver y nos ha pasado mucho aquí con los chiquillos, que un niño llegó con un diagnóstico de ceguera y el niño ve absolutamente todo. Lo que tiene es que el niño tenía su nervio óptico un poco más delgado y no había aprendido a ver nunca, porque nunca lo estimularon, ¿cachay? O sea, como que nunca le</p> | <p>vida del ser humano.</p> <p>Los niños y niñas con NEEM tienen problemas por falta de nutrición dentro de la primera infancia.</p> <p>Las educadoras se dan cuenta que los estudiantes llegan a la escuela con diagnósticos nefastos o errados.</p> <p>Durante esta etapa se genera el vínculo y el apego con los estudiantes.</p> |
|--|--|---|--|

pusieron colores, nunca le pusieron estimulación visual y ahora el niño ve y el oftalmólogo no puede creer que como alguna vez fue ciego y era solo estimularlo, entonces he... como mi experiencia yo creo que la primera infancia además es como la he... lo más importante, digamos en la vida de un ser humano porque es donde he... sino uno no... bueno, la amígdala cerebral está ahí totalmente, está así ultra ultra full con todos los nervios así listos para los conocimientos, y todos los recuerdos y ahí uno genera el vínculo, genera el apego y con eso ya en la primera infancia es donde uno tiene que estimular al niño, en todas sus etapas, estimularlo en lo motor, especialmente en las necesidades educativas múltiples, estimularlos en lo visual, estimularlo en lo cognitivo, estimularlo en lo sensorial, porque si no lo hacemos en la primera infancia, ¿Cuándo?, y si ya pasa a un básico es complejo porque no tuvo esa nutrición, digamos aquí en atención temprana que estamos trabajando aquí en la primera infancia, porque ya en básico son más grande, entonces ahora, la pregunta dice... cómo definirla... yo solo la definiría qué es lo más importante que hay en la vida del ser humano y en el niño con necesidades educativas múltiples como típico, porque si se fijan ahora así con todo lo que sale en la tele, no sé si se fijan en las mamás jóvenes, le preguntan ¿qué tiene tu hijo? ay no, mi hijo tiene, ay no sé, problemas del lenguaje, mi hijo tiene hiperactividad con un TEA y salen unas cosas

| | | |
|----|---|--|
| | <p>increíbles, que solo no se estimularon en la primera infancia, porque el chiquillo nunca tuvo vínculo no sé, he... con los papás y no aprendió nunca a hablar, bien porque su abuelita y no tiene el vínculo que tuvo con la mama o te das cuenta que el niño tiene problemas de hiperactividad, porque no tuvo la nutrición con su familia y siempre estaba dando bote de casa en casa, ¿cachay? entonces en niños típicos como en niños necesidades educativas múltiples, la primera infancia es lo más importante o sino no tendríamos niños con problemas del lenguaje, o con no sé qué o no sé cuánto y bueno en retos múltiples es mucho ultra más importante, porque uno va estimulando todo lo que no puede estimular más adelante, porque uno va estimulando todo, si va a caminar si va a hablar, porque claro los niños típicos igual va a hablar, igual va a estar la mama diciendo “ta ta ta” pero con los chiquillos que nosotros tenemos de hogar no va a estar la mama diciendo “ta ta ta” va a estar solo la tía.</p> | |
| E2 | <p>Siento que es una... una instancia súper complicada en el ámbito familiar, más que... eh, en el ámbito del propio niño digamos. Porque... sobre todo, cuando nacen con algún tipo de discapacidad los padres empiezan a cuestionarse y empieza todo lo que es las etapas del duelo que se llaman con los apoderados, su familia, la negación... buscar un doctor que le dé la.... Ajajaja, la facilidad de que se “le pase” la enfermedad que él tiene, pero sabemos que no</p> | <p>Instancia compleja en el ámbito familiar.</p> <p>Etapas que se debe potenciar.</p> <p>Los atrasos que tienen los niños y niñas con NEEM</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>es así. Y hemos notado mucho sobre todo aquí por atención temprana en los papás, llegan desconcertados como que es el diagnóstico “certero”, ss mm... en verdad o, vienen que unos diagnósticos que en verdad no son los que tienen sus hijos, nosotros hemos recibido por lo menos 3 o 4 casos con diagnósticos de ceguera total... y acá, nos damos cuenta que ellos ven. Es súper complicado llegar a un diagnóstico certero con ellos, y los papás obviamente al momento que los doctores les dicen que es ciego...los papás se despreocupan de esa área y acá cuando llegan les decimos... “su, su hijo no es ciego... usted tiene que potenciar, porque tiene discapacidad visual, sí... pero no es sin duda una discapacidad que le impida desenvolverse...</p> <p>Entrevistadora M: aha...</p> <p>E2: Entonces... es un nuevo aprendizaje, también los papás andan buscando muchas respuestas, las profesoras tienen que estar súper bien capacitadas en todo ámbito, hasta psicológico. Porque los papás llegan con sus historias y una tiene que contener. He... ha sido bien complicado ese ámbito, pero también tiene un aspecto bueno que los papás igual están más motivados, en el aspecto de buscar terapias, buscar ayudas, buscar que su hijo pueda ingresar al sistema escolar. De hecho, acá lo que se ve, es que en atención temprana nosotras estamos copadas porque, y siguen llegando papás buscando cupos para sus hijos, es de los niveles que tenemos más asistencia, más regularidad,</p> | <p>se deben a falta de estímulos.</p> <p>Todos los niños son conscientes de sus capacidades.</p> <p>Existen dificultades para llegar a un diagnóstico certero durante la primera infancia de niños y niñas con NEEM.</p> <p>Las diferencias con un niño típico únicamente son atrasos en el desarrollo.</p> <p>Etapas de Duelo por la que atraviesa la familia</p> <p>Las profesoras deberían estar capacitadas en todos los ámbitos.</p> <p>Los padres están comprometidos con la rehabilitación</p> |
|--|--|---|

más todo... porque los papás están cien por ciento comprometidos a la rehabilitación, de algún aspecto, de sus hijos. Ehm, bueno, eso igual con el tiempo se va perdiendo, pero en ese momento hay que captarlos, hay que encantarlos, hay que poder darles soluciones, respuestas a lo que ellos quieren... he... también por eso simplemente que ellos puedan estar en clases si quieren, y que puedan ver los avances de sus hijos. Nosotros también implementamos una nueva forma de entregar las evaluaciones, semestrales y de fin de año que es con fotos o videos de sus chicos haciendo las actividades, cosa que los papás puedan ver fehacientemente que es lo que hace, cómo lo hacen... y ellos puedan replicar eso en la casa porque hablarles de un informe todo el rato, para ellos es nada, se queda ahí... en cambio verlos es más fuerte y se producen otras cosas muy lindas con ellos que también... nos agradó y por eso mantuvimos esa, esa propuesta de evaluación. Ehm en esta época siento que...en él, en el eh... por parte de los chiquillos eh... no hay muchas diferencias más que en los atrasos que se producen propios, por la falta de algún estímulo sensorial más que nada he... pero los niños se comportan igual que todos los niños, igual igual. Son desordenados, les gusta hacer maldades, son egocéntricos, le tiene envidia al compañero, le quiere pegar al compañero el estar bien, el estar mal, en... en ese aspecto digamos igual que cualquier otro chiquillo. Claro está, con las dificultades más que nada

Las dificultades que los niños y niñas tienen se producen porque “no saben hacer las cosas”.

| | | |
|-----|--|---|
| | <p>motoras, eh... que yo sé, y cognitivas, pero es porque no saben hacer las cosas, ¿sí? Ellos aprenden súper rápido a esta edad...hemos notado que son súper participativos, súper comprometidos estos chiquillos, intentan desde todo ámbito poder hacer las cosas. Enserio yo tengo un chiquillo que tiene tres dedos ah, dos en una y uno en la otra. Y yo dije nunca va a tomar el un lápiz, no y hasta que toma, lo tomó y es una pirinola y hace todo, pero, es complicada yo creo que más que desde las profesoras es de la gente de afuera. Para nosotras ningún niño es complicado y todos los chicos tienen su capacidad y los chicos lo sienten y saben, y por eso te digo que lo más que lo que es más complicado es la familia en esta etapa, de poder estar más fuerte y que las profesoras realmente estén capacitadas a dar esas respuestas, por ende, previamente a lo que los papás están pidiendo, yyy mm en verdad eso creo yo que va primordial en esta primera infancia</p> | |
| E 3 | <p>He..., bueno, definirla... yo creo que la etapa de los chicos con retos múltiples, en la primera infancia especialmente es compleja, porque hay una estructura funcional de la familia que se acomoda a sus nuevas necesidades o a las nuevas necesidades que surgen a través del nacimiento del hijo he... hay una etapa que es de negación de duelo, de aceptación, si es que, no sé, si en esa etapa tan pequeños se dé la aceptación, pero si se va dar una negación un</p> | <p>Etapas del desarrollo especialmente compleja.</p> <p>Las dificultades dependen del tipo de reto y el tipo de apoyo que se les otorgue.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>duelo, entonces, es bien compleja, la primera infancia hasta que edad más o menos ustedes la tienen estipulada?</p> <p>Entrevistadora B: hasta los 6 años</p> <p>Bueno los chicos atraviesan por períodos de salud que son complejos, pueden ser críticos, la mayoría de los chicos los primeros días o años de vida son de escasa expectativa, según sus, según sus retos tipos de retos, tampoco tienen un diagnóstico claro entonces todo eso en los chicos es complejo, es un mundo nuevo para los papás, he... para los chicos he... yo creo que tienen que ser, o sea, que requieren un apoyo muy fuerte, entonces, es que también depende del tipo de reto y depende del tipo de apoyo, por eso es una etapa compleja.</p> | <p>Acomodación en la estructura funcional de la familia ante nuevas necesidades.</p> <p>Etapas de negación y de duelo en la aceptación del niño o la niña por parte de la familia.</p> |
|--|--|--|

Memo 1

Luego de analizar el primer incidente, se pueden evidenciar similitudes en cuanto a las respuestas de las entrevistadas E1 y E2; la coincidencia es desde el concepto y la mirada con respecto al desarrollo de la primera infancia de los niños y niñas con NEEM.

El primero hace referencia a la importancia de *estimular* a los niños y niñas sobre todo en aquella primera etapa, la cual, en sus palabras, es primordial y a su vez la más compleja a lo largo del desarrollo de la vida del ser humano.

Una de ellas afirma incluso que las dificultades motoras y cognitivas aumentan debido a la falta de estímulos, sin embargo, se genera cierta controversia al hacer revisión desde lo que plantea Beneito (2009) en donde se expresa que “La sobrecarga de excitación, la búsqueda del hipertono actúa sobre el proceso de integración de la motricidad. Cada niño debe realizar el juego rítmico, constante, que lo lleva del mayor tono de acción al menor de la distensión y debe poder integrar estos pasajes de manera rítmica y en relación con sus posibilidades de acción y movimiento” (pág. 5). Entonces, considerando la estimulación como una sobrecarga de excitación y constante accionar desde un

adulto sobre el niño o niña con NEEM, ¿Será posible que este pueda lograr el movimiento placentero según sus posibilidades naturales de acción y movimiento?

Al parecer los niveles de creencia por parte de las educadoras hacia sus estudiantes podrían estarse viendo afectados especialmente en el caso de la educadora E2 quien afirma que “*los niños no saben hacer las cosas*” proviniendo entonces desde ahí, la necesidad de visualizar la estimulación como necesaria para la atención de los niños y niñas especialmente durante la primera infancia.

Por otra parte, desde ambos discursos predominan además altos niveles de preocupación en cuanto a los diagnósticos de los niños y niñas, destacándose como un aspecto fundamental durante la primera infancia; mostrando la necesidad de contar con un diagnóstico certero, ya que por lo general los padres obtienen desde los profesionales del área de salud diagnósticos nefastos. Además, concluyen que esto afecta directamente a la familia, la cual por lo demás atraviesa por etapas de “luto” o “duelo” debido a la pérdida de aquel ansiado “niño ideal”, existe según Aucoin (2004) una imagen desde los padres de aquel niño como un ser único, excepcional y adornado de todas las cualidades en el futuro. Hay una especie de investimento imaginario y emocional por parte de ambos padres, en especial desde la madre, quien le ha engendrado. El bebé en el caso de que sea deseado, para sus padres está ahí antes de estarlo, es soñado e imaginado, es ya un compañero de comunicación, de emociones, de juego, de vida.

Sin embargo, cuando no ocurre lo esperado la familia debe atravesar por un estado de reacomodación en cuanto a sus estructuras funcionales y emocionales, situándose desde un estado a lo menos de incertidumbre. Pero es a partir de todo lo anterior que emerge la duda, ¿Qué rol creen cumplir las educadoras frente a dicha situación familiar? ¿Podría ser que entonces, que ambas se sitúan desde un enfoque más bien médico? ¿Dónde queda el rol pedagógico y que sucede con la concepción del sujeto desde su totalidad? y finalmente, considerando que las tres entrevistadas recibieron su formación profesional en la UMCE, ¿Este enfoque provendría desde aquella formación? o más bien ¿se ha ido impregnando en ellas a partir de la visión que tiene la sociedad en general del niño o la niña con discapacidad?

Ambas educadoras coinciden en realizar una comparación entre un niño que presenta NEEM y un *niño típico*, es el uso de este concepto el que denota una gran carga ideológica que constituye aquel término por parte de ambas, por lo que queda preguntarse ¿Qué querrán decir con *niño típico*? ¿Hará referencia a niño normal? y de ser así ¿a qué podemos referirnos por normal? ¿Lo que está dentro de la norma? Si llegásemos al fondo de esta concepción, ellas podrían estar afirmando tras sus

discursos, que un niño o niña con NEEM, se encuentra fuera de la norma, no cumpliendo con lo “necesario” para estar dentro de lo establecido por nuestra sociedad, estando de alguna manera disgregados de ella, ya que éstas entrevistadas hacen énfasis en que los niños y niñas con NEEM, se diferencian de los niños típicos, en algunos aspectos como los “desfases” o “retrasos”. Debido a esto se pregunta ¿qué podrá ocasionar en la educación de los niños y las niñas con NEEM, mirarlos como sujetos que están fuera de nuestra sociedad?

Por lo demás afirman que entre ambos no hay mayor diferencia más que el desfase o retraso en el desarrollo, entonces, por una parte, se muestra una dentro de la concepción del sujeto ambas se remiten específicamente a lo que refiere al desarrollo biológico, pero no mencionan aquellos aspectos de carácter social, educativos y familiares importantes para la construcción del sujeto de forma integral.

Algunas de las interrogantes, podrían ser respondidas a partir de afirmaciones que las mismas educadoras realizan, en donde evidencian altas expectativas que van de la mano con la responsabilidad que asumen al educar a aquellas niñas y niños, siendo la E1 quien da énfasis a que, como educadoras deben estar capacitadas en todo ámbito para enfrentar diversas situaciones tanto con la familia como con los niños y las niñas, y la pregunta es, ¿Realmente es labor de la educadora hacerse cargo del estado psicológico y emocional de la familia?.

Por otra parte, la E2 menciona, que es en ésta etapa donde deben establecer vínculo y apego con los niños y niñas. Entonces, entendiendo el *apego*, tal como se define desde Chile crece contigo en su cartilla de apego “Generando lazos”(2010), como un tipo especial de vínculo afectivo, que no sólo tiene que ver con el cariño que se le entregue al bebé, sino especialmente con la manera en que se acoge, contiene y calma cuando presenta algún malestar. Sin perder de vista que aquella definición, va dirigida hacia la familia de aquél bebé y que apego no es lo mismo que vínculo afectivo, ¿Estaría esta educadora situándose desde un rol más bien maternalista o será solo un mal uso del concepto? ¿Habría estado refiriéndose específicamente al término de nutrición propuesto por el modelo basado en el movimiento de Jan van Dijk, el cual sí corresponde en cuanto a la relación que se debe establecer con él o la estudiante?

Todo lo anterior, hace presumir, que las educadoras se encuentran situadas desde un enfoque basado en un modelo específico de la educación, que se espera poder develar a lo largo de este análisis, y llegar a concluir, cuáles pueden ser los factores facilitadores y obstaculizadores del desarrollo de los

niños y las niñas con NEEM, el ser concebidos de esta forma.

| Incidente 2 | Entrevista | Código “In vivo” | Categorización |
|--|------------|---|--|
| Cuidados cotidianos durante la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E1 | <p>E1: Bueno, es como lo mismo que les estaba diciendo, que es lo más importante, y cómo deberían ser aplicados los cuidados cotidianos, ya que mucho más importante, ¿esto es en la escuela o en la casa?</p> <p>Entrevistadora: Es más que nada lo que usted ha visto en su rol, y en su práctica; según aquello, ¿cómo deberían ser aplicados los cuidados cotidianos a un niño o niña con NEEM?</p> <p>E1: Aquí, si hablamos en la escuela, por ejemplo, cuando los chiquillos vienen a la escuela, he... los cuidados, como cotidianos en la escuela, son súper he... como súper prolijos, así hay una rutina he..., una rutina establecida que no se cambia, o sea, hay cuidado para todo, o sea, si el niño va a ir por ejemplo a mudarse, desde chiquititos se le va a anticipar y esto se le va a enseñar al papa, para que este chico pueda...</p> | <p>Los cuidados cotidianos deben ser aplicados con una rutina establecida.</p> <p>Debe existir anticipación dentro de los momentos de cuidados cotidianos tanto, en la escuela como en el hogar.</p> <p>Los cuidados deben ser individualizados.</p> <p>Se debe adecuar el espacio según las necesidades físicas del</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>un ejemplo, por ejemplo, ya, va a ir al baño, entonces, se le va anticipar con un pañal, con un objeto concreto, para que el entienda, y comprenda que va a ir al baño. Y eso se le enseña al papá, y sea la abuelita y así, cosa de que, esto sea como una, un... aprendizaje integral, entonces los cuidados, así como... que cuidamos todo, o sea, cuidamos que el niño aprenda y la familia aprenda, de los cuidados. Bueno, lo que he visto en lo que llevo trabajando con los niños, es súper difícil ser profesora, de chiquillos en la primera infancia, porque, además, los papás vienen generalmente con un luto, de por qué el niño salió como salió, digamos. O sea, igual no es como, sólo no sé po, sólo ciego, solo sordo, o solo parálisis, sino que, el niño primero no sé, por ejemplo, convulsionó cuando guagüita y después le dieron muchas crisis, y después de eso quedó ciego, y después la mamá fue al doctor y después le dijeron que además era sordo, entonces, la mamá llega acá y llega terrible, llega así como zombi, entonces es como que, lo único que hace, es pasarte el bebé, es como tome, haga lo que usted pueda, entonces viene con un luto y cuesta, cuesta como cambiar eso, cuesta cambiar, cuesta como decirle, pucha mamá, mira esto es así, en verdad, este diagnóstico los doctores dicen esto porque, esto es de otra manera, y como cambiarle y darles vuelta, como lo que pasa.</p> <p>O si no también los papás, llegan como súper, bueno sobreprotectores algunos, pero llegan así</p> | <p>niño.</p> <p>Los padres vivencian un luto por la pérdida del niño ideal.</p> <p>Existe una responsabilidad y compromiso asumida por la educadora en el cuidado de los niños y niñas, debido al duelo que llevan los padres y su poca expectativa en cuanto a lo que pueden llegar a ser.</p> <p>Los padres se muestran sobreprotectores.</p> <p>Existe una preocupación de los padres ante la estimulación que realizan las educadoras.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>como con muchos miedos, porque si se fijan, como los retos múltiples, bueno hay algunos que son síndromes, El síndrome de Torch y como que son, son síndromes también como más que uno los sabe eh digamos, en el vientre de la mamá, pero hay otros, que no sé po, el niño se calló de la cama le ... no sé po, se pegó en la cabeza y de repente empezaron a ver como hartos síntomas, ese papá como que está asustado, y no quiere que uno le haga como propiocepción porque ¿cachay? o no sé, le estay haciendo estimulación y como que ellos dicen, ¡no, cuidado! porque ... y entonces, en verdad, los cuidados con cada bebé además, es súper individual, debería por ejemplo, o sea sería genial, tener uno a uno casi, a los niños ¿cachay?, ya sea hasta los seis años, uno a uno, (suspiro) ojalá. Pero, no se puede, porque estamos en una escuela, y acá hay ocho bebés, pero son como, los cuidados, son así como súper individuales, que este niño no sé po, he... en su lado izquierdo tiene mmm, no sé tiene hipersensibilidad, entonces lo ponemos en una colchoneta y le ponemos como texturas bien suaves para que en el lado izquierdo, nunca le toque lo áspero de la colchoneta, o este niño tiene he... epilepsia refractaria, o sea, son 50 crisis al día, o sea sabemos que, le va a dar por lo menos, cuando esté con nosotras, unas diez y sabemos que en ese momento, en esas diez, vamos a tener que estar ahí, y ponernos por el lado, estar al tanto, y que no lo vamos a poner</p> | <p>La educadora es la encargada de estimular a los niños y niñas.</p> <p>Existen niños que presentan conductas disruptivas absolutas, y niños pasivos.</p> <p>Existe una necesidad de conocer a los niños y las niñas.</p> <p>Los padres no cumplen sus deberes en cuanto a los cuidados cotidianos, que sí se aplican en la escuela.</p> |
|--|--|--|---|

cerca de la pared, porque se va a pegar, y a este otro niño, he... tiene, bueno, es que aquí tenemos infinitos tipos de síndromes e infinitos tipos de niños. Este niño, no sé po, tiene he... conductas disruptivas absolutas, entonces no lo voy a poner al lado de este otro que es súper pasivo, y que va a pegar un “cascabelazo” en cualquier momento, entonces, son cuidados individualizados, cuidados y que cuidados conociendo al niño también, conociendo al niño como, con entrevista a los papás, he... con proceso oso, y también uno observando, porque la observación ultra participación en los juegos en mediación, y mmm eso.

Entrevistadora: O sea que para usted sería, como que los cuidados deberían ser más individualizados

Claro, respecto a las casas, yo creo que también es súper importante que, ayude el niño y como que he... como que “pesquen” de algún modo, lo que uno les dice a los papás, por ejemplo acá, con material ultra reciclado y súper barato, les hacemos he... cojines a los niños, por ejemplo, con un jeans, le ponemos mucha ropa, y queda así como un súper cojín, para los niños con epilepsia, hay veces que los papás, no hacen nada en la casa, nada, entonces uno como que dice, bueno y los cuidados que uno hace en la escuela, porque no están en la casa. Entonces, sería súper que, en la primera infancia, también los papás pudieran cómo, como... decir, “bueno sí en la escuela hacen esto, yo también lo puedo

| | | | |
|--|-----------|---|--|
| | | <p>hacer”. Si no es con plata, es ropa vieja, o los mismos móviles, aquí todo lo que tenemos para los chiquillos, hasta ya grandes, que lo hacen los propios chicos, es todo reciclado, es todo, no es nada comprado, y que a veces los papás como que quedan ahí.</p> | |
| <p>Cuidados cotidianos durante la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples</p> | E2 | <p>¿Cómo deberían ser aplicados? En qué sentido aplicados, porque yo siento que son igual que cualquier otro chiquillo, no hay no hay uno, lo que hace la diferencia son las adaptaciones que se utilizan para llevar a cabo estas actividades.</p> <p>Entrevistadora K: Ya...</p> <p>E2: ¿Ya? Por ejemplo no se po` en el pañal a un niño Ehm... uno le puede mostrar el pañal o decirle anda al baño y va a ir, en cambio a nuestros chiquillos necesitan anticipaciones para realizar las actividades y rutinas que les permitan ir entendiendo los tiempos que se lleva a cabo cada una de esas actividades, nosotros utilizamos mucho la anticipación con los chiquillos, eh... los papás también, capacitamos a los papás en eso, que ellos también tienen que utilizar mu eh... toda la anticipación, es la misma anticipación que nosotros utilizamos, no pueden ser diferentes, que porque el pañal los chiquillos lo tocan, lo huelen y se va al baño y se lo tienen que cambiar. En el caso de la alimentación nosotros igual tenemos muchos chiquillos con he... sonda, que se alimentan por la guatita, he... en el caso de ellos nosotros no sé, aplicamos desde una cuchara convencional</p> | <p>Se debe aplicar las mismas rutinas de anticipación en el hogar y escuela.</p> <p>Los utensilios se deben adaptar a las necesidades del niño o la niña.</p> <p>Tanto en la escuela como en el hogar se debe fomentar la elección de la ropa.</p> <p>Los cuidados no deben ser aplicados con mayores diferencias que a un niño típico</p> <p>Se debe capacitar a las familias en cuanto a los</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>que es “¡la jeringa!” eso es lo que ellos entienden, con los otros chiquillos es la cuchara y en algunos casos que requiera que haya adaptaciones que se engrose el mango, que se pueda poner agarrado de un elástico que permita que el niño mantenga la mano eeh...alguna canaleta que le permita la sustentación que, hacer el movimiento, pero... es exactamente lo mismo que con todos los chiquillos. Nosotros desde lo bebés comenzamos con el lavado de dientes y eso tiene que ser incorporado en la familia igual. Todos los días después de comer todo y todas sus comidas en verdad, Ehm, pero en verdad es lo mismo, de hecho, tuvimos unos dentistas que nos vinieron a explicar exactamente lo mismo. O sea, ellos tienen que lavarse los dientes, no con pasta, con estos productos más suaves, pero tiene que ser exactamente lo mismo. Eh, también les decimos a los papás que de chiquititos fomenten la elección de sus ropas, su vestimenta, que no pueden llegar y poner todo lo que quieren si al final el chico, aunque diga... aunque elija por azar, él ya está eligiendo igual, entonces ahí que pueda elegir igual que todos los niños que los niños ahora andan todos con sus tenidas, cada uno sabe su estilo y nosotras igual no hacemos diferencia en eso, si... tiene que estar completamente, ¡igual! No hay diferencias, solo una adaptación.</p> | <p>cuidados cotidianos.</p> <p>Son reemplazados los conceptos de los utensilios utilizados para los cuidados cotidianos. (ej. la jeringa es entendida por los niños y niñas como una cuchara).</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|------------------|---|---|
| <p>Cuidados cotidianos durante la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples</p> | <p>E3</p> | <p>Ellos empezando, requieren cosas específicas que un niño regular no requiere, la mayoría he... no va a controlar esfínter ,por lo tanto, hay que mudar, se hace muda desde bebé hasta grandes quizás ,entonces, bueno, cotidianos hay que adecuar por ejemplo el tema de la higiene personal a eso, una buena higiene de sus partes íntimas, un adecuado tamaño del pañal, que muchas veces pasa que los papás no entienden muy bien que como el niño crece el niño también va creciendo, algunos usan gastrostomía, entonces también, el tema de la higiene es súper importante para ellos, por usar gastrostomías algunos papás no les lavan los dientes, pero, cómo deben ser, yo pienso que los chicos necesitan un cuidado un poco más especial que un niño regular, necesitan un buen cuidado como estábamos hablando de la higiene, que se laven sus dientes adecuadamente he... que se limpien sus he..., que se cambien de postura también, quizá comida especiales, quizá van a necesitar que la comida la pasen por licuadora, eso, cómo deberían ser aplicados, yo creo que con un poco más de preocupación en ese sentido, de los cuidados especiales, no es como seguir el instinto muchas veces, a veces, hay que seguir más lo que te puede indicar un doctor, un fonoaudiólogo, un terapeuta en los cuidados de ellos, también van a necesitar mucha atención médica, entonces también tiene que estar constantemente con alguien profesional de la salud que los evalúe, que los lleve, lo más</p> | <p>Los niños y niñas con NEEM requieren apoyos específicos a diferencia de un niño regular.</p> <p>Las educadoras deben guiarse en cuanto a los cuidados cotidianos a partir de lo que se indica desde el área médica.</p> <p>Se hace énfasis en la adaptación de los cuidados diarios.</p> |
|--|------------------|---|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | probable es que pase mucho tiempo en el hospital, por eso hay que tener hartoo ojo. | |
|--|--|---|--|

Memo 2

Existe una reiteración sobre la concepción de los cuidados cotidianos, como momentos que deben poseer una rutina establecida, la cual debe ser aplicada tanto en la escuela como en el hogar y ejecutarlos de la misma forma, siendo la escuela la encargada de capacitar a los padres, para que puedan aprender ciertas pautas que son realizadas en la escuela y así replicarlas de igual forma en el hogar, otorgándole un rol muy importante a la familia dentro de la educación de los niños y las niñas ya que tiene que ver con la continuidad y permanencia de rutinas y formas de interacción establecidas.

Desde ahí surgen las interrogantes, ¿Cuál sería la forma idónea de capacitar a los padres para favorecer la correcta realización de los cuidados cotidianos de los niños y las niñas? ¿Qué papel jugaría la institución educativa y más específicamente, las educadoras en esto?

Es así, como se puede observar en el trasfondo de esta idea, lo importante que es para ellas, que la familia se comprometa con la educación de sus niños y niñas, y la necesidad de que estos aprendizajes estén en sintonía con lo que en el establecimiento educativo realiza a diario.

¿Puede esto hacer relación al trabajo colaborativo entre la dualidad escuela-hogar? ¿Qué paradigma de la educación puede primar en ésta concepción?

Pero esto, para las educadoras, se ve impedido por un complejo proceso que atraviesa la familia dentro de la primera infancia de los niños y las niñas con NEEM. Este proceso es mencionado por las educadoras como un “luto” o “duelo” que impide que los padres vean a los niños y las niñas con posibilidades de aprender. Debido a esto, las educadoras perciben que

los padres les delegan responsabilidades que posteriormente ellas deberán asumir, en el cuidado de los estudiantes, que son vistos con pocas expectativas de lo que pueden llegar a ser. ¿Será que el sistema de creencias de las educadoras respecto a los padres, estaría limitando o potenciando el trabajo colaborativo y el desarrollo de la triada (concepto utilizado desde el enfoque multidimensional de la educación especial) que envuelve al niño?

En el contexto de esta etapa, las educadoras mencionan que los padres y madres demuestran gran sobreprotección ante los niños y niñas. Que, además, resulta más potente la preocupación que manifiestan, en aquellas instancias donde las educadoras aplican estimulación física a los niños y niñas, dentro de la sala de clases mientras ellos/ellas están presentes. Sólo escuchando el testimonio de las educadoras, se podría deducir que; los padres y madres, debido a la condición de sus hijos y el estado de emocional en que se encuentran, es probable presenciar la sobreprotección como característica constante, sin embargo, al ir un poco más allá emergen las siguientes inquietudes; ¿será pertinente que las educadoras realicen estimulación física dentro del espacio educativo, cuando lo apropiado es que ésta sea realizada por un equipo médico, en un espacio adecuado para ello? ¿Puede la preocupación de los padres ser fundada al percibir la reacción tónico-emocional de los niños en estos momentos?

Por otra parte, dentro de los discursos se reitera lo importante que es la anticipación dentro de estos momentos, con lo que se logra que los niños y niñas comprendan lo que ocurre, especialmente con la utilización de implementos. Además, se menciona que en el hogar se debe mantener esta misma forma de aplicar los cuidados, reiterando la idea de que la familia debe complementar o más bien replicar lo practicado por las educadoras en la escuela. Como, por ejemplo, lo que es la elección de la ropa, que en la escuela se hace desde pequeños, en el hogar se debe hacer exactamente de la misma forma.

Algunos de los factores que mencionan las educadoras como necesarios dentro de los cuidados cotidianos diarios, por un lado, es que deben ser individualizados, es decir, que las educadoras se den el tiempo para cada niño y niña, pero son enfáticas al manifestar la imposibilidad de esto, debido a que en la escuela no existe el tiempo para hacerlo, entonces emanan las preguntas, ¿Cuáles serían realmente los factores que dificultan la realización de cuidados cotidianos diarios de manera individualizada?

Otra arista importante, es que se debe conocer a cada estudiante, para lograr adecuar el

espacio, según las necesidades físicas de cada uno, haciendo énfasis en las adaptaciones que deben existir para llevar a cabo sus cuidados cotidianos, especialmente en los implementos utilizados para ello, que cambiarán su concepto para impulsar que todos los niños y niñas se sientan iguales, como ocurre por ejemplo con la utilización de la jeringa, la cual es llamada “cuchara”. A lo cual, se reflexiona ¿Qué pretenden las educadoras, al cambiar el nombre real de los utensilios? ¿Intentarán evadir la realidad en cuanto a la condición de sus estudiantes al reemplazar los nombres de los objetos diarios que utilizan, por el nombre de un objeto universal?

Se requiere hacer un análisis profundo en una concepción que muestra una de las entrevistadas sobre la idea que devela que los niños y las niñas con NEEM no debieran tener mayores diferencias en cuanto a la aplicación de los cuidados cotidianos que un niño típico, concepto que se repite al igual que el incidente 1. Y nos preguntamos nuevamente, ¿Qué es un niño típico? ¿De dónde viene ésta idea? ¿qué diferencias o similitudes existen desde su concepción entre un niño o niña llamado típico y uno o una con NEEM?

Si bien las educadoras manifiestan la importancia de estos momentos dentro de la rutina diaria, se puede ver una falta de primacía en lo más y únicamente importante de estos momentos, el permitir a los niños y niñas la colaboración y participación activa de estos momentos y a su vez el realizarlos con mucho cuidado, suavidad, y respeto ya que, a través del contacto corporal, el niño o la niña y la figura adulta van construyendo un sistema de comunicación que se basa principalmente en gestos y movimientos que constituyen la base de un diálogo tónico emocional.

Por lo tanto, surgen las interrogantes, ¿por qué las educadoras, no le otorgan la posibilidad al niño o la niña el participar dentro de estos momentos? ¿Por qué no se menciona la comunicación como parte fundamental de estos momentos? ¿Qué obstáculos puede causar en el desarrollo de un niño o niña con NEEM, el que no se le permita ser agente activo de los cuidados cotidianos? y, por último, ¿Cuál es la mirada que se tiene de la primera infancia en general? ¿Será el de ver a los niños y niñas como sujetos de acción o sólo de reacción?

| Incidente | Entrevist | Código “In vivo” | Categorización |
|-----------|-----------|------------------|----------------|
| 3 | a | | |

| | | | |
|---|------------------|---|--|
| <p>Rol de el/la educador a en el juego durante la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples</p> | <p>E1</p> | <p>Ya, yo creo que es un rol, he... participativo, un rol de mediación, y también creo que el juego, en la primera infancia es ultra importante, porque el juego, es aprender el movimiento, el juego yo creo que así uno, o sea, uno no puede estar con un niño en la primera infancia diciéndole, vamos a he..., porque a los tres años he visto que hay profesoras que en el mismo jardín, como que les enseñan a hacer las líneas, o a rellenar una estrellita, y no po, los niños con el juego trabajan lo cognitivo porque, eligen, toman la idea, bueno estamos hablando de un juego que ellos eligen, así como un juego de psicomotricidad, un juego donde uno les ponga un espacio y ellos elijan, si quieren jugar al resbalin, o elijan si quieren jugar a encajar, elijan si quieren jugar con las telas. Yo a los niños les tengo un día que, es el día del juego, y ellos siempre tienen que escoger aquello que quieren jugar. Uno va mediándolos, por ejemplo, obviamente que, si se quedan sentados, porque con retos múltiples cuesta más, uno los ayuda, “tú quieres jugar con los instrumentos musicales”, y los haces sonar. “o quieres jugar con la pelota” y como que le haces sonar la pelota, y ellos escogen, ósea tienen la capacidad de poder escoger cuando chicos, tienen la capacidad de he... cognitivamente, como cuando empiezan a ya encajar o cuando el juego se transforma en juego simbólico, o cuando el juego ya se</p> | <p>Rol fundamental que implica participación y mediación.</p> <p>El juego es aprender el movimiento.</p> <p>A través del juego los niños aprenden y desarrollan el área cognitiva.</p> <p>En la primera infancia los niños y las niñas no deberían hacer actividades escolarizadas.</p> <p>Rutina establecida, y reglas que se deben cumplir.</p> <p>Los niños y niñas</p> |
|---|------------------|---|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>transforma en otro tipo de juego, también el juego ayuda mucho cuando los chiquillos tienen problemas en las casas, uno sabe si tiene problemas vinculares, o tienen he... problemas ya de otra índole, ya cuando son más grandes, más psicológico de los chiquillos, uno dice ya, a este le pasa esto porque, no sé se tapa los hoyitos de las rejas, son como otros tipos de juegos, ya más psicológicos. Uno ahí tiene que ir estudiando, pero el juego, así ya es, cum... bueno, como educador, y el juego como tal en la educación, cumple un rol así primordial, de hecho, yo haría que todos los colegios jugaran, porque si los niños. no juegan, o sea, no aprenden, o sea el niño aprende jugando y aprende en movimiento también porque además se está moviendo, se está cansando está haciendo motricidad fina, está haciendo motricidad gruesa, está haciendo lenguaje porque en el juego también cantan, ósea en el juego se canta, he... hay un saludo, hay una rutina de juego también hay que saber cómo llevar el juego, uno es mediadora de esto entonces cuando hacemos la sala de juegos, se llama, he... uno llega y en la sala de juego se canta, entonces hay una canción especial de la sala de juegos y en esa canción especial de la sala de juegos hay reglas y las reglas para que sirven? para que el niño no se le pegue a los compañeros y para que el niño cuando vaya creciendo también diga “ah, cuando jugaba habían reglas”, entonces la vida hay reglas, o</p> | <p>tienen que escoger aquello que quieren jugar.</p> <p>El juego ayuda a develar problemas que puedan estar afectando a los niños y a las niñas.</p> <p>El juego cumple un rol fundamental en la educación, por ello todos los establecimientos educativos deberían contemplarlo dentro de sus aprendizajes.</p> <p>Dentro del juego debe haber reglas de una convivencia armónica.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|---|------------------|--|---|
| | | <p>sea tampoco es un juego no digamos que es conductista y diga: “ah, las reglas no, pero la idea es no pegarle al compañero”, reglas así como porque los chiquillos llegan y pegan, entonces bueno como educador durante el juego uno cumple un rol ultra primordial y nunca pasivo, uno como educador no se queda ahí sentado o echado, sino que está mediándolo, está participando , uno está jugando con ellos y también viendo, así todo el rato observación participante y un ojo clínico o sea viendo así, por ejemplo, esto me paso con los más grandes, ya pero con el básico, ya si este niño porque le gusta tanto quedarse como cuncuna y arroparse y por qué este niño no juega y así uno se va dando cuenta de otras cosas, esto le está pasando en la casa, porque a este niño le pasa esto o porque se hace pipí justo en esta sala, porque se liberan, dicen bueno, aquí me quieren, aquí yo hago esto, entonces se liberan, el juego en verdad, le educador obviamente cumple un rol muy importante y en el juego, ojala todos los niños pudieran jugar en la escuela, hubiera un ramo de juego.</p> | <p>La educadora cumple un rol primordial, que debe ser activo observando y jugando con ellos y ellas.</p> |
| <p>Rol de el/la educadora en el juego durante la</p> | <p>E2</p> | <p>Ehm... las profesoras, todas las profesoras sabemos que nuestra primera infancia, nosotras tenemos que estar eh... presentes constantemente mostrando los distintos tipos de juego siendo el nexo también entre ellos con el mundo, nosotras tenemos que estar siempre pendientes y estar en todo, los niños tienen que</p> | <p>Adulto mediador de las interacciones del niño con su entorno</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples</p> | | <p>aprender a jugar es, en la escuela también tenemos así bien he... dentro de nosotras lo tenemos por por, por lo mismo porque creemos que el juego es una parte que se ha dejado de lado eh, por las rehabilitaciones, por diferentes cosas que los papás van buscando que se “mejoren” sus hijos pero, yo creo que también se ha dado he... que los papás han visto mucho sobre todo porque nosotros tenemos papás que se quedan a esperar a sus niños dentro de la escuela y en los recreos nos ven a nosotras con los chiquillos jugando ya sea en la cama elástica, corriendo, escondiéndose en la casa de muñecas, en los diferentes... y nosotras adoptamos el rol de que ellos puedan participar y conocerlos sus padres y a ellos les da la iniciativa de poder inventar un juego, seguirlo... somos un poco sus mediadoras con el mundo digamos, pero... la profesora o la persona que esté tiene que estar completamente entregada... en esa actividad ¿sí? Porque bueno, nos ha ocurrido cuando hay veces que igual eh... no se po’ tenemos alumnas en práctica que quedan como “¡ah!, ¿qué hago?” porque el niño les propuso una actividad diferente. Tienen que tener también la flexibilidad de poder adaptarse a lo que el chico propone y a lo mejor si lo que el chico propone no es lo más adecuado poder redirigir ¿me entiendes? Por eso la profesora debe estar con toda su corporalidad comprometida y con su cabeza también ¿sí?, porque el niño te lo...</p> | <p>Los niños tienen que aprender a jugar.</p> <p>La educadora decide el juego del niño.</p> <p>Flexibilidad selectiva</p> <p>Rol dominante de la educadora dentro del juego.</p> <p>El juego se ha dejado de lado por las rehabilitaciones.</p> <p>Los padres buscan que sus hijos se mejoren.</p> <p>La persona que acompañe el juego debe estar completamente</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>te lo exige sobre todo bueno, me puse a pensar en los chicos motores, TC, que tienen un... limitado su punto de interacción eeeem.... A ellos también les gusta jugar, quizás no va a ser un juego corporal, pero sí de, imitación de voces, de canto... a ellos les gusta mucho los, los panderos de pasar o de tomarlos y tirarlos ¿Me entiendes? Entonces en una primera instancia la profesora es la que propone y dirige ese juego, pero también se va pidiendo a medida que se va avanzando que el niño pueda ir proponiendo. Que si el niño dije que el... por ejemplo yo le dije toma la pelota y títala y el niño no la tiró y la... la guardó por ejemplo en sí, en su cuerpo, en su silla o en lo que sea, podí' ir tomando eso como cómo un juego y modificarlo, adaptarlo, entonces al final hay que tener mucha flexibilidad y ser un rol dominante pero también, también entender que el niño también es una persona y que nosotras tenemos que ir dejando que él adquiriera eso, su identidad y sus gustos y preferencias y todo.</p> | <p>entregada en esta actividad.</p> <p>La educadora debe ser flexible ante la propuesta de juego del niño o la niña, y redirigir este, si a ella no le parece pertinente.</p> <p>Los niños y niñas con Necesidades Educativas Múltiples también les gusta jugar.</p> <p>En una primera instancia es la profesora la que propone y dirige el juego, pero durante este, se les pide a los niños y las niñas que propongan un juego.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|---|-----------|---|---|
| Rol de el/la educadora en el juego durante la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E3 | <p>Ya, primero, por mi experiencia o con los niños que yo trabajo, no existe el juego, o la mayoría de los chicos no tienen una instancia de juego, pero qué nosotros tenemos que hacer, nosotros poder estimularlos, asistirlos, incentivarlos, entregarles apoyo para que ellos primero socialicen y también no sé, adaptar juguetes, mostrárselos, abrirles su mundo, porque quizá ellos no van alcanzar ciertas cosas, no sé, no van alcanzar un sonajero, pero si nosotros podemos enseñarle que el sonajero está ahí, que el sonajero se puede mover, el sonido que va hacer, y si quizá el chico puede alcanzarlo, nosotros adaptarle no se po' , como ese atril que está arriba, adaptarle algún material para que todos los juguetes estén al alcance, participar en dinámicas de grupo o grupales con sus compañeros, y ahí ellos van conociendo aprendiendo que hay una instancia para que ellos jueguen, bueno, también está la parte del juego afectivo, la parte de que nosotros partimos conociendo a los niños, nutriéndonos con ellos, y también por esa parte nosotros podemos empezar un juego afectivo, de abrazos, de besos, de palmadas, de caricias, para continuar a jugar con objetos o con otros compañeros, pero cuál es la labor de la educadora entregar las herramientas para que ellos puedan desenvolverse en el juego libremente, nosotros sabemos que si los dejamos sentaditos ahí se van a quedar, entonces, nosotros tenemos que facilitarles la</p> | <p>En los niños que yo trabajo, no existe el juego o en la mayoría de ellos no hay instancias de juego.</p> <p>Estimular interacciones sociales.</p> <p>El juego afectivo para conocer al niño</p> <p>Propiciar la exploración y las instancias del juego.</p> <p>Los niños y las niñas con NEEM no van a alcanzar ciertos objetos, por lo que es necesaria la intervención de las educadoras</p> |
|---|-----------|---|---|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>exploración, facilitarles la instancia de uso del juego, por ejemplo, si hay un columpio, nosotros sabemos que quizá no se pueda subir, pero, quizá tengan un columpio adaptado para que él juegue, o una cama elástica que nosotros tenemos para que ellos puedan saltar o con la ayuda de otras personas también incentivar que el que tiene más movilidad como el caso que ustedes conocieron a la Barbarita, ellos pueden ayudar a los demás que tienen menos movilidad, a moverse a través del juego, entregar elementos a los compañeros, repartir cosas, para que ellos sientan que hay otras personas aparte de ellos en el mundo.</p> | <p>para facilitar la exploración.</p> <p>La labor de las educadoras es entregar las herramientas para que ellos puedan desenvolverse en el juego libremente.</p> <p>Los niños y las niñas que tienen mayor movilidad puede ayudar a los que tienen menor movilidad durante el juego.</p> <p>Al compartir los niños y niñas generan conciencia de sí mismos.</p> |
|--|--|---|---|

Memo 3

Las entrevistadas reconocen en la “educadora diferencial” un rol primordial, que debe estar

presente en las diversas interacciones del niño o niña con su medio, siendo un agente mediador en los momentos de relacionarse, ya sea en un espacio determinado o con otros niños y niñas, debiendo intervenir de forma activa en los distintos escenarios. Respecto a esto, ¿Qué sucede con la exploración que el niño realiza de forma innata, si esta se ve intervenida o estimulada por la educadora?

Una de las educadoras presenta una contradicción dentro de su relato, comentando algo que llama profundamente la atención: “no existe el juego” a pesar, de que en el transcurso de la respuesta se contradice diciendo la importancia de este, surgen cuestionamientos de ¿Qué estaría concibiendo la educadora por juego? y este ¿involucra el cuerpo, objetos o la intervención de ella? ¿Se da de forma espontánea o debe enseñar? y si en este espacio no se prioriza el juego ¿los niños no aprenderán a jugar si las adultas no le enseñan?

Ya coincidiendo de forma unánime, escenarios como el juego, se afirma, es aprendido y motivado en primera instancia por la educadora quien enseña a jugar a los niños y niñas en primera infancia, se puede mostrar que el rol principal de ésta es mediar y reglar, garantizando un ambiente armonioso y de respeto, decidiendo un espacio y determinando si este es pertinente o no para los niños y niñas, a quienes también se les motiva a decidir lo que quieren jugar y a socializar. ¿Hasta dónde es permitido que los niños jueguen? ¿El juego es algo que se debe permitir por adultos? ¿El adulto es quien debe elegir?

Llama la atención que en sus discursos expresan la importancia del juego, viéndolo como una instancia de aprendizaje, que desarrolla el área cognitiva de una forma lúdica y no escolarizada, lo que se realiza de forma recurrente en los jardines y que también, ayudaría a conocer al niño desde un área afectiva permitiendo el vislumbrar los problemas que pudiesen estar afectando su desarrollo. Frente a estas ideas y la importancia que destacan en el juego ¿porque no existe la necesidad de hacer del juego un espacio diario y transversal dentro de los espacios educativos? ¿Debe surgir una necesidad de dirección, de las educadoras, de los padres? o ¿de quién?

Una de las educadoras menciona la significancia del diagnóstico de los niños en relación al juego, el que se ha dejado de priorizar debido a las *rehabilitaciones*, palabra que hace bastante ruido, preguntándose ¿bajo qué enfoque se sustenta la mirada de esta educadora?, y frente a esto los padres también manifiestan una mejoría de sus hijos y desde ahí surgen dudas cómo ¿Actúan los padres bajo una tendencia a rehabilitar? ¿Por qué dentro del espacio educativo

donde se considera la relevancia del juego, este no ocupa más lugar en la educación diaria? ¿Porque no se permite el espacio para realizarlo libremente? ¿Son instancias excluyentes (lo curricular y el juego)? ¿Podemos siquiera imaginar un juego escogido completamente por los niños asumiendo la condición y/o diagnóstico que pudiesen presentar?

Se destaca la opinión de que se deben acercar, facilitar y acomodar los objetos hacia los niños, la importancia aquí radica desde donde mira a los niños y niñas con Necesidades Educativas Múltiples, ¿Lo perciben como un sujeto completo o incompleto? ¿Es posible creer que los niños y las niñas con NEEM no juegan?

Se espera con estas premisas, develar el paradigma que sustenta la mirada que tienen las educadoras sobre el juego, que para las investigadoras es una actividad innata de los niños y las niñas, y que por tanto en ningún caso podría impedirle que lo realicen dentro de esta etapa. ¿Puede ser la estimulación temprana, la que deja entrever la concepción sobre el rol que promulgan las educadoras? ¿Qué podría causar en el desarrollo de los niños y las niñas, el no dar el espacio para que jueguen?

4.1.2.1 Codificación Abierta.

Según Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta permite el desarrollo inicial de la conceptualización, “se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos” (Strauss y Corbin, 2002: 112). El eje principal de este proceso de codificación es poder reunir acontecimientos e identificarlos bajo un concepto común, para agruparlos y relacionarlos a partir de un significado que es compartido socialmente.

| Incidente 1 | Entrevista | Categorización | Categoría |
|--|------------|--|--|
| Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E 1 | Las únicas diferencias entre un <i>niño típico</i> y un niño con NEEM, son los <i>desfases</i> y <i>atrasos</i> en su desarrollo. | <p>Desfase: Es una diferencia o desajuste entre dos acciones, situaciones o procesos.¹²</p> <p>Niño típico: típico hace referencia a lo que “se espera” de él o ella, a sus respuestas “normales”, lo que un niño haga y corresponda a su edad cronológica.¹³</p> <p>Atrasos: falta de desarrollo</p> |
| | E 2 | | |
| | E 1 | Los niños y niñas con NEEM deben ser <i>estimulados</i> en esta primera etapa, ya que de lo contrario se producen <i>atrasos</i> por <i>falta de</i> | Estimulación: conjunto de acciones dirigidas a promover las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, a prevenir el retardo psicomotor, a curar y rehabilitar las alteraciones motoras, |
| | E 2 | | |

¹² Definición establecida por el diccionario de la Real Academia Española (RAE)

¹³ Definición extraída del artículo “El desarrollo típico del niño, (s.f). Disponible en <http://revistayomujer.com/development-typical-of-the-child/> recuperado el 15 de diciembre 2016.

| | | | |
|--|------------|---|---|
| | | <i>estímulos.</i> | <p>los déficits sensoriales, las discapacidades intelectuales, (...) a lograr la inserción de estos niños en su medio, sustituyendo la carga de una vida inútil por la alegría de una existencia útil (...)”¹⁴</p> <p>Atrasos: falta de desarrollo.¹⁵</p> <p>Falta de estímulos: No brindar a un bebé y niño las oportunidades, objetos y actividades para desarrollar su área física, intelectual y social.¹⁶</p> |
| | E 1 | Es una <i>etapa primordial</i> en la vida del ser humano | Etapa primordial: Etapa de gran importancia y relevante para el desarrollo y crecimiento de las personas. ¹⁷ |
| | E 1 E 2 | Es una instancia de <i>acomodación familiar compleja</i> ante nuevas <i>necesidades</i> . | <p>Acomodación familiar: Instancia en la cual la familia sufre de cambios en su estructura funcional, intentando adaptarse a los nuevos cambios.¹⁸</p> <p>Compleja: Que es difícil de</p> |

¹⁴ Definición declarada en el I Congreso Iberoamericano de Estimulación Temprana celebrado en 1995, párr. 2

¹⁵ Definición disponible <http://es.thefreedictionary.com/atraso> recuperado el 18 de diciembre 2016

¹⁶ Definición disponible en: <https://eresmama.com/la-falta-estimulos-bebe-puede-causar-retrasos-desarrollo/> recuperado el 18 de diciembre 2016.

¹⁷ Definición establecida por las autoras.

¹⁸ Definición establecida por las autoras.

| | | | |
|--|-----|---|--|
| | | | <p>comprender o de resolver por estar compuesto de muchos aspectos, que va a requerir un esfuerzo mayor por parte de los involucrado.</p> <p>Necesidades: Son propias de todo organismo vivo y consisten en una sensación provocada por la idea de que nos falta algo ya sea a nivel material, orgánico o sentimental¹⁹</p> |
| | E 3 | <i>Etapa del desarrollo</i> especialmente compleja . | <p>Etapa del desarrollo: Pasar por diferentes fases en cierto momento de la vida donde aumenta o se refuerza algo de orden físico, intelectual o emocional.</p> <p>Compleja: Que es difícil de comprender o de resolver por estar compuesto de muchos aspectos, que va a requerir un esfuerzo mayor por parte de los involucrados²⁰</p> |
| | E 3 | Las dificultades dependen del tipo de retos y apoyos que se le otorgue. | <p>Retos: Objetivo difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta²¹</p> <p>Apoyos: Apoyo es un término que</p> |

¹⁹ Definición disponible en <http://definicion.de/necesidad/> Extraído el 18 de diciembre de 2016

²⁰ Definición establecida por las autoras

²¹ Definición establecida por el diccionario de la Real Academia Española (RAE) MINEDUC (S.A). Línea de innovación estudiantes con retos múltiples y sordoceguera. Recuperado el 15 de diciembre del 2016, disponible en http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3007&id_contenido=11811

| | | | |
|--|-----|--|---|
| | | | <p>procede de apoyar. Este verbo refiere a hacer que algo descansa sobre otra cosa; a fundar o basar; a confirmar o sostener algo, alguna opinión o doctrina; o a favorecer y patrocinar algo.²²</p> <p>Dificultades: Inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y pronto²³</p> |
| | E 2 | Todos los niños son conscientes de sus capacidades | <p>Capacidades: Aptitudes o habilidades de un sujeto para la realización de un trabajo o actividad de la vida cotidiana.²⁴</p> |
| | E 2 | Etapas que se deben potenciar | <p>Potenciar: Comunicar potencia a algo o incrementar la que ya se tiene.²⁵</p> |
| | E 1 | Los niños y niñas con NEEM tienen problemas por falta de nutrición dentro de la primera infancia. | <p>Nutrición: Desarrollo de un vínculo social acogedor entre un niño o niña y el/la educador/a que constituye una primera relación social, para el desarrollo tanto de la comunicación funcional como de la personalidad del niño en general. Se caracteriza por ser un sentimiento de seguridad, donde el amor el afecto y</p> |

²² Definición establecida por el diccionario de la Real Academia Española (RAE)

²³ Definición establecida por el diccionario de la Real Academia Española (RAE)

²⁴ Definición creada por las autoras.

²⁵ Definición establecida por el diccionario castellano.

| | | | |
|--|------------|---|---|
| | | | estimulación agradable; constituyen la base de una relación de confianza. ²⁶ |
| | E 2 E 3 | Etapa de negación y de duelo que atraviesa la familia. | Etapa de negación: Rechazo al diagnóstico, ir de profesional en profesional, dudar de la información, buscar otras opiniones, pedir milagros, creer que es un mal sueño. ²⁷ Duelo: Dolor, lástima, aflicción o sentimiento negativo. ²⁸ |
| | E 2 | Existen dificultades para llegar a un diagnóstico certero durante la primera infancia de niños y niñas con NEEM. | Diagnóstico certero: Determinación de la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas de manera precisa. ²⁹ |
| | E 2 | Las familias deberían estar capacitadas en todo ámbito . | Capacitar en todo ámbito: Hacer a alguien apto, habilitarlo en todas las áreas del desarrollo del niño o la niña; físico, emocional, intelectual y social. ³⁰ |
| | E 2 | Los padres están comprometidos con la rehabilitación . | Rehabilitación: Conjunto de métodos que tiene por finalidad la recuperación de una actividad o |

²⁶ Definición entregada por Jan Van Dijk, en su enfoque basado en el movimiento.

²⁷ Definición extraída de la guía para la familia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad (Minada, 2002, pág. 3)

²⁸ Definición entregada por el diccionario de la real academia española.

²⁹ Definición establecida por el diccionario de la Real Academia Española (RAE)

³⁰ Definición creada por las autoras, inspiradas en la RAE.

| | | | |
|--|------------|---|---|
| | | | función perdida o disminuida por un traumatismo o enfermedad ³¹ |
| | E 1 E 2 | Las dificultades que los niños y las niñas tienen, se producen porque “ No saben hacer las cosas ”. | No saben hacer las cosas: No tener la capacidad o habilidad para realizar o ejecutar acciones en su entorno. ³² |
| | E 1 | Las educadoras se dan cuenta que los estudiantes llegan a la escuela con diagnósticos nefastos o errados . | Diagnósticos nefastos o errados: Determinación equivocada y no acertada de la naturaleza de una enfermedad tras la observación de sus síntomas. ³³ |
| | E 1 | Durante esta etapa se genera el vínculo y el apego con los estudiantes. | Vínculo: Conductas que pueden ser desplegadas por un determinado sujeto a fin de obtener una proximidad y contacto con otro. Dicha conducta puede manifestarse en distintas circunstancias y con distintas personas ya que su objetivo es lograr proximidad con otro, y no se constituye como un apego duradero. ³⁴ Apego: disposición de un sujeto a buscar la proximidad y lograr el contacto con un otro específico, manifestando este tipo de |

³¹ Definición establecida por el diccionario de la Real Academia Española (RAE)

³² Definición creada por las autoras.

³³ Definición creada por las autoras, inspiradas en la RAE.

³⁴ Definición creada por las autoras, inspiradas en John Bowlby

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | disposición en situaciones específicas. Se caracteriza por ser persistente y no alterarse en el sujeto que se modifica a través del tiempo. ³⁵ |
|--|--|--|---|

| <i>Incidente 2</i> | <i>Entrevista</i> | <i>Categorización</i> | <i>Categoría</i> |
|--|-------------------|---|--|
| Cuidados cotidianos durante la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E 1 E 2 | Los cuidados deben ser aplicados con la misma rutina en la escuela y en el hogar. | Rutina: Secuencia invariable de instrucciones que forma parte de un programa y se puede utilizar repetidamente. ³⁶ |
| | E 2 E 3 | Aplicación de las mismas rutinas de anticipación en la escuela y en el hogar. | Rutinas: Secuencia invariable de instrucciones que forma parte de un programa y se puede utilizar repetidamente. Anticipación: preparar al niño para lo que sucederá. Debe considerar las formas de interacción del niño o niña con necesidades educativas múltiples de forma que pueda percibir lo que se le informa. Es |

³⁵ Definición creada por las autoras, inspiradas en John Bowlby

³⁶ Definición extraída de la rae.

| | | | |
|--|-------------------|--|--|
| | | | recomendable utilizar apoyos visuales, auditivos y táctiles. ³⁷ |
| | E 1 | Los cuidados deben ser <i>individualizados</i> | Individualizados: Dar el tiempo para el cuidado de cada niño y niña de manera particular e independiente del grupo, otorgando un espacio para el cuidado personal de calidad y placentero. ³⁸ |
| | E 1 E 2 E 3 | Se deben <i>adecuar o adaptar los espacios y utensilios</i> de acuerdo a las necesidades del niño o la niña. | Adecuación de los espacios y utensilios: Adaptar, acomodar y ajustar los elementos según las necesidades y condiciones del niño o la niña. ³⁹ |
| | E 2 | Tanto en el hogar como en la escuela se debe fomentar la <i>elección</i> de ropa. | Elección: Escoger o preferir distinguiendo lo que se quiere y lo que no. ⁴⁰ |
| | E 3 E 2 | Requieren <i>apoyos específicos</i> en relación a un <i>niño típico</i> . | Apoyos específicos: aquellos estudiantes que por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, |

³⁷ Definición determinada por las investigadoras.

³⁸ Concepto definido por las autoras inspirado en la Rae.

³⁹ Definición creada por las autoras inspirado en la Rae.

⁴⁰ Definición creada por las autoras inspirado en la Rae.

| | | | |
|--|-----|---|---|
| | | | <p>requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.⁴¹</p> <p>Niño típico: típico hace referencia a lo que “se espera” de él o ella, a sus respuestas “normales”, lo que un niño haga y corresponda a su edad cronológica.⁴²</p> |
| | E 3 | <p>Las educadoras deben guiarse en cuanto a los <i>cuidados cotidianos a partir de lo que se indica desde el área médica.</i></p> | <p>Cuidados cotidianos: Aquellos cuidados dirigidos a los niños que aseguran su bienestar y comodidad (cambios de ropa, horas de sueño, momento de alimentación, cambios de vestimenta, baño y momentos de higiene, etc.).⁴³</p> <p>Área médica: Diferentes disciplinas profesionales, pero con un objetivo común que es el de proveer en cualquier ámbito a los pacientes y familias la atención más integral de salud posible⁴⁴. Uno de los focos del</p> |

⁴¹ Definición extraída de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo.html> recuperado el 18 de Diciembre de 2012

⁴² Definición extraída del artículo “El desarrollo típico del niño, (s.f). Disponible en <http://revistayomujer.com/development-typical-of-the-child/> recuperado el 15 de diciembre 2016.

⁴³ Basado en el documento “guía de espacios educativos, para niños de 0 a 3 años” Ministerio de educación, Republica de Perú.

⁴⁴ Definición extraída de <http://equiposalud.blogspot.cl/> recuperado el 18 de diciembre de 2012

| | | | |
|--|-----|---|---|
| | | | <p>área médica es el de rehabilitar frente a cualquier necesidad o enfermedad.</p> |
| | E 1 | <p>Existen niños que presentan conductas disruptivas absolutas y niños pasivos.</p> | <p>Conductas disruptivas: conductas que impiden el desarrollo normal o cotidiano en un contexto específico.⁴⁵</p> <p>Niños pasivos: Niños y niñas que presentan una actitud en calma, que no emiten mayores ruidos o disturbios. Suelen pasar desapercibidos.</p> |
| | E 1 | <p>Los padres vivencian un luto por la pérdida del niño ideal.</p> | <p>Luto: Es una mezcla de sentimientos de tristeza y pena que siguen a la muerte de un ser querido y que dan comienzo al proceso del duelo.⁴⁶</p> <p>Niño ideal: Infante con características propias a su etapa, incluyendo su desarrollo y forma de convivir y comportarse en el espacio. Debe ser acorde a lo normal para cada cultura.⁴⁷</p> |
| | E 1 | <p>Los cuidados no deben ser aplicados con</p> | <p>Diferencias: Cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra</p> |

⁴⁵ Definición establecida por las investigadoras.

⁴⁶ Definición extraída de <http://www.porsiempre.es/que-significa-estar-de-luto/> recuperado el 18 de diciembre 2016

⁴⁷ Definición determinada por las investigadoras.

| | | | |
|--|-----|--|---|
| | | mayores <i>diferencias</i> que a un <i>niño típico</i> | cosa. <i>Niño típico:</i> típico hace referencia a lo que “se espera” de él o ella, a sus respuestas “normales”, lo que un niño haga y corresponda a su edad cronológica. ⁴⁸ |
| | E 1 | Existe una <i>necesidad de conocer</i> a los niños y las niñas. | <i>Necesidad de conocer:</i> Considerar imprescindible el captar las cualidades y/o circunstancias de personas u objetos. ⁴⁹ |
| | E 2 | Se debe <i>capacitar a la familia</i> en cuanto a los cuidados cotidianos. | <i>Capacitar a la familia:</i> Entregar las facultades o herramientas necesarias para habilitar a la familia en un área o saber específico. ⁵⁰ |
| | E 1 | <i>Los padres no cumplen sus deberes</i> en cuanto a los cuidados cotidianos que se aplican en la escuela. | <i>Deberes:</i> Responsabilidad de un individuo frente a una temática, acto o circunstancia específica. |
| | E1 | Las educadoras asumen la <i>responsabilidad</i> y <i>compromiso</i> del cuidado de los niños y las niñas, debido al <i>duelo</i> que presentan las familias. | <i>Responsabilidad:</i> Una persona se caracteriza por su responsabilidad porque tiene la virtud no sólo de tomar una serie de decisiones de manera consciente, sino también de asumir las consecuencias que tengan |

⁴⁸ Definición extraída del artículo “El desarrollo típico del niño, (s.f). Disponible en <http://revistayomujer.com/desarrollo-tipico-del-nino/> recuperado el 15 de diciembre 2016.

⁴⁹ Ídem

⁵⁰ Ídem

| | | | |
|--|-----|--|--|
| | | | <p>las citadas decisiones y de responder de las mismas ante quien corresponda en cada momento.⁵¹</p> <p>Compromiso: Obligación contraída por una persona que se compromete o es comprometida a algo.⁵²</p> <p>Duelo: Dolor, lástima, aflicción o sentimiento.⁵³</p> |
| | E 1 | Los padres se muestran <i>sobreprotectores</i> . | Sobreprotección: proteger demasiado a una persona. ⁵⁴ |
| | E 1 | Existe una preocupación de los padres ante la <i>estimulación</i> que realizan las educadoras. | Estimulación: conjunto de acciones dirigidas a promover las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, a prevenir el retardo psicomotor, a curar y rehabilitar las alteraciones motoras, los déficits sensoriales, las discapacidades intelectuales, (...) a lograr la inserción de estos niños en su medio, sustituyendo la carga de una vida inútil por la alegría de una existencia útil (...) |

| <i>Incidente 3</i> | <i>Entrevista</i> | <i>Categorización</i> | <i>Categoría</i> |
|--------------------|-------------------|-----------------------|------------------|
|--------------------|-------------------|-----------------------|------------------|

⁵¹ Extraídos de <https://es.wikipedia.org/wiki/Responsabilidad> Recuperado el 20 de diciembre 2016

⁵² Ídem

⁵³ Ídem

⁵⁴ Ídem

| | | | |
|---|----|--|--|
| Rol de el/la educadora en el juego durante la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E1 | El adulto cumple con un <i>rol fundamental</i> que implica <i>participación</i> y <i>mediación</i> en la <i>interacción</i> del niño con su entorno. | <p><i>Rol fundamental:</i> Función o papel asumido, trascendental en el área que se desempeña. ⁵⁵</p> <p><i>Participación:</i> Intervención en un lugar, contexto o suceso específico, que implica modificación en el espacio. ⁵⁶</p> <p><i>Mediación:</i> guía para el niño o niña, que permitirá desarrollar capacidades, valores y aprendizajes. Debe ser flexible y adecuarse a cada niño ⁵⁷</p> <p><i>Interacción:</i> acción que se desarrolla de modo recíproco entre dos o más organismos o personas. ⁵⁸</p> |
| | E2 | | |
| | E1 | Los niños tienen que <i>aprender a jugar</i> a través del <i>movimiento</i> , lo que desarrolla el <i>área cognitiva</i> . | <p><i>Aprender:</i> Adquirir conocimientos, habilidades, competencias y/o valores, que involucran nueva información y que trasciende en la temporalidad. ⁵⁹</p> <p><i>Jugar:</i> Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o</p> |
| | E2 | | |

⁵⁵ Definición determinada por las investigadoras.

⁵⁶ Ídem

⁵⁷ Obtenido de <https://www.emaze.com/@ALZWLIWL/IMPORTANCIA-DE-LA-MEDIACION-C3%93N-DE-APRENDIZAJES.pptx> recuperado el 18 de diciembre de 2016

⁵⁸ Obtenido de <http://definicion.de/interaccion/> recuperado el 18 de diciembre de 2016

⁵⁹ Definición determinada por las investigadoras.

| | | | |
|--|----|--|---|
| | | | <p>desarrollar determinadas capacidades.⁶⁰</p> <p>Movimiento: acción de cambiar de posición, lugar u orientación en un espacio determinado, de forma voluntaria o involuntaria.⁶¹</p> <p>Área cognitiva: Involucra el proceso mediante el cual el niño va adquiriendo conocimiento acerca de sí mismo, de los demás y del mundo en que vive, incluye también el estilo que tiene para aprender y para pensar e interpretar las cosas⁶²</p> |
| | E1 | En la primera infancia los niños y las niñas no deberían hacer actividades escolarizadas. | Actividades escolarizadas: sistema educativo realizado dentro de un aula, con el docente guiando las actividades, explicando a los estudiantes a través de diversas estrategias planificadas, con el fin de que este aprenda. ⁶³ |
| | E1 | Durante el juego deben existir reglas en beneficio de una convivencia | Reglas: normas consensuadas y conocidas por dos o más miembros de un grupo o comunidad, con el fin |

⁶⁰ Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=MaeD6rF> recuperado el 18 de diciembre de 2016. Determinado por la RAE.

⁶¹ Definición determinada por las investigadoras.

⁶² Obtenido de <http://creandocreatividad.weebly.com/aacuterea-cognitiva-linguumliacutestica.html> recuperado el 18 de diciembre de 2016. Citando a Polanco, et al. (2002).

⁶³ Definición determinada por las investigadoras.

| | | | |
|--|---------------|--|---|
| | | <i>armónica.</i> | de mantener el orden dentro del espacio. ⁶⁴ <i>Convivencia armónica:</i> coexistencia pacífica y armónica de grupos humanos en un mismo espacio ⁶⁵ |
| | E1 E 3 | Las educadoras son las encargadas de que los niños y las niñas pueden <i>explorar</i> y <i>escoger</i> a qué jugar de forma libre. | <i>Explorar:</i> Conductas internas del sujeto, que le permiten reconocer y adaptarse en el medio, y logrando operar con la información adquirida. ⁶⁶ <i>Escoger:</i> seleccionar uno o más elementos de un conjunto de ellos. ⁶⁷ |
| | E1 E 3 | El <i>juego afectivo</i> permite conocer a los niños y niñas y develar <i>problemas familiares y personales</i> que lo puedan estar afectando. | <i>Juego afectivo:</i> Tipo de juego que involucra área social, movimientos del cuerpo y la expresión de sentimientos ⁶⁸ <i>Problemas familiares y personales:</i> situaciones, eventos o sucesos que aquejan a un grupo familiar, impidiendo una convivencia o desarrollo cotidiano de esta con normalidad y armoniosidad. ⁶⁹ |

⁶⁴ Ídem

⁶⁵ Definición obtenida de <http://conviveencomunidad.blogspot.cl/2013/05/que-es-convivencia-y-cuales-son-sus.html> recuperado el 18 de diciembre de 2016.

⁶⁶ Definición determinada por las investigadoras.

⁶⁷ Ídem

⁶⁸ Ídem

⁶⁹ Ídem

| | | | |
|--|-----|--|---|
| | | | <p>Observación: Proceso evaluativo realizado a distancia o dentro del mismo espacio de lo analizado, utilizando una mirada global, que considere sujeto y contexto.⁷⁵</p> <p>Jugar: Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades.⁷⁶</p> |
| | E 2 | La educadora debe ser <i>flexible</i> ante la propuesta de juego del niño o la niña, y <i>redirigir</i> este, si a ella no le parece pertinente. | <p>Flexible: que puede sufrir modificaciones de acuerdo a las necesidades que se presenten y/o al contexto.⁷⁷</p> <p>Redirigir: Modificar una decisión tomada, cambiando el rumbo o finalidad de esta.⁷⁸</p> |
| | E 2 | Los padres han dejado a un lado el juego por priorizar la <i>rehabilitación</i> para que sus hijos se <i>mejoren</i> . | <p>Rehabilitación: maximizar las capacidades funcionales permitiendo una mejor calidad de vida, requieren de un equipo multiprofesional en su abordaje.⁷⁹</p> <p>Mejorar: acto en el que algo o</p> |

⁷⁵ Ídem

⁷⁶ Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=MaeD6rF> recuperado el 18 de diciembre de 2016. Determinado por la RAE.

⁷⁷ Definición determinada por las investigadoras.

⁷⁸ IDEM

⁷⁹ Obtenido de <http://www.teleton.cl/teleton/que-hacemos/rehabilitacion-integral/patologias/enfermedades-neuromusculares/> recuperado el 19 de diciembre de 2016

| | | | |
|--|-----|--|---|
| | | | alguien, pasa a estar en mejores condiciones de cómo estaba. ⁸⁰ |
| | E 2 | Los niños y niñas con Necesidades Educativas Múltiples <i>también les gusta jugar.</i> | <i>También les gusta jugar:</i> al igual que los niños que no presentan NEE, quienes sí tienen NEE disfrutaban de “Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades” ⁸¹ |
| | E 3 | <i>El juego no existe</i> en la mayoría de los niños y niñas con los que trabaja a diario la educadora, ya que no alcanzan ciertos objetos, siendo necesaria la <i>intervención</i> de esta. | <i>Intervención:</i> acción realizada por educadoras, para facilitar, promover o potenciar en diferentes áreas deficitarias. ⁸² <i>El juego no existe:</i> quienes presentan NEE no logran “Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades” ⁸³ |
| | E 3 | Es necesario <i>estimular</i> las <i>interacciones sociales</i> , mediante lo cual los niños y las niñas generan <i>conciencia de sí mismos</i> , siendo los niños | <i>Interacciones sociales:</i> Relacionarse de forma kinestésica, verbal, visual, etc. Con un otro. ⁸⁴ <i>Estimular:</i> conjunto de acciones dirigidas a promover las capacidades |

⁸⁰ Definición determinada por las investigadoras, basadas en la RAE.

⁸¹ Definición determinada por las investigadoras.

⁸² Definición determinada por las investigadoras. Basadas en <http://www.elpsitio.com.ar/noticias/noticiamuestra.asp?Id=2118> . Recuperado el 19 de diciembre de 2016

⁸³ Definición determinada por las investigadoras.

⁸⁴ Definición determinada por las educadoras.

| | | | |
|--|-----|--|---|
| | | y niñas con mayor movilidad los encargados de ayudar a los que tienen menor movilidad. | <p>físicas, mentales y sociales del niño, a prevenir el retardo psicomotor, a curar y rehabilitar las alteraciones motoras, los déficits sensoriales, las discapacidades intelectuales, (...) a lograr la inserción de estos niños en su medio, sustituyendo la carga de una vida inútil por la alegría de una existencia útil (...)⁸⁵</p> <p>Conciencia de sí mismo: Momento en el bebé es capaz de reconocerse frente a otro” unificando la sensualidad dispersa y el espejo expresivo que el rostro y el cuerpo todo del adulto devuelve al niño va otorgando sentido y significación a la sensorialidad y a la motricidad desordenada”⁸⁶</p> |
| | E 2 | La educadora cumple un rol dominante , ya que es ella la que decide el juego del niño o la niña. | <p>Rol dominante: Ejercer dominio, que tiene tendencia a mandar y a dirigir la vida de las personas que lo rodean.⁸⁷</p> <p>Decidir: Formar el propósito de</p> |

⁸⁵ Declaración I Congreso Iberoamericano de Estimulación Temprana celebrado en 1995

⁸⁶ Extraído de <http://blocs.xtec.cat/llarinfantsbonavista/files/2014/01/LOS-ORGANIZADORES-DEL-DESARROLLO1.pdf> Recuperado el 19 de diciembre de 2016

⁸⁷ Definición extrída de https://www.google.com/search?client=firefox-b-ab&q=dominante&oq=dominante&gs_l=serp.3..0i67k1j0l9.15168.17388.0.17558.10.10.0.0.0.105.810.8j2.10.0....0...1c.1.64.serp..0.9.739.0..35i39k1.b6mTtPFwHks&gfe_rd=cr&ei=e7IYWu2I8afxgT30pGABg Recuperado el 20 de diciembre de 2016

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | hacer algo, determinando su resultado. ⁸⁸ |
|--|--|--|--|

Memo 4

Luego de realizar el análisis de los incidentes, y finalizar el proceso de codificación abierta, mediante la utilización del método comparativo constante; se concluye la existencia de categorías que se repiten, las cuáles pueden configurarse posteriormente como categorías centrales, las que se describen a continuación: *Niño Típico, Estimulación, Rehabilitación, Rol Fundamental/primordial, Duelo, Capacitar, Apoyos, Rutinas, y Jugar*. Por otra parte, las investigadoras, creen necesario destacar dos categorías, que llaman la atención por su carga ideológica asociada, y que servirán para la creación de la teoría sustantiva, las cuales son: *Acomodación familiar compleja, No saben hacer las cosas y No saben jugar*.

En congruencia a esas categorías y con el fin de complementarlas, se reiteran las siguientes subcategorías: *Mejorar, Diferencias, Responsabilidad, y Enseñar*.

⁸⁸ Definición extraída de la RAE

4.1.3 Codificación axial

La codificación axial, según Strauss y Corbin (2002), permite relacionar las categorías a las subcategorías, ya que, “la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002: 134). El objetivo es poder agrupar nuevamente los datos obtenidos en la codificación abierta para generar explicaciones más detalladas sobre el fenómeno en estudio. Al respecto se considera que cada categoría representa un acontecimiento que es significativo para las sujetos de estudio, del mismo modo, las subcategorías permiten darle al fenómeno de estudio un “mayor nivel de poder explicativo” (Strauss y Corbin, 2002: 136). La saturación de la información es esencial para codificar una categoría.

| Incidente 1 | Entrevista | Categoría: Etapa del desarrollo compleja |
|---|------------|--|
| Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E 1 | Estimulación |
| | E 2 | |
| | E 1 | Rehabilitación |
| | E 3 | |
| | E 1 | Atrasos |
| | E 2 | |
| | E 1 | Diagnósticos |
| | E 2 | |

Memo 5

Luego del análisis de los discursos de las educadoras, se puede concluir, la existencia de un consenso respecto que la primera infancia de los niños y las niñas con NEEM es una ***Etapas del desarrollo compleja*** haciendo alusión a lo difícil que es para los padres este periodo por los ***diagnósticos*** que presentan los niños y las niñas, remitiendo ésta primera etapa a los “***atrasos***” y “***dificultades***” que tienen en su desarrollo.

Es por éstas dificultades, problemas y “desfases” que las educadoras creen necesaria, la ***estimulación*** dentro del espacio educativo, ya que sin ella los niños y niñas presentan más dificultades asociadas a su desarrollo debido a una falta de estímulos.

Además, las educadoras mencionan que los padres se encuentran muy comprometidos con la ***rehabilitación*** de los niños y las niñas con NEEM, concepción que se enmarca de manera muy potente al modelo médico de la educación especial.

Creemos como investigadoras, y tal como lo menciona Beneito (2009) que el trabajo que se realiza con los niños y las niñas con NEEM, no se hace acompañando determinada patología, o determinado diagnóstico sino acompañando a niños, niñas, padres y madres y/o cuidadores que necesitan otro tipo de ayuda y sostén. Por tanto la mirada no debería estar puesta en aquello que no se tiene, o que falta.

La historia nos ha hecho herederos de un dualismo cartesiano que ha reducido y parcializado funciones desde la filosofía de Descartes, donde los griegos sostenían que el alma del hombre era de una esencia totalmente diferente a la de su cuerpo, diferenciando por un lado la mente cómo funcionamiento del cerebro y el cuerpo como un acto fisiológico, puro, separado del querer, del poder, del desear, que ha llegado a reducir de manera simplista el desarrollo de un bebé exclusivamente a la postura y la motricidad. Concepción que sostenemos tiene la Estimulación Temprana, que entrega una mirada del niño o la niña que se debe modelar, para construir, para rehacer, excluyendo su propia capacidad de acción, y que sin duda distinguiendo la mente y el cuerpo como dos partes del desarrollo individual. (Beneito, 2009)

En contraposición se muestra la concepción de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil donde el niño y la niña es vista como: “Proactivo en su movimiento libre, autónomo en su actividad cotidiana, capaz de comprender el lenguaje que se le dirige y, especialmente en los cuidados, activo interlocutor”. (Herrán, 2013, pág. 44)

| Incidente 2 | Entrevista | Categoría: Apoyos específicos en relación a un niño típico |
|--|------------|--|
| Cuidados cotidianos durante la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E 1 | Rutina |
| | E 3 | |
| | E 2 | |
| | | |
| | E 1 | Adecuar o adaptar los espacios y utensilios |
| | E 2 | |
| | E 3 | |
| | E 2 | Capacitar a la familia |
| | E 1 | Los padres no cumplen con sus deberes |
| | E 1 | Duelo |

Memo 6

Las categorías que se repiten con frecuencia en el discurso son: *Adecuar o adaptar los espacios y utensilios* y *Rutina*, estas no abarcaría de forma completa a las demás subcategorías, por lo tanto, se elige como categoría central “*los apoyos específicos en relación a un niño típico*”, la cual representa de forma global la idea de los discursos.

Las educadoras consideran que los cuidados cotidianos deben ser aplicados en una rutina adecuada a la diversidad de contextos del niño o niña, tanto en el hogar como en la escuela, en donde deben contar con adaptaciones de espacios y materiales adecuados y propicios para el desarrollo del sujeto. Para ello, quienes no son parte del sistema educativo y que tienen relación directa con el niño o niña deben ser capacitados por las educadoras encargadas del nivel en donde asiste, logrando ir en una coherencia de trabajo que trascienda y logre avances significativos en el progreso y desarrollo de los niños.

En este desafío, la mayor dificultad se encuentra en el estado en que se encuentran los padres, quienes al parecer no cumplen con sus deberes, debiendo ser capacitados. Se considera que presentan estas conductas debido a la etapa en que se encuentran, en su mayoría “de luto” por una pérdida del hijo ideal que se esperaba, es ahí cuando comienza la contradicción entre la individualidad del sujeto, entre reconocer y aceptar las propias características del niño con NEEM versus la búsqueda constante de asemejar las características y cualidades del niño y la niña a uno “típico”.

| Incidente 3 | Entrevista | Categoría: Rol Fundamental |
|--|------------|---|
| Rol de el/la Educador/a durante el juego en la Primera Infancia de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Múltiples | E 1 | Agente activo, observando y jugando con ellos y ellas |
| | E 3 | |
| | E1 | Aprender a jugar |

| | | |
|--|-----|---------------|
| | E2 | |
| | E 1 | Participación |
| | E 2 | |
| | E 1 | Mediación |
| | E 2 | |
| | E1 | Explorar |
| | E3 | |
| | E1 | Escoger |
| | E3 | |

Memo 7

Según lo planteado por las educadoras en cada uno de sus discursos, se llega al consenso respecto a la importancia que se le atañe al rol del adulto en el juego libre de los niños y las niñas, siendo destacado por ser *fundamental*. Dentro de esta categoría central, se encuentran las subcategorías que la complementan “Agente activo, observando y jugando con ellos y ellas”, “participación”, “mediación”, las cuales hacen referencia hacia la labor del adulto en los momentos de juego libre de los niños y las niñas, siendo un agente activo, observando y a la vez jugando con ellos.

Por otro lado se encuentran aspectos que serían propios de los niños y niñas, siendo estos permitidos o enseñados por el adulto, así como lo plantean las subcategorías “aprender a jugar”, “explorar” y “escoger”, los cuales dan a conocer que es el adulto el que lo permitirá.

En el momento de “enseñar a jugar” a un niño, el papel del adulto se torna fundamental, pues, buscará mediar el espacio que rodea al niño y a su entorno, motivará su exploración y que él o ella se interese por su entorno, por los objetos y por el medio, demostrando así que con la intervención del adulto el niño o la niña comienza a jugar.

De acuerdo a lo que estipula Chile crece Contigo y Katherine Quintana: “El juego libre es aquel que es

iniciado, desarrollado y terminado por el propio niño o niña, al ser dirigido deja de ser libre y pasa a ser actividad lúdica, que tiene otro objetivo que no es el simple jugar por jugar”⁸⁹ es por esto que de acuerdo a lo estipulado por las educadoras, la mirada que tienen respecto al juego, se sustenta bajo el paradigma del conductismo, donde se percibe al niño o sujeto que aprende -conoce como un ser pasivo y receptor.

⁸⁹ Obtenido de:<http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/columnas/el-juego-y-su-importancia-en-el-desarrollo-infantil-temprano/>

4.1.4 Codificación Selectiva

Es el proceso dónde se integra y refina la teoría y “punto en la construcción de la categoría central” en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones durante el análisis” (Strauss y Corbin, 2002, pág 157).

Categorías seleccionadas

| | |
|--|---|
| <i>Categoría Central:</i> Etapa del desarrollo compleja | <i>Subcategorías:</i> Estimulación |
| | Atrasos |
| <i>Categoría Central:</i> Apoyos específicos en relación a un niño típico | <i>Subcategorías:</i> Adecuar o adaptar los espacios y utensilios |
| <i>Categoría Central:</i> Rol Fundamental | <i>Subcategorías:</i> Aprender a jugar |

4.1.3 Discusión: Desarrollo de la Teoría Sustantiva

La escritura de la teoría sustantiva, desde lo que menciona Trinidad, Carrero y Soriano (2006), no debe contemplar ideas previas, ni dichas por algún autor; más bien lo que emerge de los datos y del análisis que se realiza durante todo el proceso.

En esta parte de la teoría, serán importantes los procesos sociales básicos que permiten la integración empírica, y que sirven para complementar y asegurar el mantenimiento de la relevancia y el nivel conceptual necesario para la formulación de la Teoría Fundamentada.

“El mundo social, se quiere o no, aparece como un todo integrado y no lógicamente modelado; el investigador no puede integrar el mundo, pero es su cometido descubrirlo”. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, pág. 100)

Es por esto, que se comienza a develar el análisis realizado mediante la revisión y desglose de los conceptos que surgieron a partir de los discursos de las educadoras, que permiten la conformación de la teoría sustantiva, que nace desde los datos obtenidos.

A partir de ello se elige como categoría central: ***concepción de la primera infancia de niños y niñas con NEEM***, es desde este gran concepto que emergen categorías principales y subcategorías que a su vez nutren y conforman la totalidad de este. La interpretación y análisis de estos han permitido comprender cómo y desde dónde se establece o conforma la concepción que tienen las educadoras diferenciales de la escuela especial “Jan van Dijk” sobre los niños y niñas de primera infancia que presentan NEEM, desde tres diferentes estructuras psicológicas, sociales y similar formación académica.

El inicio interpretativo es desde el concepto de primera infancia, pasando por necesidades educativas múltiples, el juego en niños y niñas con NEEM, cuidados cotidianos, el rol de las educadoras diferenciales a cargo de la educación de aquellos niños y niñas y finalmente el estado emocional y psicológico en que se encuentran las familias y sus deberes con el niño o niña. Es una revisión integral que permite develar las experiencias y paradigmas que influyen de forma directa sobre el desarrollo vital del niño o niña con NEEM.

La tendencia de los tres discursos referidos al tema en cuestión, se sustentan en aseveraciones que definen la concepción de la primera infancia de niños y niñas con NEEM como una etapa que requiere de apoyos específicos en relación a un niño típico,

dicha concepción se acerca bastante a la establecida por el Ministerio de Educación del gobierno de Chile en donde se plantea que desde la educación, un niño o niña que presenta Retos Múltiples es aquel que *“requiere de apoyos intensivos y permanentes en todos sus contextos”* dando cuenta entonces, que la concepción de las educadoras se cimientan, desde su formación inicial docente. Afirman además, en relación a esta etapa del desarrollo se manifiesta que es compleja, y que además la educadora diferencial cumple un rol fundamental en ella.

Para conocer más respecto a esta etapa del desarrollo de los niños y las niñas, una de las preguntas realizadas en la aplicación de la entrevista está relacionada con la concepción que poseen las Educadoras diferenciales respecto al concepto de Primera infancia de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Múltiples, correspondiente al análisis de esta pregunta es importante destacar lo siguiente:

Existe una coincidencia en los discursos de dos educadoras las cuales enfocan su respuesta hacia el concepto de estimulación respecto a la etapa de primera infancia, la que según ellas debe estar presente, ya que los niños y las niñas *“no saben hacer las cosas”* (*entrevistada 2*), junto a esto se encuentra también la respuesta de la *entrevistada 2*, la cual plantea que: *“Los atrasos que tienen los niños y niñas con NEEM se deben a falta de estímulos”*. Desde aquí se observa la trascendencia que le otorgan las educadoras al concepto de estimulación durante esta etapa, otorgándole una importancia vital, pero ¿Por qué y para qué estimular? es entonces que se interpreta desde sus discursos que existe una convicción de que la estimulación se torna crucial para el desarrollo integral de los niños y niñas con los cuales trabajan, ya que es partir de esta que se logra mejorar los atrasos y desfases presentes en ellos y ellas. Dando cuenta desde la siguiente cita de aquello:

“Ese niño no es que no vea, sino que no ha aprendido a ver porque nunca lo han estimulado a ver y nos ha pasado mucho aquí con los chiquillos (..) y no había aprendido a ver nunca, porque nunca lo estimularon” (*entrevista 1*)

En contraposición, se piensa que la estimulación otorga una sobrecarga de estímulos y excitaciones que interfieren en la integración de los movimientos del niño o la niña de manera libre y autónoma, el cual no le permite lograr movimientos que sean placenteros y naturales, ya que todo el movimiento y acciones provienen por parte del adulto, el cual interviene en el cuerpo del niño o la niña.

Es importante también destacar la comparación que las educadoras realizan para definir el concepto de primera infancia en niños y niñas, realizando un contraste con el desarrollo de un niño típico y con Necesidades educativas especiales: *“la primera infancia de un niño como de algún modo, que no tenga necesidades educativas múltiples, es totalmente igual, solo que va con un pequeño desfase”* (**entrevistada 1**), demostrando en este discurso una gran carga ideológica respecto de la visión que tienen de la primera infancia y del concepto de “niño típico”.

Por otro lado, se encuentra el diagnóstico que presentan los niños y las niñas, donde señalan su preocupación hacia aquellos *diagnósticos nefastos* (**entrevistada 1**) los que son expresados por la familia de los niños y las niñas, los cuales también se encuentran cursando por una etapa compleja y de acomodación familiar frente al nacimiento de un hijo con discapacidad, que no cumple con las características de aquel “niño ideal”.

Es así, como en los diferentes discursos entregados por las educadoras se visualiza que el concepto que poseen de la Primera infancia de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Múltiples se fundamenta directamente en la “estimulación” y “rehabilitación”. El primer concepto según el I Congreso Iberoamericano de Estimulación Temprana, se encuentra definido como: conjunto de acciones dirigidas a promover las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, a prevenir el retardo psicomotor, a curar y rehabilitar las alteraciones motoras, los déficits sensoriales, las discapacidades intelectuales, (...) a lograr la inserción de estos niños en su medio, sustituyendo la carga de una vida inútil por la alegría de una existencia útil (...), en la cual el niño o la niña es sometido a acciones por parte del adulto, para potenciar sus habilidades y disminuir los retrasos existentes en su desarrollo, por otro lado la rehabilitación es definida como: “Conjunto de métodos que tiene por finalidad la recuperación de una actividad o función perdida o disminuida por un traumatismo o enfermedad”.

Pero ¿Cuál será el fin que persiguen las educadoras? ¿Normalizar? ¿Inclusión?

Uno de los discursos encontrados en la categoría central acerca de la percepción de primera infancia es que la consideran una “etapa del desarrollo compleja” debido a los atrasos que presentan los estudiantes en su desarrollo físico, cognitivo y social, en

comparación a lo que denominan “típico” pero se asevera (en 2 discursos) que estos atrasos serían mínimos:

“La primera infancia de un niño como de algún modo, que no tenga necesidades educativas múltiples, es totalmente igual, solo que va con un pequeño desfase” (entrevistada 1)

“No hay muchas diferencias más que en los atrasos que se producen propios, por la falta de algún estímulo sensorial” (entrevistada 2)

¿Dónde estaría puesto el énfasis? A partir de la revisión del discurso, las educadoras explicitan y destacan la similitud entre la primera infancia de un niño o niña con NEEM y uno con desarrollo típico, siendo el primero el que presenta un pequeño *desfase* o *atraso*. Esta visión afecta directamente en el trabajo pedagógico de niños y niñas con NEEM, debido a que las metas y objetivos no serán enfocadas en las capacidades propias de ellos y ellas.

La comparación que se realiza con el niño llamado “típico” deja de manifiesto que las educadoras aspiran a rehabilitar, tratan en conjunto (tanto familia como escuela) de que los niños y niñas sean lo más similar a lo “normal” ¿Qué estarían entendiendo por normalidad? Según la Real Academia Española Dicho de una cosa: Que, por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano.

Lo que deja entrever, una concepción revisada anteriormente, en la cual se intenta igualar las condiciones de un niño o niña con NEEM, a uno o una que no presenta esta condición. Atendiendo nuevamente a la idea de normalizar, y que puede apuntar a un constructo social, que se remonta a la historia de la educación especial en Chile, presente en la siguiente cita:

El surgimiento del Principio de Normalización en los años 60, provoca a nivel internacional un cambio en la valorización social de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social y ciudadana. En la educación, esto significó un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad, caracterizado por ir abandonando el enfoque rehabilitador para centrarse más bien en un marco principalmente educativo, que implica que los

alumnos y alumnas con y sin discapacidad se eduquen juntos, teniendo como referencia un currículum común. (Godoy, Meza, Salazar, 2004, pág. 9)

Desde esto, se puede ver que el principio de Normalización, apunta a la integración dentro de la educación especial, pero que como se puede observar data de los años 60, transcurridos bastantes años desde aquello. Por tanto, ¿se puede mantener aún una mirada de la educación que está obsoleta en nuestra época?. La respuesta es no, los tiempos y las necesidades han cambiado, las formas de vida, la cultura y las políticas públicas han sido modificadas, lo que claramente afecta en el paradigma que se tiene de los niños y niñas con NEEM.

Otro factor que va a influir en la educación de niños y niñas, además de la intención de normalización que se realiza sobre él o ella, **es la familia**, agente primordial en la vida de una persona desde sus primeras interacciones con el mundo. Debido a esto, se reitera en los distintos discursos de las educadoras, la etapa de duelo por la que atraviesan las familias, pues, todo el entorno se enfoca y trabaja arduamente para que el niño adopte conductas propias del *niño típico*, buscando así rehabilitar, tratando que el niño o la niña se “habilite”. Entonces, ¿Dónde queda la individualidad del sujeto? ¿Dónde queda el reconocimiento de sus propias características? Desde la mirada de la **Estimulación Temprana**, el foco es ese, *habilitar* un sujeto y que este tenga las características propias de lo que consideramos “normal”, tal como se aprecia en el discurso de la educadora: “*Y con eso ya en la primera infancia es donde uno tiene que estimular al niño, en todas sus etapas, estimularlo en lo motor, especialmente en las necesidades educativas múltiples, estimularlos en lo visual, estimularlo en lo cognitivo, estimularlo en lo sensorial, porque si no lo hacemos en la primera infancia, ¿Cuándo?*” (**entrevistada 1**).

Las educadoras se perciben a sí mismas, como las encargadas de estimular, con el fin de que el niño o niña progrese en su desarrollo, destacando que es en la primera infancia donde se debe realizar de manera constante y de forma transversal en los diversos contextos donde se desenvuelve el niño o niña.

A continuación, se presenta una línea de educación, que se encuentra en contraposición a lo antes dichos por las educadoras, sobre la estimulación hacia los niños y niñas durante la primera infancia.

Esta corriente, llamada Atención Temprana del desarrollo infantil, considera los avances y el desarrollo de niños y niñas en su totalidad, contempla su nivel evolutivo, de forma global a través de estrategias que involucran los Derechos de los Niños y Niñas, su motricidad libre, autonomía, seguridad afectiva, y considerando al niño o niña como sujeto activo de su conocimiento:

La atención temprana concibe al niño como un ser de acción y no sólo de reacción, en todo momento y lugar para todo niño, sano y con dificultades o con alguna discapacidad. Como un sujeto y no como un objeto que sólo recibe pasivo la intervención de un adulto que a priori interviene en él porque “para su edad ya debería hacer esto o lo otro” sin darle tiempo a su ritmo particular de maduración, sin darse el tiempo de mirarlo siquiera en su particular manera de ser y existir, a través de su juego y exploraciones, sin mirar con sorpresa lo que tiene, su gran potencial y no sólo lo que no tiene y le exigimos que tenga lo más rápido posible a cualquier precio. (Butendieck, 2008, Párr.2)

Por lo general, las familias cumplen el rol de ser los primeros en generar una interacción con el mundo, siendo determinante en muchos aspectos que se desarrollarán más adelante.

Myrtha Chokler (1988) en el libro “Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor” menciona el vínculo de apego como trascendental en la vida de todo ser humano, la existencia de un adulto que brinde sostén, protección, acompañamiento y consuelo para calmar todas las ansiedades, efectos de tensión de actividad y emoción, cuando la familia brinda dichos cuidados y cumple en totalidad con su rol, el niño y la niña podrá adquirir seguridad, teniendo así las primeras experiencias con el mundo y si cuenta con la calidad necesaria (en los cuidados e interacciones diarias con él o ella) se logra un sentimiento de confianza y seguridad con que el niño, aborda el conocimiento y dominio del mundo y de sí mismo.

Es así, como queda de manifiesto la importancia que tienen las primeras relaciones del bebé, niños y niñas durante la primera infancia en relación a los adultos/as que los cuidan.... En el discurso de las educadoras se manifiestan ciertas aseveraciones que hacen alusión a padres o madres que se encuentran en estados inadecuados para el cuidado óptimo de sus hijos:

“(..) entonces uno como que dice, bueno y los cuidados que uno hace en la escuela, porque no están en la casa. Entonces, sería súper que, en la primera infancia, también los papás pudieran cómo, como ... decir, “bueno sí en la escuela hacen esto, yo también lo puedo hacer”(entrevistada 1)

En donde se cuestiona la eficacia de los cuidados realizados por los padres, que no replican lo realizado por educadoras, pero ¿Cómo se prepara a la familia frente a los cuidados cotidianos y deberes que deben asumir frente a un hijo con NEEM que tiene más de alguna necesidad asociada a su condición?

Dicha concepción hacia la labor que “no realizan” los padres se ve reflejada en el siguiente enunciado: *“hay veces que los papás, no hacen nada en la casa, nada, entonces uno como que dice, bueno y los cuidados que uno hace en la escuela, porque no están en la casa”. (...) “La mamá llega acá y llega terrible, llega así como zombi, entonces es como que, lo único que hace, es pasarte el bebé, es como tome, haga lo que usted pueda, entonces viene con un luto y cuesta, cuesta como cambiar eso”* (Entrevistada 1).

Lo que refleja la desvalorización de lo que hacen los padres con sus hijos e hijas. Remarcando la idea que se mencionó anteriormente sobre, cómo se puede encauzar un trabajo positivo con los padres y madres, si la mirada que se tiene de ellos es desde lo que no son capaces de hacer.

Si sumamos ambas ideas, se puede denotar que las educadoras dan un valor muy importante a lo que ellas pueden lograr con su trabajo, no así, de lo que pueden lograr los educandos y su familia; y que se alude a conceptos de épocas pasadas, que además está sujeta congruentemente a la idea de normalización, donde se devalúa el potencial de los actores principales de la educación; *educandos-familia*. A partir de esto, ¿Cómo trabajan las educadoras el sistema de creencias que tienen hacia los padres y madres que aún (según las entrevistadas) se encuentran en etapas de duelo por la pérdida de un hijo ideal? ¿Cómo se refuerza el sistema de creencias de los padres hacia las capacidades de sus hijos? ¿Están las educadoras capacitadas para realizar un apoyo transversal en la vida de los niños y niñas con NEEM que involucre a la familia y de forma indirecta a la comunidad?

Como investigadoras se puede afirmar, que este trabajo debe ser colaborativo y en beneficio del desarrollo de los y las estudiantes, asimismo, se considera importante la idea

de realizar un acompañamiento constante, a través de iniciativas tales como la creación de talleres para la superación de “etapas de duelo”, los cuales, deben ser realizados por especialistas. Además, esta etapa por la que atraviesa la familia, debe ser aceptada, acogida, y en ningún caso criticada, ya que nadie puede entender por completo, lo que no se ha vivido.

Por otra parte, la enseñanza de cuidados cotidianos deben ser consensuados por todos quienes rodean al niño y niña, ser aplicados de la misma forma de manera periódica, asegurando un quehacer efectivo y propicio, pero se debe partir desde lo positivo, con un sistema de creencias que valore al niño o niña desde su potencialidad, mirado desde todos los adultos que rodean al niño, desde sus fortalezas e intereses, de forma global, en donde él en sus primeros años si es re asegurado, a pesar de condiciones físicas y/o cognitivas, sea capaz de explorar y reconocer su mundo, adquiriendo nuevos conocimientos y aprendizajes, a su manera a su ritmo, no igual, no de forma típica, sino que desde su individualidad, así el foco no estará en el diagnóstico, no se enfocará en la ausencia de capacidades. Una familia (o cuidadores) que brinda/en sostén permitirá la seguridad de niños y niñas, y como consecuencia, su desarrollo y aprendizaje.

Como se ha podido evidenciar, dentro de los discursos de las educadoras, la forma de educar a los niños y niñas está bajo una mirada, que si bien presenta similitudes en cada una de ellas, se puede ver reflejada su propio sistema de crianza, de formación académica, la difusión de creencias, mitos, valores, etc. Lo que, sin duda afecta de manera positiva o negativa a los niños y niñas en su quehacer pedagógico diario.

Impulsada por esta variante, se gesta el discurso de una de las educadoras, quien manifiesta a través de sus respuestas, los cuidados cotidianos deben ser aplicados de la misma manera que un niño o niña “regular” “típico” o “normal” como se puede observar a continuación:

“Nosotras igual no hacemos diferencia en eso, si... tiene que estar completamente ¡igual!, No hay diferencias, solo una adaptación”. (Entrevistada 2) (...) “Yo siento que son igual que cualquier otro chiquillo, no hay no hay uno, lo que hace la diferencia son las adaptaciones que se utilizan para llevar a cabo estas actividades” (Entrevistada 2).

Por otra parte, se menciona la adaptación de los utensilios como parte importante de los **cuidados cotidianos**, debido a la condición que presentan los niños y niñas con NEEM. Como se puede ver en el siguiente enunciado:

“En el caso de la alimentación nosotros igual tenemos muchos chiquillos con he... sonda, que se alimentan por la guatita, he... en el caso de ellos nosotros no sé, aplicamos desde una cuchara convencional que es “¡la jeringa!” eso es lo que ellos entienden, con los otros chiquillos es la cuchara”. (Entrevistada 2).

En este punto nos detenemos a pensar, la carencia que existe en la toma de conciencia en cuanto a la necesidad imperativa dentro de los cuidados diarios, y que se considera menos importante, ya que se centra la atención en la adaptación de objetos y utensilios que rodean al niño o niña, apartando de vista lo fundamental, ¿cómo se siente este niño o niña al alimentarse? ¿lo hace de manera placentera?, interrogantes que quedan a modo de reflexión ya que, por medio de los discursos sólo se puede interpretar la necesidad de adaptar los materiales y el espacio.

Existe la necesidad de tomar conciencia, sobre las emociones y sensaciones que experimentan los niños y niñas, en los diferentes momentos de cuidados cotidianos durante sus rutinas diarias.

Por último, se menciona que los cuidados, deberían ser individualizados tal como se puede observar en las siguientes palabras de la **Entrevistada 1**: *“los cuidados con cada bebé además, es súper individual, debería por ejemplo, o sea sería genial, tener uno a uno casi, a los niños ¿cachay?, ya sea hasta los seis años, uno a uno, (suspiro) ojalá. Pero, no se puede, porque estamos en una escuela, y acá hay ocho bebés”.*

Se asevera con ello, que las educadoras no tienen el tiempo suficiente para aplicar los cuidados cotidianos de la forma que ellas quisieran, “individual” tal, como lo manifiestan en sus discursos. Debido a esto, nos preguntamos ¿qué calidad pueden tener estos momentos, si no se les da el tiempo que requieren?.

Luego de revisar los discursos de las educadoras y sus interpretaciones, se quiere dejar evidencia, de la importancia que le otorgamos a estos momentos dentro de los ritmos diarios de clases, para nuestros niños y niñas con NEEM.

Esta mirada de la educación, se basa en el cuidado del otro, en el respeto, y reconocimiento de una persona que siente y piensa, que es capaz de apreciar todo lo que es entregado por su medio, siendo capaz de dar respuesta a aquello, dando un lugar importante a los cuidados cotidianos diarios.

“Si los niños y niñas están a gusto con los cuidados, y nutridos emocionalmente se irán con dicho sentimiento a jugar con sus pares” (Hafner, s.p. 2016)

Por lo tanto, se entiende que es esencial que estos momentos sean privilegiados, para su posterior desarrollo social, siendo capaz de tratar con el mismo respeto a sus pares.

Esta forma de educar, desde el cuidado de los sujetos, tiene como objetivo central, formar sujetos autónomos, libres, con confianza en sí mismos y en su entorno, en sus propias competencias para pensar y elaborar estrategias a su nivel para la resolución de obstáculos, problemas y conflictos, un ser abierto y sensible, comunicado y solidario. (Herrán, 2013)

Para lo cual se promulga la atención temprana del desarrollo infantil, la cual destaca los cuidados personalizados a cada niño y niña como parte fundamental del proceso de aprendizaje-enseñanza, siendo estos aplicados desde el respeto, respondiendo y ajustándose a cada ritmo particular, permitiendo el placer en cada uno de estos momentos – muda, alimentación, sueño – proporcionando, estabilidad emocional necesaria para la conformación de la seguridad, armonía en el desarrollo, autorregulación, y proactividad. Esto concedido desde la relación personal que se formula entre las cuidadoras y el bebé; siendo el adulto el encargado de observar las expresiones, gestos y posturas propias de cada etapa del bebé. (Herrán, 2013)

Tras analizar la concepción que poseen las educadoras sobre los cuidados cotidianos, y continuando con otra arista que emerge desde la ATDI, se aborda la concepción que tienen las educadoras tanto de sí mismas como de sus estudiantes durante el momento del juego, siendo importante mencionar que dentro de los discursos de las docentes, nos encontramos con potentes discursos, tales como; *educadora 2*, expresa lo siguiente: **“Los niños tienen que aprender a jugar”**, desde ahí surge la interrogante ¿Se puede enseñar a jugar?, ¿Quien nos dice que el niño o la niña necesitan aprender a jugar?. De acuerdo a lo que se estipula en Chile Crece contigo, en palabras de Katherine Quintana:

El juego espontáneo, que surge naturalmente como expresión del mundo interno del niño y la niña, es la ocupación más importante que tienen los seres humanos durante sus primeros siete años. Diversos y diversas especialistas en primera infancia convergen en la importancia del juego para el sano desarrollo infantil, argumentando que durante el juego, el niño y la niña entran en un estado de placer, de bienestar y de concentración, que les permite poner en práctica tanto sus habilidades motrices como cognitivas, emocionales, sociales y lingüísticas. Aquí radica la importancia del juego, ya que es un momento de expresión libre que se lleva a cabo en cada uno de los niños y las niñas que juegan sin la intervención de un adulto, ya que si este se realiza bajo la intervención del adulto, deja de ser juego. (Quintana, s.f., Párr.2)

Pero, ¿Por que las educadoras piensan que a los niños y las niñas se les debe enseñar a jugar?, esto da a conocer respecto del paradigma en el que se encuentran inmersas, desde el cual se ve al niño o niña como un sujeto pasivo que tiene que aprender guiado por el adulto, y al cual no se le permite explorar y aprender por sí solo. Esto se puede evidenciar por la respuesta que nos entregó la **entrevistada 2**: “*entonces al final hay que tener mucha flexibilidad y ser un rol dominante*”, aquí ella expresa el dominio que debe tener el adulto, siendo este el que propone y dirige las actividades cuando lo crea conveniente, coartando así la libertad del niño o niña al momento de elegir, explorar, jugar, moverse, etc.

Al confiar en la capacidad infantil, de moverse y jugar de manera autónoma, proporciona un “minucioso aprendizaje, aparte de proporcionar a las cuidadoras una profunda confianza en la potencialidad infantil y un certero conocimiento de la evolución, las características y las condiciones de desarrollo de la primera infancia, les permite comprobar la íntima relación existente entre la calidad de los cuidados dispensados y la progresión de la actividad autónoma infantil”. (Herrán, 2013, Pág. 40).

Por otro lado, existe una contradicción en el discurso de la **entrevistada 1**, la cual plantea: “*La educadora cumple un rol primordial, que debe ser activo observando y jugando con ellos y ellas*”, si bien expresa que debe ser un rol activo y observante, ya sea el tipo de juego, la interacción entre los niños y las niñas, y también activo en caso de

ocurrir algún accidente o conflicto que los niños y niñas no puedan solucionar por sí mismos. Pero también se encuentra la expresión: “*jugando con ellos*”, la cual se contrapone con la mirada de la Atención temprana ya que “El juego para denominarse como tal debe ser libre. Si es dirigido, deja de ser juego y pasa a ser una actividad lúdica, que tiene otro objetivo que no es el simple jugar por jugar” (Quintana, s.f., Párr.2), es por esto que el adulto debe respetar y permitir el espacio para que el niño y la niña puedan jugar libremente sin la intervención de un otro, dejando así que ellos y ellas expresen y desarrollen de forma autónoma su pensamiento.

A partir de estos discursos queda en evidencia que las educadoras en la práctica no están permitiendo el desarrollo del juego libre en los niños y niñas, si bien sabemos que no se puede enseñar a jugar, en los discursos de las educadoras se deja en evidencia que ellas son las encargadas de que el niño o la niña aprenda a jugar cumpliendo un rol participativo y mediador pero a su vez permitiendo en ellos la elección y exploración.

Es tras llevar a cabo el análisis de estos discursos y los códigos in vivo de cada una de las educadoras frente a los incidentes, que se hace un contraste entre las diferencias y semejanzas presentes en sus discursos, de forma inmediata surgen interrogantes que llevaron al equipo investigativo a la discusión y análisis profundo de estos y sus orígenes.

Es posible encontrar en la totalidad de discursos contradicciones desde el planteamiento de la teoría, desde cómo creen las educadoras que se debe abordar el juego y los cuidados cotidianos de los niños y niñas con los que trabajan, desde ahí entonces es que emergen conceptos propios de la atención temprana del desarrollo infantil tales como “juego libre” “anticipación” “rutinas diarias” “adaptación del espacio” “elección y exploración” demostrando cierto nivel de conocimiento o noción sobre del área, sin embargo al desarrollar la idea y compartir el “cómo” llevan a cabo ambos espacios, aparecen de inmediato conceptos potentes que develan una carga ideológica que finalmente rige la praxis de las educadoras, conceptos tales como “estimulación” “aprender a jugar” “el juego no existe” “Rol activo de las educadoras” hacen que se genere cierta controversia y la necesidad de encontrar el origen de dichas contradicciones. Por una parte no se pierde de vista que la escuela especial Jan Van Dijk promueve ser una de las primeras escuelas especiales en Chile que trabaja bajo el lineamiento de atención temprana, es por ello que una de las entrevistadas, especialista en psicomotricidad fué escogida por el equipo para

conocer su postura frente a la primera infancia de los niños y niñas que presentan NEEM, ya que es ella quien lleva a cabo en la escuela un espacio específico para la realización del juego libre con un determinado grupo de niños y niñas, podría ser entonces que desde ahí la escuela se esté preocupando de que la totalidad de sus educadoras se capaciten e incorporen a su metodología de trabajo la atención temprana del desarrollo infantil. Pero, por otra parte ¿ Desde dónde nace la contradicción en sus discursos? ¿ Por qué si existe cierto nivel de conocimiento sobre atención temprana, no se demuestra en la ejemplificación que dan de sus prácticas pedagógicas?

Es inevitable el cuestionarse cuál es el rol, o nivel de incidencia que tiene la formación en la Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educación, en el posterior desempeño laboral de las educadoras y educadores y cuál es realmente la formación que han recibido las educadoras formadas en la especialidad de “Problemas de la visión” considerando que la totalidad de entrevistadas pertenecen a dicha especialidad. Al observar la malla académica, se ha podido comprobar que efectivamente desde la formación profesional, actualmente no existe ningún acercamiento desde las asignaturas a la “atención temprana del desarrollo infantil” sólo se hace presente durante el 4º año de formación, durante el primer semestre una asignatura que recibe el nombre de : “Práctica en estimulación temprana y preescolar”, la cual claramente sigue los lineamientos de la Estimulación Temprana. Es entonces desde ahí que se hace el cruce de información y se produce finalmente esta convergencia de ideas que lamentablemente se contraponen y generan una desorientación en el trabajo que realizan actualmente las profesionales de dicha escuela, haciendo evidente entonces la necesidad de que desde la universidad, especialidad de “Problemas de la visión” se comience a abordar la atención temprana del desarrollo infantil desde la malla académica para fortalecer el desempeño de las educadoras egresadas, se torna necesario actualizar el enfoque e ir de la mano con la nueva propuesta educacional impulsada desde Chile crece contigo.

V. Conclusiones

V. Conclusiones

Tras realizar un proceso de reducción de información, se origina la construcción de teoría sustantiva a través del detalle de la misma. La categoría central elegida es: *“Concepción de la primera infancia de niños y niñas con NEEM” y la explicación trasciende en un proceso de análisis para finalmente llegar a la conformación de teoría sustantiva.*

De forma inesperada, la investigación deja al descubierto la gran importancia que adquiere la **formación académica** en el posterior desempeño laboral dentro del mundo de la educación y el trabajo con niños y niñas que poseen NEEM, pues, es desde la convergencia entre cómo se construyen las educadoras académicamente, sus características personales, cargas ideológicas y su orden simbólico, que se desempeñarán posteriormente en su labor como docentes.

Desde los resultados arrojados tras realizar el riguroso procesamiento de la información desde la “Teoría fundamentada” se logra visualizar claramente la predominancia desde el discurso de la totalidad de las educadoras, al posicionarse desde un paradigma en específico, desde donde predomina fuertemente el modelo médico, centrado en el déficit y no en el ámbito educativo, específicamente el modelo de estimulación y rehabilitación, modelo que por lo demás tiene una data en Chile desde los años 40`s, 60`s. Entonces si las educadoras visualizan su rol, desde la convicción de que son ellas quienes deben estimular, y no sólo estimular el lenguaje ni el juego, si no también el movimiento del cuerpo... si las educadoras, consideran a los niños y niñas como sujetos que requieren ser reparados, utilizando salas de clases para realizar rutinas constantes de estimulación, de igual forma que en los centros médicos y de rehabilitación, siendo imposible no preguntarse: ¿Quién los está educando, si no lo está haciendo la educadora?

Memo 1

“(…)¿podría ser entonces, que ambas se sitúan desde un enfoque más bien médico? ¿Dónde queda el rol pedagógico y que sucede con la concepción del sujeto desde su totalidad? y finalmente, considerando que las tres entrevistadas recibieron su formación profesional en la UMCE, ¿Este enfoque provendría desde aquella formación? o más bien

¿se ha ido impregnando en ellas a partir de la visión que tiene la sociedad en general del niño o la niña con discapacidad?

Ya finalizando el trabajo investigativo, se aborda nuevamente dicho cuestionamiento pero esta vez con una clara respuesta: de acuerdo a los discursos entregados por las educadoras, estas no siguen los mismos lineamientos que propone la Atención Temprana del desarrollo Infantil, en la cual se tiene una visión del desarrollo humano en donde se debe vivir como corresponde sus procesos educativos, instancia de la vida que todo niño o niña debe experimentar con goce y disfrute, desde el reconocimiento de sus habilidades y potencialidades.

Llama profundamente la atención lo que aparece en los discursos de las educadoras donde se manifiesta que la díada familia-escuela de forma recurrente se enfoca en rehabilitar a sus niños y niñas, e intentar que las capacidades de su hijo o hija/estudiante se asemejen lo más posible a lo que reconocerán como *típico y normal*. Desde ese punto surge la pregunta ¿Es favorable para la familia vivir en función de una idealización? ¿Es favorable para el niño, que se potencien aquellas capacidades que se encuentran desarrolladas en menor medida y que se aspira constantemente a la normalización?.

Hacer un cambio en el paradigma y aspiraciones de la familia, cambiar el foco de trabajo de las escuelas, no centrarse en la “discapacidad” sino que en “las potencialidades” reconocer al sujeto como un ser, un estudiante que posee capacidades, valores e intereses, que tiene una individualidad y no debe ser semejante a nadie, no debe perder su esencia, ese cambio de objetivos y metas (hacia los estudiantes y niños o niñas) promoverá avances para él, siendo más significativos por ser su logro, su avance, por ser él o ella un agente activo en su aprendizaje, promoverá de igual forma, un sistema de creencias en la propia familia, reconociendo a su hijo o hija como un ser único y heterogéneo.

A través de la presente investigación, se pudo corroborar la falta de estudios empíricos que mencionen la primera infancia de niños y niñas con NEEM; además de las representaciones que puedan tener las educadoras sobre la discapacidad.

Por otro lado, cabe destacar, la falta de estudios que aborden la primera infancia de niños y niñas con NEEM, desde la línea de la atención temprana del desarrollo infantil. Ya

que tal como se pudo apreciar en los discursos de las educadoras, el paradigma preponderante a lo largo de las tres entrevistadas de este estudio, se encuentra bajo un modelo médico de la educación especial, que se encuentra imbricado en las nociones de la Estimulación Temprana, la cual visualiza a los niños y niñas como incapaces de ser entes activos dentro de la educación.

***Memo 2 :** “las educadoras mencionan que los padres y madres demuestran gran sobreprotección ante los niños y niñas. Que, además, resulta más potente la preocupación que manifiestan, en aquellas instancias donde las educadoras aplican estimulación física a los niños y niñas, dentro de la sala de clases mientras ellos/ellas están presentes. Sólo escuchando el testimonio de las educadoras, se podría deducir que; los padres y madres, debido a la condición de sus hijos y el estado de emocional en que se encuentran, es probable presenciar la sobreprotección como característica constante, sin embargo, al ir un poco más allá emergen las siguientes inquietudes; ¿será pertinente que las educadoras realicen estimulación física dentro del espacio educativo, cuando lo apropiado es que ésta sea realizada por un equipo médico, en un espacio adecuado para ello? ¿puede la preocupación de los padres ser fundada al percibir la reacción tónico-emocional de los niños en estos momentos?*

Como se puede observar, la estimulación que realizan las educadoras, no sólo influye en el desarrollo del niño o la niña, si no también las emociones de los padres y madres, que se muestran reacios a la aplicación de esta metodología de trabajo.

Estas pautas de estimulación, que realizan las educadoras, pueden provocar respuestas rápidas, pero a continuación de ellas aparece la contracción, la crispación, el llanto. No hablemos de lo que sucede cuando el niño es sorprendido, lo que no le permite la lectura de aquello que le sobrevendrá y menos aún la integración de las señales que algún adulto puede enviarle. Es en esta dialéctica, en la que los padres se muestran conmovidos, ya que pueden observar la incomodidad de sus niños y niñas, sufriendo por las reacciones que manifiestan.

Desde aquí se propone entonces, una mirada distinta, una que atienda las necesidades de familias, acogiendo con respeto sus miedos e inseguridades, y que puedan observar al bebé, esperar las señales que pueda emitir para de esta manera iniciar el sistema comunicacional, el juego de interacciones que esa familia puede construir. Intentando que

cambien la postura ante los niños y niñas, logrando pensar en la presencia de un sujeto que está iniciando su proceso de conocimiento y comprensión del mundo externo, como alguien que es reconocido en su totalidad y no solo de una patología.

Por lo tanto, proponemos aquí, la necesidad de formular estudios en base a la primera infancia de niños y niñas con NEEM, que dejen entrever una mirada de respeto, de educandos actores de su propio aprendizaje, ya que sin duda son capaces de actuar, del valor que tiene el trabajo colaborativo con la familia, y que en fin, potencie una mirada de la discapacidad distinta, en la cual se vea a los niños y niñas como sujetos activos de la sociedad.

Proyecciones

Las proyecciones de esta investigación, luego de la interpretación realizada mediante un análisis exhaustivo de los discursos de las educadoras, responden en primer lugar, a la necesidad de dar continuidad de estudios empíricos en ésta área, ya que sin duda, es necesario cambiar y concientizar la mirada que se tiene de la primera infancia de niños y niñas con necesidades educativas múltiples.

En la segunda proyección, se relaciona la formación inicial docente, en la cual se vislumbra el menester, sobre la confección y restructuración de mallas curriculares en el área de la educación especial, que contemplen la atención temprana del desarrollo infantil, como una forma de educación que respeta las condiciones de cada niño y niña, que cuida y valora la potencialidad de cada uno de ellos y ellas.

La estimación de ambas proyecciones, permitiría progresar hacia un cambio de paradigma en la educación de niños y niñas con necesidades educativas múltiples, que pueda conducir a una forma de educación distinta, en la que se promulga la noción de niños y niñas como sujetos de derechos, activos en el proceso aprendizaje-enseñanza, bajo el reconocimiento de su autonomía dentro de las actividades diarias.

REFERENCIAS

- ALEGRÍA, L. (2013). La estimulación temprana y sus aportes al proceso inclusivo pedagógico. Fundación mis talentos educación inclusiva. Recuperado el 12 de mayo de 2016 de http://www.mistalentos.cl/articulos_detalle.aspx?q=aWRlbmRpZmljYWRvcj00OA==.
- ALBAÑEZ, T. LLANOS. M. (s.f.). “Juego y Desarrollo Infantil”. Dirección Regional UNICEF.
- ALVEIRO, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- ARAYA, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: ASDI.
- ARNOSO M. (2005). Cárcel y trayectorias psicosociales: actores y representaciones sociales. Alberdania, España.
- AUCOUTURIER, B. LAPIERRE, A. (1985). “Simbología del movimiento”. Madrid: Editorial científico-médica.
- AUCOUTURIER, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Editorial Graó.
- BENEITO, N. (2009). Emmi Pikler y la Discapacidad. En E. Pikler. (Ed.) Publicado con motivo del primer encuentro nacional de la Red Pikler Argentina (pp. 2-6). Buenos Aires, Argentina: Pikler- Lóczy Euskal.
- BERRUEZO P. P. y LÁZARO A. (2009). “Jugar por jugar, El juego en el desarrollo Psicomotor y en el Aprendizaje Infantil”. Sevilla: Eduforma. CENTRO DE ESTIMULACIÓN INTEGRAL POR MÍ Y PARA TI. (s.f.). Visión y Misión. Recuperado el 4 de junio de 2016 de <http://www.pormiyparati.cl/visioacuten-misioacuten-y-principios.html>.

-Butendieck, S (2008). La atención Temprana de 0 a 3 años. Psicomotricidad para el desarrollo infantil. Santiago. Recuperado 26 de diciembre de 2016 de <http://psicomotricidadparalainfancia.blogspot.cl/2008/03/la-atencion-temprana-de-0-3-aos.html>

-CHANG, J. (2009). “La hora de juego libre en los sectores”. Perú: Corporación gráfica Navarrete.

-CHAVARRÍA, M. (1982). La estimulación temprana: Apuntes sobre sus fundamentos teóricos, Bases empíricas, y raíces socio-históricas. Elementos para una Discusión. Recuperado el 18 de Abril de 2016 de <http://163.178.170.74/wp-content/revistas/23/chavarria.pdf>

-CHILE CRECE CONTIGO. (s.f.). *¿Qué es?* Recuperado el 01 de octubre 2016. Disponible en <http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-es/>.

-CHILE CRECE CONTIGO. (2014). *Derechos del niño y la niña plasmados en una crianza respetuosa*. Recuperado el 01 de octubre de 2016 de <http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-es/>.

-CHILE CRECE CONTIGO. (2010) *Cartilla de apego “generando lazos”* Recuperado 14 de diciembre 2016 de http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2010/11/cartilla_apego.pdf

-CHOKLER, M. (1988). Los organizadores del desarrollo psicomotor. 1a. ed. Argentina: Ediciones cinco.

-CHOKLER, M. (1998). Neuropsicosociología del desarrollo. En *Revista la Hamaca* N°9, Fundari: Buenos Aires, Argentina.

-CHOKLER, M. (2000). La atención temprana en la prevención del síndrome de la hiperactividad. Instituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. Recuperado de: <http://www.ifra.it/idee.php?id=17>

-CHOKLER, M. (2007). Niveles de atención, ¿De quién es el déficit? Instituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. Recuperado el 28 de Mayo de http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Educrianza/2007_03/temario/01.asp.

-CHOKLER, M. (s.f.). Cómo se juega el niño cuando se juega. Instituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. Recuperado de: <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>

-COLEGIO HELLEN KELLER. (s.f.). Programas de estudio. Recuperado el 12 de Julio de 2016 de http://www.hellenkeller.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=44

-CONSEJO NACIONAL DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS, *Primero años* Programa nacional de desarrollo infantil. Pikler-Loczy: Buenos Aires. Recuperado el 11 de agosto de 2016 de <http://www.primerosanios.gov.ar/descargas/publicaciones/material-equipos/desarrolloinfantil.pdf>.

-CORIAT, JERUSALINSKY: Definición de Estimulación Temprana. En 2. Cuadernos del Desarrollo Infantil. Fundamentos de la Estimulación Temprana. Sin datos. · Comité Nacional de Crecimiento y Desarrollo - SAP. Desarrollo del Niño-Arch. Argent.pediatr-2004-102(3)312

-CORPORACIÓN DE PADRES Y AMIGOS POR EL LIMITADO VISUAL. Escuela Jan Van Dijk. Recuperado el 28 de julio de 2016 de : <http://corpaliv.cl/servicios/>

-CUENCA, A. (2011). Impacto de la estimulación temprana y del desarrollo infantil en los niños de 1 a 3 años de edad de la fundación de desarrollo social “Lealtad” modalidad C.N.H.

-CUÑAT, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded theory) Al estudio del proceso de creación de empresas.

-DECRETO 170. Santiago, 14 de mayo de 2009. Fija

normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recuperado el 22 de mayo de 2016 de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto170.pdf>

-ENGELS, F. (2007). *El origen de la familia, de la propiedad privada y del estado*. Buenos Aires: Claridad.

-FACTORES DEL ENTORNO, FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES DEL DESARROLLO INFANTIL. *Revista del Desarrollo infantil*. 2 (4), 1-2.

-FALK, J. (1997). *Mirar al niño – La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ediciones Ariana.

-FERRANTE, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. *Boletín Onteiken*. 2 (8) 17-31.

-FLOREZ, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill

-FONADIS (2005). *Primer estudio nacional de la discapacidad*. Chile. Recuperado el 01 de abril de 2016 de http://www.ine.cl/canales/sala_prensa/archivo_documentos/enfoques/2005/files/enfoquediscapacidadenero2005.pdf.

-FUNDACIÓN MIS TALENTOS. (2013) párrafo 2. Recuperado el 05 de Agosto de 2016 de <http://www.mistalentos.cl/>.

-GALLEANO, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial EAFIT.

-GARCÍA. M, TACORONTE. M, SARDUY. I, ABDO. A, GALVIZÚ. R, TORRES. A, LEAL E. (2000). Influencia de la estimulación temprana en la parálisis cerebral. *Revista de Neurología*, 31 (08), 716-719.

-GODOY, P. y BARRERA, D. (2010). “Orientaciones y criterios curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples y/o sordo ceguera”. En E. Bachmann. (Ed.), *Manual del participante de la capacitación Orientaciones y criterios curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples - sordo ceguera*, Ministerio de Educación de Chile y Unidad de Educación Especial (pp. 2- 227). Tarapacá, Chile: SDL impresiones.

-GODOY, M., MEZA, M., y SALAZAR, A. (2004). Antecedentes históricos, presentes y futuros de la Educación Especial en Chile. Chile: Ministerio de Educación, programa de Educación Especial.

-GRAU, O. (2011). Representaciones Sociales De La Infancia Discursos y Prácticas. *Políticas públicas para la Infancia*, 45.

-GUEVARA, I. (2011). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de educación especial*. SENSE: México

-GUÍA AYUDA MINEDUC/Educación Especial, 2012, Pág.3

-HEBER, R. (2012). *Guía de orientación “Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre”*. Perú: Ministerio de educación

-HEGARTY, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad*. Principios y prácticas. París: UNESCO.

-HERRÁN IZAGIRRE, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar.

-INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN PEDRO AGUIRRE CERDA. Programa de Atención Temprana Especial en Rehabilitación. Recuperado el 21 de julio de 2016 de <http://28/Juliopedroaguirrecerda/2016>.

-JODELET, D. (2011). Aportes del enfoque de las Representaciones Sociales al campo de la educación. En M. Balduzzi (Ed.), *espacios en blanco* (pp. 133-154). Buenos Aires, Argentina.

-KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

-LACERNA, P. (2014-2015) “Las prácticas educativas de las docentes que tienen saberes en relación a la atención temprana del desarrollo, en los Jardines Maternales pertenecientes a la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa de Mendoza”. Universidad de Uncuyo. Mendoza.

-LEÓN, M (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En: Psicología Social: Buenos Aires: Prentice Hall.

- LIMIÑANA, R. (2004). Discapacidad e intervención psicomotriz en la atención temprana: Vínculo, diferenciación y autonomía. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (22), 101-106. Recuperado el 01 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042004000100008&lng=es&tlng=es.

-MANGHI, D., JULIO, C., CONEJEROS, M., DONOSO, E., MURILLO, M., Y DÍAZ, C. El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional*. 51(2) pp. 46-71.

-MARTÍNEZ, F. (2000). La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. En: III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar (La Habana, julio de 2000): Infancia y Desarrollo. La Habana, Cuba. CELEP. Recuperado el 08 de Agosto de 2016 de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d026.pdf>

-MATERÁN, A (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa Geoenseñanza recuperado el 11 de agosto de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>

- MELLA, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. *Santiago: CIDE, 51.*

- MINEDUC. (2005). Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (2005). Política Nacional de Educación Especial. Santiago: MINEDUC.

- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN. (12 de septiembre de 2009). Artículo 1 [título 1] Ley 20.379 [Ley no. 20.379, 2009]. Biblioteca del congreso nacional de Chile. Recuperado el 02 de octubre de 2016 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006044>

- MINEDUC (2012) Guía ayuda de educación especial . Santiago

- MORA, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Atenea Digital. 2 Recuperado de: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>.

- MOSCOVICI, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2015). Discapacidad y Salud. Nota descriptiva n°352. Recuperado el 30 de agosto de 2016 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>

- PIKLER, E. (1998). Importancia del movimiento en el desarrollo de una persona. *Revista la Hamaca n°9 Iniciativa – Competencia*. Marzo-mayo, Ediciones FUNDARI-CIDSE Bs.As. Arg.

- QUINTANA, K. Chile Crece Contigo. Gobierno de Chile. (s.f.). Recuperado el 04 de septiembre de 2016 de <http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/columnas/el-juego-y-su-importancia-en-el-desarrollo-infantil-temprano/>.

- QUINTANA, K. (s.f). El juego y su importancia en el desarrollo infantil temprano. Chile Crece Contigo. recuperado el 26 de diciembre de 2016 de

<http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/columnas/el-juego-y-su-importancia-en-el-desarrollo-infantil-temprano/>

-QUIROGA, A. (1988) “Matrices de Aprendizaje”. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

-REDONDO, M. y REVEROL, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (60), 41-54.

-RIVERO, M. (2010). Valoración de los cuidados Infantiles. RUC: Perú.

-ROBLES, B.(2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico Revista: Cuicuilco 2011 18(52)

-RUBILAR, L. (2004). Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: (1889-2004). Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

-SENADIS, (2012). Ministerio de desarrollo Social. Chile. Recuperado el 21 de agosto de 2016 de http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/2990/censo-2012-en-discapacidad-revela-que-las-personas-con-discapacidad-son-el-principal-grupo-vulnerable-en-Chile-SaladePrensa-Senadis

-Seminario “Lo social en el juego” Judit Hafner, 9 de noviembre de 2016, Santiago

-STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

-STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

-SZANTO, A. (2011). Reflexiones acerca del trabajo en el Instituto Pikler (o “Loczy”) de Budapest, Hungría.

- TARDOS, A. (1992). La mano de la educadora. Revista Infancia, n° 11, 15. Recuperado el 03 de diciembre de 2016 de http://www.seminariopikler.com/documentos/mediateca/articulos/La_mano_de_la_educadora_Anna_Tardos.pdf
- TARDOS, A. (1986). “Autonomía y/o dependencia”. Materiales para el estudio de la Psicomotricidad operativa. Doc. De cátedra. Lic. En Psicomotricidad. U.N.C. 2000
- TAYLOR, S. J., & BOGDAN, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós.
- TERRÉ, O. (2002). Diccionario de términos en estimulación prenatal y temprana. *Editorial: Punto.*
- TRINIDAD, A., CARRERO, V., & SORIANO, R. M. (2006). Cuadernos Metodológicos N° 37. “Teoría Fundamentada “Grounded Theory” La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional”, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- UNESCO. (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia*. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/browse/4/>.
- UNICEF. (2013). Estado mundial de la infancia 2013: Niños y niñas con Discapacidad. Nueva york. Recuperado el 02 de octubre de 2016 en http://www.unicef.org/venezuela/spanish/EMI_2013_Ninos_con_discapacidad_Resumen.pdf
- VALENZUELA, N. (2016). Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Diferencial con Mención en Necesidades Educativas Múltiples. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

- VIDAL, L. y RUBIO, S. (2007). Perspectiva histórica de la Estimulación Temprana. [exclusivo en línea] *Educar.com el portal de recursos de psicología, educación y disciplinas*. Recuperado el 05 de agosto de 2016 en <http://reeducar.com/historia-estimulacion.aspx> .
- WARNOCK. (1979.) Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra. Recuperado el 03 de julio de 2016 de <http://translate.google.com.co/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock21.html&ei=-JzITP6bNcGB8ga3tYXNCQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=5&ved=0CD0Q7gEwBA&pr>
- WINNICOTT, D. (1998). Los bebés y sus madres. Paidós Ibérica. Barcelona.
- WINNICOTT, D. (1972). Realidad y juego. Buenos aires. Editorial Gedisa.
- WRITER, J. (2008). Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y plurideficientes. Recuperado el 31 de julio de 2016 de <http://es.scribd.com/doc/123286960/Aplicacion-de-Un-Enfoque-Basado-en-El-Movimiento#scribd>
- ZAMBUDIO, M. (2008). *Una mirada hacia el desarrollo Temprano del niño*. Tesina de Licenciatura en Psicología. Universidad de Aconcagua. Argentina.
- I Congreso Iberoamericano de Estimulación Temprana. Hospital Pediátrico Docente "William Soler", La Habana, diciembre de 1995) Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75311996000200011

ANEXOS