



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, EMPRESARIALES Y

PEDAGÓGICAS

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

**ESTIMULACIÓN TEMPRANA FAVORECE EL
DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD DE LOS
NIÑOS DE TRES AÑOS EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA INICIAL N°51 “CARLOS Y BLANCA
TOSI” DEL DISTRITO DE JOSÉ DOMINGO
CHOQUEHUANCA DE LA PROVINCIA DE
AZÁNGARO, PUNO, 2022**

PRESENTADA POR

BACH. GLORIA MARITZA CHAMBI QUISPE

BACH. ELIZABETH CONDORI CHUSI

ASESORA

MGR. VERONICA ISABEL PINTO JUAREZ

PARA OPTAR TÍTULO PROFESIONAL DE

LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL

MOQUEGUA – PERÚ

2023

ÍNDICE DE CONTENIDO

PÁGINA DE JURADO	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
ÍNDICE DE CONTENIDO	V
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	VII
RESUMEN	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUCCIÓN	X
CAPITULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. Descripción de la realidad problemática	12
1.2. Definición del problema	15
1.2.1. Problema general	15
1.2.2. Problemas específicos	15
1.3. Objetivos de la investigación	15
1.3.1. Objetivo general	15
1.3.2. Objetivos específicos	15
1.4. Justificación y limitaciones de la investigación	16
1.4.1. Justificación	16
1.4.2. Importancia	17
1.5. Variables	17
1.5.1. Definición de las variables	17
1.5.2. Operacionalización de las variables	18
1.6. Hipótesis de la investigación	19
1.6.1. Hipótesis general	19
1.6.2. Hipótesis específicas	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Antecedentes de la investigación	20
2.2. Bases teóricas	23
2.2.1. La estimulación temprana	23
2.2.2. El desarrollo psicomotor	29
2.3. Marco conceptual	34
CAPÍTULO III. MÉTODO	36
3.1. Tipo de investigación	36
3.2. Diseño de investigación	36

3.3. Población y muestra	37
3.3.1. Población.....	37
3.3.2. Muestra.....	37
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
3.4.1. Acerca de las técnicas de recolección de datos.....	37
3.4.2. Presentación de los instrumentos de recolección de datos.....	38
3.4.3. Aspectos de validez y confiabilidad.....	38
3.4.4. Niveles de medición de las variables	39
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	40
3.5.1. Procesamiento de datos	40
3.5.2. Análisis de datos	41
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	44
4.1. Presentación de resultados por variables	44
4.2. Contrastación de hipótesis	53
4.3. Discusión de resultados	61
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	64
5.1. Conclusiones	64
Recomendaciones	66
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXOS	72

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	Operacionalización de variables	17
Tabla 2	Población de niños y niñas de la institución educativa	36
Tabla 3	Muestra de niños y niñas de la institución educativa	36
Tabla 4	Confiabilidad de la Escala Abreviada de Estimulación Temprana	38
Tabla 5	Confiabilidad de la Escala de Observación del Desarrollo Psicomotor	38
Tabla 6	Niveles de medición de las variables: Estimulación Temprana	39
Tabla 7	Niveles de medición de las variables: Desarrollo Psicomotor	39
Tabla 8	Nivel de estimulación temprana	43
Figura 1	Nivel de estimulación temprana	43
Tabla 9	Nivel de estimulación temprana: área motora gruesa	45
Figura 2	Nivel de estimulación temprana: área motora gruesa	45
Tabla 10	Nivel de estimulación temprana: área motora fina	46
Figura 3	Nivel de estimulación temprana: área motora fina	46
Tabla 11	Nivel de estimulación temprana: desarrollo del lenguaje	47
Figura 4	Nivel de estimulación temprana: desarrollo del lenguaje	47
Tabla 12	Nivel de desarrollo psicomotor	48
Figura 5	Nivel de desarrollo psicomotor	48
Tabla 13	Nivel de desarrollo psicomotor: Coordinación	49
Figura 6	Nivel de desarrollo psicomotor: Coordinación	49
Tabla 14	Nivel de desarrollo psicomotor: Lenguaje	50
Figura 7	Nivel de desarrollo psicomotor: Lenguaje	50
Tabla 15	Nivel de desarrollo psicomotor: Motricidad	51
Figura 8	Nivel de desarrollo psicomotor: Motricidad	51
Tabla 16	Influencia de la estimulación temprana en la coordinación	52
Tabla 17	Influencia de la estimulación temprana en el lenguaje	54
Tabla 18	Influencia de la estimulación temprana en la motricidad	56
Tabla 19	Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor	58

RESUMEN

Este estudio se planteó como objetivo analizar la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la psicomotricidad de un conjunto de niños de tres años de una institución educativa inicial. Para efectos del estudio, la investigación se enfocó en una I.E.I. del distrito José Domingo Choquehuanca, ubicado en la provincia de Azángaro, en el departamento de Puno. El trabajo de campo se realizó durante la segunda parte del año 2022.

Con ese propósito, se trabajó con una muestra de 16 niños y niñas de tres años, de los cuales 10 son varones y seis mujeres. Para evaluar la estimulación temprana se utilizó la entrevista, con la que se aplicó una escala a los padres de los niños y niñas. Para la evaluación del desarrollo psicomotor, se utilizó una ficha de observación. Ambos instrumentos cuentan con validez y confiabilidad suficientes.

Los resultados muestran que la estimulación temprana se ubica en el nivel de estimulación pobre (62,5%), y el desarrollo psicomotor en el nivel de inicio (56,25%). Como conclusión, se encontró que la estimulación temprana influye en el desarrollo psicomotor, y explica el 50,7% de su comportamiento. Se verifica asimismo influencia de la estimulación temprana en las dimensiones de desarrollo psicomotor coordinación y lenguaje.

Palabras clave

Estimulación temprana, área motora gruesa, área motora fina, desarrollo psicomotor, desarrollo del lenguaje, motricidad

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the influence of early stimulation on the development of psychomotricity in a group of three-year-old children from an initial educational institution. For the purposes of the study, the research focused on an I.E.I. of the José Domingo Choquehuanca district, located in the province of Azángaro, in the department of Puno. The field work was carried out during the second part of the year 2022.

For this purpose, we worked with a sample of 16 three-year-old boys and girls, of which 10 are male and six are female. To evaluate early stimulation, the interview was used, with which a scale was applied to the parents of the boys and girls. For the evaluation of psychomotor development, an observation sheet was used. Both instruments have sufficient validity and reliability.

The results show that early stimulation is located at the poor stimulation level (62.5%), and psychomotor development at the beginning level (56.25%). In conclusion, it was found that early stimulation influences psychomotor development, and explains 50.7% of their behavior. The influence of early stimulation on the dimensions of psychomotor development, coordination and language is also verified.

Keywords

Early stimulation, gross motor area, fine motor area, psychomotor development, language development, motor skills

INTRODUCCIÓN

A medida que mejora la situación económica del país, como se ha verificado a lo largo de las últimas dos décadas, mejoran también las condiciones vida de la población. Economía familiar, salud e incluso educación se ven favorecidos, y en el caso peruano muestran variaciones importantes respecto de los valores que se tenían hace 10, 15 o 20 años. Se trata de procesos sociales que se van desarrollando progresivamente a lo largo del tiempo, debido a un clima económico y social favorable. En realidad, eso es lo que se espera de las políticas públicas que se ponen en marcha durante los gobiernos que se han sucedido durante un periodo en particular.

Sin embargo, cuando en medio de ese crecimiento, cuando entendiendo que se transita por un proceso de desarrollo que impacta la dimensión social, se observa que algunos indicadores propios del comportamiento del sector educativo (también componente de la dimensión social) no caminan en consonancia con esa evolución, entonces surgen motivos para preocuparse (González, 2022). Ese es el marco que da pie a este estudio, una situación problemática identificada en el sector educación, entre los niños más pequeños que acceden al sistema de la educación formal (Mamani, 2018): niños en edad preescolar que presentan indicadores de un posible retraso en su desarrollo psicomotor respecto de los estándares que corresponden al ámbito nacional, y, por lo tanto, una posible situación de riesgo educativo (Ramírez, Olivo y Cetre, 2021) tanto para ellos mismos (los niños y niñas), como para sus padres o cuidadores inmediatos.

En esa línea, este estudio aborda el tema del desarrollo psicomotor en niños de tres años que proceden de una institución educativa inicial con funcionamiento en la provincia de Azángaro, en Puno, región ubicada al sureste del Perú, en los límites con Bolivia. Y con el ánimo de examinar hasta qué punto el desarrollo psicomotor depende de otras variables, se examina la relación entre la estimulación temprana, considerada posiblemente como la estrategia o el conjunto de recursos más adecuados para aproximarse al niño y niña con el propósito de compensar las carencias que pudiera tener en su desarrollo psicomotor o, de no ser necesario, potenciar las potencialidades que ya posee y que lo identifican.

En ese sentido, se parte de la tesis que la estimulación temprana influye en el desarrollo psicomotor de estos niños, una influencia que también se presume en las dimensiones consideradas en el desarrollo: coordinación, lenguaje y motricidad. Con el propósito de llevar a cabo el estudio, se propusieron dos instrumentos de recolección de datos, a los que se han denominado Escala Abreviada de Estimulación Temprana, que se basa en la Escala de Estimulación Temprana PCC de Peña y Campos (2021), y la Escala de Observación del Desarrollo Psicomotor, que se sustenta teórica y operacionalmente en la Ficha de Observación de Cierro (2021) y en el componente de lenguaje del TEPSI.

Los resultados muestran la importante influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor, tanto cuando se mide la variable en su forma completa, como cuando se efectúan análisis a nivel de dimensiones de la variable; cabe señalar, sin embargo, que esa influencia no se aprecia en la dimensión motricidad.

Para efectos expositivos, este informe se estructuró en función de cinco capítulos, más una sección adicional en la que se adjuntan aquellos documentos que permiten ampliar información sobre la investigación desarrollada. En ese sentido, el primer capítulo da cuenta del problema de investigación identificado; se define el problema y los problemas específicos que marcan la pauta seguida en el desarrollo del estudio. El segundo capítulo está destinado a exponer el marco teórico que sustenta las variables de estudio; con ese propósito, se expone el marco referencial (algunos antecedentes del estudio), las bases teóricas y el marco conceptual utilizado. En el tercer capítulo se exponen las categorías utilizadas para la tipificación del estudio y los procedimientos de análisis efectuados, desde los aspectos que caracterizan la muestra, hasta los que se aplicaron para propósitos del análisis estadístico. En el cuarto capítulo se exponen los resultados de la investigación efectuada y se prueban las hipótesis planteadas. Por último, en el quinto capítulo se exponen las conclusiones del estudio y las recomendaciones a que aquellas dieron lugar.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

Los primeros años de vida, desde el nacimiento hasta los cinco o seis años, son fundamentales en el desarrollo del ser humano (Garay y Centella, 2021). Durante ese periodo el desarrollo psicomotor del niño experimenta importantes cambios. Se producen grandes mejoras en un proceso de evolución que se caracteriza por una creciente adquisición de habilidades que se manifiestan en el plano motor (García y Martínez, 2016), es decir, en el sistema músculo esquelético, y en el plano psicológico y mental, es decir, en el ámbito de la actividad neuronal, de la que dependen funciones importantes de interacción como el lenguaje, al aprendizaje social y el desarrollo afectivo (Chica y Gutiérrez, 2021).

Por esa razón, el desarrollo psicomotor constituye uno de los procesos humanos que mayor preocupación social despiertan (Hernández et al., 2021), en tanto refleja qué tanto la sociedad en su conjunto, desde sus autoridades centrales, hasta sus instituciones fundamentales y sus funcionarios de servicio, están comprometidos con el propósito de contribuir a la calidad de vida de la población (Peña y Campos, 2021).

Esa búsqueda se concentra fundamentalmente en los primeros años; de aquí que la evaluación del desarrollo psicomotor se observe desde perspectivas distintas, pero complementarias, aunque en un principio destaque la óptica de salud pública (Segura, 2022), a la que sigue la perspectiva educativa. En ese sentido, es el personal de salud, y sobre todo los médicos de atención primaria, los primeros responsables de prestar atención al comportamiento del desarrollo psicomotor de niños y niñas (Sánchez, Ramón y Mayorga, 2020), con el objeto de plantear

intervenciones oportunas, en el caso de detectarse deficiencias que pudieran traducirse en retraso en el desarrollo o riesgo de caer en ese tipo de situaciones.

En escenarios sociales como la sociedad peruana, donde prima la diversidad de procedencia, la multiculturalidad, e incluso la variedad lingüística, y donde las variables de orden económico y las oportunidades de acceso a servicios no son iguales (o por lo menos, homogéneas) para todos los segmentos de población, aun cuando sea una aspiración política real, las variables relativas a la calidad de vida de la población tienden a concretarse de manera diferente. De esa manera, los procesos evolutivos tienden a manifestarse no sólo de modos distintos, influidos por los factores distintos que caracterizan a cada segmento de población, sino que también se proyectan en resultados distintos (Vargas, Elzel y Casas, 2020).

Esos resultados diferentes ponen en cuestionamiento la efectividad de las políticas públicas que atienden ese propósito de mejorar la calidad de vida de la población (Peña y Campos, 2021). Y eso es lo que, en cuanto a desarrollo psicomotor del niño, trata de evitarse o, cuando menos, de reducir la posibilidad de aparición de una brecha entre unos y otros segmentos de población (Chica y Gutiérrez, 2021). Por ello, en el Perú, no sólo el personal de salud está atento a la posibilidad de algunos niños y niñas pudieran presentar algún de deficiencia o retraso en su desarrollo psicomotor (Segura, 2022), sino también el personal que labora en el sector Educación, dado que gran parte de los niños y niñas del país accede al sistema de educación formal a los tres o cuatro años (Cierito, 2021), como se ha venido dando desde los primeros años de este siglo.

Al entenderse que, aun con todas las precauciones desplegadas, siempre existe la posibilidad de que algunos niños y niñas terminen rezagados en su desarrollo psicomotor, el Estado ha procurado intervenir en estas situaciones tanto desde el ámbito del sector Salud, por medio de la atención primaria del niño (Segura, 2022), como desde el ámbito del sector Educación, por medio de los programas no escolarizados de educación inicial y el ingreso formal en el sistema formal de la educación inicial.

Esas intervenciones se dan en el marco de lo que se conoce como estimulación temprana, que se entiende desde un conjunto de técnicas que favorecen en el niño la activación de ciertas áreas de su comportamiento y cognición (Barrera, Flor y

Flor, 2018), hasta un proceso relativamente organizado de acciones que estimulan en el niño esas áreas cognitivas y comportamentales (Peña y Campos, 2021).

Este estudio nace en ese marco de interpretación de la realidad peruana, considerando que, dadas las desventajas en cuanto oportunidades de acceso a servicios, información y condiciones materiales de vida, los niños de ciertos espacios geográficos del Perú podrían encontrarse en desventaja respecto de los estándares que se manejan a nivel nacional o internacional. Esta preocupación es aún mayor en espacios donde la lengua materna no es el castellano, como ocurre en la sierra sur del Perú, o donde la competencia lingüística del idioma oficial se ve disminuida. Ante esa situación, nace la inquietud de hasta qué punto la estimulación temprana en estos grupos de niños, puede contribuir a equiparar sus resultados en las dimensiones de su desarrollo psicomotor.

Entre esos espacios en los cuales se presume la presencia de una situación de población infantil con desarrollo psicomotor limitado, se tienen las provincias del departamento de Puno, de etnia mayormente aimara o quechua; y entre ellas, la provincia de Azángaro. Tradicionalmente esta provincias tienen como eje de referencia cultural, educativo y social las ciudades más grandes de la región, Puno y Juliaca; pero aún estas ciudades presentan colectivos estudiantiles e infantiles con rezagos académicos frente a otras ciudades del país.

Precisamente en la provincia de Azángaro, en el distrito José Domingo Choquehuanca, funciona la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, que recibe a los niños y niñas desde los tres años. Y es en la experiencia cotidiana de docentes y practicantes de Educación cuando se observa que algunos niños de las primeras secciones podrían presentar alguna desventaja en su desarrollo psicomotor respecto de los estándares esperados para su edad. Considerando que la estimulación temprana es una práctica cada vez más extendida, se pretende indagar en qué medida la estimulación temprana influye en el desarrollo de los niños de esa institución educativa. Dado que el grupo que por primera vez se integra a la institución educativa se ubica en la sección de tres años, se optó por llevar esta inquietud a este grupo de niños y niñas. Esto se traduce en el siguiente problema de investigación:

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la influencia de la *estimulación temprana* en el *desarrollo psicomotor* de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la influencia de la estimulación temprana en el en el desarrollo de la coordinación de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022?
- ¿Cuál es la influencia de la estimulación temprana en el en el desarrollo del lenguaje de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022?
- ¿Cuál es la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar la influencia de la *estimulación temprana* en el *desarrollo psicomotor* de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la influencia de la estimulación temprana en el en el desarrollo de la coordinación de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

- Determinar la influencia de la estimulación temprana en el en el desarrollo del lenguaje de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.
- Determinar la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

1.4. Justificación y limitaciones de la investigación

1.4.1. Justificación

Este estudio se justifica desde diferentes puntos de vista: teórico o científico; profesional e institucional; y socioeconómico. El criterio científico parte del supuesto que cualquier investigación nace con el propósito de llenar un vacío de conocimiento en torno a un tema o fenómeno en particular (Campos, 2017). En ese sentido, este estudio aborda el tema del desarrollo de la psicomotricidad, y cómo algunas variables externas (en este caso, la estimulación temprana) influyen en ella. Por lo general, esta problemática tiende a enfocarse en diferentes escenarios de urbes citadinas; pero en el ámbito de las provincias del interior del país todavía no se ha validado suficientemente, por lo menos no como para incorporar los hallazgos en el sistema teórico que le da fundamento.

Desde el punto de vista profesional, al abordaje de la psicomotricidad se incorpora en los procesos de formación de la profesional de educación inicial, por lo general, como contenido de cursos; en el caso del plan de estudios de la Universidad sí se contempla, en el quinto ciclo, como un curso cuatro horas semanales, entre las cuales dos son teóricas y dos de práctica (Universidad José Carlos Mariátegui, 2019). Considerando que la extensión temporal de este curso es limitada, los resultados de investigación pueden incorporarse a nivel de conformación de estados del arte, reflexión y debate en las sesiones de aprendizaje, no sólo de esta disciplina, sino también de otras relacionadas.

Finalmente, desde una perspectiva socioeconómica (Campos, 2017), hay que destacar que toda propuesta de intervención que se lleva a cabo con la intención de mejorar aspectos cualitativos de una población, de todos modos, contribuye directa

o indirectamente a proporcionar fundamentos sociales para la construcción de un futuro personal (en este caso, del niño) con mayores oportunidades de desarrollo, de interacción social, de aprendizajes y logros educativos. Esto se traduce en un esfuerzo por optimizar los procesos de formación de menores, desde un temprano acercamiento a la etapa preescolar.

1.4.2. Importancia

Cabe señalar que la importancia de este estudio radica en la posibilidad de intervenir directamente una población (en este caso, la población infantil seleccionada para el estudio) con el propósito de ofrecer una solución viable, pero efectiva, a una problemática identificada (Lusverti, 2018). Aquí se detectó un cierto grado de desvío entre lo que se espera en el desarrollo psicomotor de los niños de tres años, y lo que efectivamente se obra en el grupo humano seleccionado. Encontrarse con que las deficiencias en el desarrollo psicomotor del niño de tres años, no obedece a casos aislados, sino a una situación que se extiende a varios casos, supone también analizar cómo se está dando esa situación. He aquí la principal contribución de este estudio.

1.5. Variables

1.5.1. Definición de las variables

Estimulación temprana : Se define conceptualmente como un proceso de actuación de los padres o tutores que utilizan de manera sistemática diferentes recursos materiales y actividades con el objeto de promover el desarrollo óptimo de capacidades cognitivas, físicas y psicológicas del niño (Peña y Campos, 2021).

Se define operacionalmente como la categoría determinada en función de la calificación obtenida en una escala de evaluación del logro alcanzado en acciones de estimulación.

Desarrollo psicomotor : Se define conceptualmente como un proceso de adquisición creciente de habilidades motoras y psíquicas que evidencian el nivel de desarrollo

alcanzado como base para la ejecución de otros procesos (Cierto, 2021).

Se define operacionalmente como el nivel de desarrollo alcanzado por el niño en función de la evaluación del logro de habilidades motoras corporales, finas y gruesas.

1.5.2. Operacionalización de las variables

Tabla 1
Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala
V. independiente Estimulación temprana	Área motora gruesa	Práctica libre de baile Seguimiento de instrucciones cantadas Juego de indicaciones de movimiento Manipulación de libros	Intervalo
	Área motora fina	Creación de historia con dibujos Creación de historia con recortes de revistas Armado de rompecabezas Dibujo libre Dibujo de objetos específicos Preparación de tareas a realizar en casa	
	Desarrollo lenguaje	Reconocimiento de formas geométricas Señala diferencias de formas geométricas Muñeco de cartulina con etiquetas Práctica de diálogos claros Expresión de sentimientos y emociones Lectura de cuentos antes de acostarse	
V. dependiente Desarrollo psicomotor	Coordinación	Imitación de movimientos Salto con un pie a los lados de línea Paso de laberinto según indicaciones Tránsito lento según ritmo de tambor Salto de aros sin tocarlos Camino sobre líneas ondeadas	Intervalo
	Lenguaje	Reconoce grande y pequeño Reconoce más y menos Nombra objetos Reconoce largo y corto Conoce el nombre de sus padres Señala colores Nombra figuras geométricas Señala figuras geométricas	
	Motricidad	Señala al compañero con posición diferente. Separa textura suave Corre al escuchar el sonido de un tambor. Camina sobre una línea recta manteniendo el equilibrio.	

1.6. Hipótesis de la investigación

1.6.1. Hipótesis general

La *estimulación temprana* influye en el *desarrollo psicomotor* de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

1.6.2. Hipótesis específicas

- La estimulación temprana influye significativamente en el desarrollo de la coordinación de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.
- La estimulación temprana influye significativamente en el desarrollo del lenguaje de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.
- La estimulación temprana influye significativamente en el desarrollo de la motricidad de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

En el ámbito internacional

En el ámbito internacional, dada su proximidad geográfica o cultural, con nuestro país, se han reseñado los trabajos de Chica y Gutiérrez (2021), realizado en Ecuador; de Hernández et al. (2021) realizado en Cuba; y de Vargas, Elzel y Casas (2020), realizado en Chile.

Chica y Gutiérrez (2021) realizaron un estudio en Cuenca (Ecuador) con el propósito de examinar el desarrollo psicomotor en un conjunto de niños entre dos y cinco años pertenecientes a la jurisdicción educativa de una parroquia distrital en la ciudad. Aparte de la evaluación de la variable principal, se examina su dependencia respecto de factores como la edad, el sexo, el grado de instrucción alcanzado por los padres, es estatus socioeconómico, y el tipo de familia según su estructura. Desde una perspectiva ética, se extendió un documento de consentimiento informado a los padres que aceptaron que sus niños sean parte del estudio. Se trabajó con una muestra de 52 niños y niñas, a los que se aplicó el test TEPSI, de procedencia chilena. Entre las conclusiones del estudio, se señala que el desarrollo psicomotor se ubica en un nivel normal en más de 90% de los casos, mientras que apenas poco más del 7% presenta riesgo de retraso. Por otro lado, no se encontró dependencia respecto del sexo del niño, del grado de instrucción de los padres o del tipo de familia.

Por su parte, Hernández et al. (2021) realizaron un estudio en la ciudad de Gibara (Cuba), con el propósito de describir el desarrollo psicomotor en un conjunto de niños y niñas cuyas edades se ubican en el intervalo de dos a cuatro años. Se trabajó con una muestra incidental de 29 infantes. El conjunto de niños fue alcanzado en un policlínico docente de la ciudad. Entre los resultados, se encontró

una mayoría de varones respecto de las niñas; asimismo, se encontró tres niños que no superan el nivel de retraso y ocho en el nivel de riesgo, mientras que el resto evidencia un desarrollo psicomotor normal. Considerando las dimensiones de la variable, aproximadamente 90% se ubican en el nivel normal en cuanto a coordinación y motricidad, sin embargo, sólo 72% lo hace en la dimensión lenguaje. Se concluye que el lenguaje se identifica como la dimensión más afectada en el conjunto de niños y niñas que conformaron la muestra.

Vargas et al. (2020) realizaron una investigación en Puerto Varas, una ciudad ubicada en el sur de Chile, con el propósito de evaluar el desarrollo psicomotor en un conjunto de niños y niñas que proceden de instituciones educativas pertenecientes a una fundación de envergadura nacional. En la evaluación se consideran las áreas de coordinación, lenguaje, psicosocial y motricidad. Se trabajó con un conjunto de cuatro jardines de infancia y cunas regentados por la fundación. Los padres que aceptaron participar refrendaron su presencia con un documento de consentimiento informado. Para la recolección de datos, se utilizó la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor en la versión validada en el contexto chileno. Los resultados muestran un incremento importante en las puntuaciones alcanzadas por el grupo de niños en las áreas evaluadas, entre la primera y tercera aplicación del instrumento; el orden identificado fue, primero, psicosocial; luego, lenguaje; después motricidad y finalmente coordinación. Como conclusión se encontró que, al eliminar el sesgo de retraso en los niños, la mejora detectada en la evaluación final se debe a la intervención efectuada mediante estimulación proporcionada de manera oportuna.

En el ámbito nacional

En el ámbito nacional, se han reseñado los trabajos de Segura (2022), realizado en Lima, capital del país; de Cierzo (2021), también desarrollado en Lima; y de Garay y Centella (2021), realizado en Tacna, ciudad fronteriza al sur del Perú.

Segura (2022) realizó una investigación en la ciudad de Lima, con el objeto de evaluar el desarrollo psicomotor de niños de dos a cinco años, en el marco del periodo de confinamiento obligatorio al que se llevó a la población nacional con motivo de la pandemia de Covid-19. Se trabajó con una muestra de 56 niños que cumplen los criterios de inclusión, procedentes de una urbanización del distrito de

Chorrillos. Los resultados muestran que la mayoría de niños y niñas del conjunto (78,6%) se ubican en el nivel de desarrollo normal, mientras que 19,6% se ubica en el nivel de riesgo. Asimismo, poco menos del dos por ciento presenta retraso. A nivel de dimensiones de la variable, se presenta una tendencia parecida en coordinación y lenguaje, aunque en motricidad la proporción en el nivel normal (91%) claramente supera a la obtenida en las otras dimensiones. Como conclusión, se destaca la prevalencia del nivel normal en cuanto a la variable de estudio.

Cierto (2021) realizó un estudio en una institución educativa ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, el más populoso de Lima y también del país. El propósito de la investigación fue examinar el desarrollo psicomotor en un conjunto de niños de la sección de nivel inicial. Se trabajó con una muestra de 92 niños y niñas, extraídos de una población de 120 infantes. Después de obtener el consentimiento informado de los padres, se aplicó una ficha de observación diseñada para efectos de la investigación. Como resultados, se encontró que la mayoría (79%) de niños y niñas alcanzan el nivel de logro en la evaluación de la variable, mientras que el resto se ubican en el nivel de proceso; no se encontraron casos en el nivel de inicio.

Finalmente, Garay y Centella (2021) realizaron una investigación entre un conjunto de madres en un centro de salud que opera en la ciudad de Tacna, con el objeto de evaluar el conocimiento que han alcanzado respecto de la estimulación temprana, y su aplicación en sus niños. Se trabajó con una muestra de 85 mujeres, a quienes se aplicó un cuestionario de 60 ítems, de los cuales 20 corresponden a conocimiento, y 40 a práctica de la estimulación temprana, aunque estos últimos se desagregan en función de la edad de los niños. Como resultados se encontró mayores dificultades en el área de coordinación, con 17,6% de madres que se ubican en el nivel bajo y casi 39% en el nivel alto, seguida del área de lenguaje, con poco más de 8% en el nivel bajo y 43% en el nivel alto, en contraste con motricidad, que ostenta más de 50% de madres en el nivel alto, y social, con 53% de madres en el nivel alto. Como conclusión, se encontró que el conocimiento de estimulación temprana es independiente de la aplicación de la misma en los niños y niñas que fueron parte de la muestra.

En el ámbito regional

En el ámbito regional, se reseñan los trabajos de Calcina (2019), realizado en la ciudad de Puno, y de Mamani (2018), realizado en la ciudad de Juliaca, también en el mismo departamento de Puno.

Calcina (2019) realizó un trabajo de investigación en la ciudad de Puno con el objeto de examinar el desarrollo psicomotor en un conjunto de niños que asisten a un programa no escolarizado de educación inicial. El estudio se enfoca en el área de la motricidad gruesa. Previa autorización con consentimiento informado, participaron en la investigación 28 infantes, a los que se les aplicó una guía de observación. Se diseñó el estudio en base a dos grupos, de los cuales uno recibió estimulación temprana de manera intencional, y el otro sólo lo que regularmente se practica en la institución educativa. Los resultados muestran que diferencia significativa en el desarrollo psicomotor de los niños y niñas al final de las mediciones efectuadas. En ese sentido, el grupo de niños que siguió el curso regular de trabajo se ubica mayormente en el nivel intermedio (46%), mientras que el grupo que recibió la estimulación temprana se ubica principalmente en el nivel alto (60%).

Finalmente, Mamani (2018) desarrolló un trabajo de investigación en la ciudad de Juliaca con el objeto de evaluar el desarrollo psicomotor de un conjunto de niños de cinco años de una institución de nivel inicial que funciona en la misma ciudad. Previa autorización de los padres, el estudio se desarrolló sobre la base de una muestra de 35 niños y niñas. El conjunto de infantes fue evaluado por medio de una ficha de observación desarrollada para efectos del estudio, y que cumple con los criterios de validez y confiabilidad considerados suficientes para extrapolar los resultados a otros escenarios de la ciudad. Entre los resultados, se encontró que la mayoría (77%) se ubica en el nivel normal de desarrollo, una quinta parte presenta riesgo de retraso, y el resto (un solo caso) presenta retraso.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La estimulación temprana

2.2.1.1. Qué es la estimulación temprana

La estimulación temprana puede entenderse por lo menos desde dos grandes perspectivas generales: una perspectiva de la intervención (Barrera et al., 2018), que se identifica con su propósito original de atender aquellos casos de niños que

podieran presentar retraso en su desarrollo psicomotor o riesgo de atravesar por un periodo así (Segura, 2022); y una perspectiva de la potenciación (Peña y Campos, 2021), que se identifica con el reconocimiento de la importancia de favorecer o potenciar las aptitudes y potencialidades de distinto tenor que posee o evidencia el niño o niña (Alcívar, 2018).

Dado que en la primera línea existe una base de evaluación especializada para efectuar un diagnóstico con el cual justificar la intervención, ésta se entiende en función de su enfoque en las acciones que se hacen con el objeto de proporcionar al niño que presenta algún tipo de retraso en su desarrollo psicomotor o en quien se identifica ese riesgo latente (Hernández et al., 2021), un grado de desarrollo de sus potencialidades para que pueda reducir la brecha cognitiva y motora que lo separan de lo que, según parámetros estandarizados, se consideraría adecuado para su edad, es decir, lo normal.

En la segunda perspectiva, la estimulación temprana se entiende en un sentido más extenso, no limitado a niños de alguna manera afectados en su desarrollo, sino más bien orientado a niños sanos (Cierto, 2021). En esta perspectiva se trata de potenciar al máximo en el niño las aptitudes y capacidades que ya posee, y fomentar la adquisición de aquellas potencialidades que sin poseerlas, le serán útiles en un futuro relativamente próximo (Peña y Campos, 2021). En ese marco, se entiende como un proceso continuo de apoyo al niño o niña, que se realiza por medio de un conjunto de acciones a ejecutar durante los primeros años de su existencia, con el objeto de potenciar sus aptitudes de naturaleza física, mental, social y emocional.

En esta segunda perspectiva, se distinguen por lo menos tres orientaciones en las que se ha desarrollado la estimulación temprana, las que se definen en función de los actores involucrados en el proceso, sobre todo, de quien la proporciona (Peña y Campos, 2021).

En primer lugar, se identifica un ámbito de estimulación temprana que se promueve entre profesionales de la salud, sobre todo de aquellas personas que ocupan puestos de responsabilidad en la salud asistencial (Chica y Gutiérrez, 2021) y están en permanente interacción con la madre del niño o niña a quien evalúan. Esta orientación se sostiene en esfuerzos institucionales que nacen del Estado en tanto asume el compromiso de proporcionar a todos los niños y niñas las

oportunidades necesarias que les faciliten un desarrollo armónico y equilibrado en una lógica de inclusión (Hernández et al., 2021).

Cabe señalar que esa orientación, si bien no siempre se fundamenta en acciones efectuadas con un propósito diagnóstico y de actuación compensadora, en realidad, se aproxima al enfoque de intervención porque identifica la posibilidad de que algún niño presente deficiencias en su desarrollo y se deba actuar en consecuencia (Peña y Campos, 2021).

Sin embargo, tanto conceptual como operativamente se distancia de éste por cuanto el personal (profesionales o no) que la proporcionan lo hacen con el propósito de promover en padres e hijos, y sobre todo en la madre, la toma de conciencia respecto de la importancia de desarrollar vínculos cognitivos y de socialización con el niño (Schojed et al., 2021), que vayan más allá del aspecto afectivo que, por lo general, se desarrolla naturalmente entre madre e hijo. En otras palabras, su concepción y ejecución se enmarcan mejor en un enfoque de desarrollo con fuerte matriz social (Peña y Campos, 2021), antes que en un enfoque de favorecimiento solo cognitivo.

En segundo lugar, se identifica una orientación de la estimulación temprana que se promueve el sector Educación; en ese sentido, como en el caso anterior, por lo general, esta orientación tiende también a propiciarse desde las esferas del Estado, a través de su ministerio respectivo (Peña y Campos, 2021), aun cuando en la práctica pudiera llevarse a cabo en instituciones de gestión privada. De esa manera, las propuestas que elabora el sector se promueven entre profesionales de la educación, con el objeto de que sean estos, en los constantes procesos de interacción que mantienen con los niños y niñas bajo su responsabilidad como docentes, quienes realicen las actividades de estimulación temprana (Vargas et al., 2020).

Cabe señalar que en esta orientación la estimulación temprana se fundamenta en una concepción clara de favorecimiento de las potencialidades físicas y mentales del niño o niña, aun cuando pudiera despertar en el responsable un deseo y esfuerzo más próximo a la intervención en aquellos casos que juzgara pertinentes. En otras palabras, en esta perspectiva, el propósito de estimular al niño o niña en edad preescolar en sus aptitudes de carácter físico o mental es mucho más claro y definido que en el caso anterior (Peña y Campos, 2021); es más, por el hecho mismo

de que lo llevan a cabo profesionales de la educación, tiende a ser mucho más sistemático y organizado que las otras dos orientaciones.

Por último, existe otro ámbito de concreción en el cual también se identifican acciones de estimulación temprana: la familia (Leticia, 2017). En este caso, los responsables de proporcionarla y conferirle un marco de sistematicidad y organización, por mínimo que éste pudiera ser, son los padres del niño o niña (Peña y Campos, 2021); por supuesto, en el caso de ausencia de éstos, la responsabilidad de dar forma a ese propósito recae sobre los tutores.

En esta orientación, no hay un vínculo con el sistema educativo formal amparado por el Estado. Su puesta en marcha obedece más bien a intenciones particulares de proveerle al niño o niña un conjunto de experiencias que favorezcan algunas de sus capacidades, sobre todo aquellas que los padres han identificado y consideran apropiado fomentar (Peña y Campos, 2021). Es más, en esta orientación, muchas veces la experiencia concreta de estimulación obedece a un propósito práctico de mantener ocupado al niño mientras los padres realizan algunas otras actividades; de ahí, muchas veces, su carácter poco estructurado e incluso en algunos casos hasta improvisado (Peña y Campos, 2021).

Cabe señalar que esta orientación también recoge el propósito de fortalecimiento de potencialidades del niño o niña; e incluso, cuando los padres cuentan con una información suficiente y voluntad necesaria para poner en acción su propio conocimiento sobre estimulación temprana, estos espacios pueden servir —y de hecho, lo hacen— para descubrir en el niño aptitudes, áreas de desarrollo psicomotriz, capacidades en las cuales pueden tener un desempeño destacable. No son pocos los ejemplos a lo largo de la historia en los cuales la aproximación que hacen los padres de sus hijos hacia ciertas experiencias o actividades de aprendizaje, terminan convirtiéndose en experiencias de descubrimiento, donde se identifican aptitudes innatas de los niños o niñas que se constituye en talentos, los cuales, de otra manera, podrían difícilmente ser descubiertos.

Considerando la distinción expuesta, se entiende la estimulación temprana en el marco de la perspectiva de la potenciación de las potencialidades del niño o niña, ubicado principalmente en los escenarios de la educación formal y familiar. De esa manera, en los escenarios de la educación formal, se entiende como un conjunto de

acciones que, durante los primeros seis años de vida, brindan al niño las oportunidades de experimentar diferentes situaciones de interacción que contribuyen a maximizar el desarrollo de sus potencialidades mentales, físicas y socioafectivas (Peña y Campos, 2021).

Sin embargo, si la concepción de la estimulación temprana se reduce al escenario familiar, entonces, se define como un proceso que se desarrolla en la forma de un conjunto de diferentes actividades más o menos organizadas, secuenciales o paralelas, que realizan los padres o tutores de los niños o niñas cuyas edades se ubican en el intervalo del primer al sexto año, con el objeto de potenciar en el máximo grado posible sus potencialidades cognitivas, físicas y socioafectivas (Peña y Campos, 2021).

Lo que diferencia su conceptualización en uno u otro ámbito son el grado de estructuración, mayor en los escenarios de la educación formal; el responsable final de su puesta en práctica, el Estado en los escenarios del sector Educación, y la familia en los segundos; y el nivel de especificidad y particularización de las experiencias que se desarrollan con el niño o niña (Barrera et al., 2018), que es mayor en los escenarios familiares. Aunque el propósito que se persigue es el mismo, las propuestas colectivas necesariamente parten del principio de una homogenización de actividades que no puede valorar suficientemente la individualidad del niño o niña (Peña y Campos, 2021).

2.2.1.2. Enfoques de la estimulación temprana

Más allá de la perspectiva de intervención, mencionada líneas atrás y que tiene un propósito más acorde con un perfil diagnóstico; y aparte de las orientaciones prácticas que se definen en función de los protagonistas, con el paso del tiempo y el diferente énfasis puesto en las formas como se puede proceder a la estimulación temprana, se han desarrollado algunos enfoques que agrupan diferentes propuestas de estimulación temprana. Los más importantes son los siguientes:

A) Modelo ecológico

Este modelo se sustenta en el marco de lo que se identifica como ecología del desarrollo. En ese sentido, se considera al niño o niña ubicado en el ambiente que le proporcionan los responsables de su cuidado, empezando por los padres, que

tienen un rol de suma importancia en ese propósito (Hernández, s.f.). El ambiente en el cual transita el niño sus primeros años le proporciona experiencias contextualizadas que favorecen tanto la interacción con diferente tipo de estímulos, como la emergencia de los procesos de adaptación y asimilación que le permiten responder cada vez mejor a las demandas que requiere en ese ambiente para seguir creciendo, evolucionando (Peña y Campos, 2021).

Este modelo reconoce la fuerza de las influencias que proceden del ambiente, por lo cual las unidades ecológicas, de naturaleza social, no se pueden concebir ni entender en forma aislada, sino, por el contrario, reconociendo la diversidad de direcciones en las que ejercen influencias una sobre otra.

B) Modelo trasplante

Este modelo se basa en el supuesto de que, en toda comunidad —y con mayor razón en la sociedad actual—, existe un conjunto de expertos en materia educativa, o de formación del niño, que diseñan y proporcionan pautas y estrategias de actuación dirigidas a los padres para que puedan desarrollar actividades en edades tempranas de sus hijos, con el objeto de potenciar sus capacidades y aptitudes personales (Hernández, s.f.).

Se asume que esos expertos no sólo tienen la capacidad de elaborar propuestas racionales, lógicamente coherentes con los principios que guían la educación formal que se brinda en la sociedad (Peña y Campos, 2021); sino que se asume también que cuentan con el suficiente conocimiento de los procesos de desarrollo evolutivo del niño, desde una perspectiva multidisciplinaria, pero sobre todo desde el marco de la psicología del desarrollo (Papalia, Ols y Feldman, 2019). En ese sentido, los padres o cuidadores del niño son quienes trasplantan esas pautas y procedimientos a la experiencia diaria de interacción con el niño o niña.

C) Modelo sistémico

Este modelo se sustenta en la tesis de que el niño o niña es parte de un sistema de relaciones en el que toma forma un proceso de interacciones de diferente dirección (Hernández, s.f.), en el que se producen distintos y frecuentes intercambios mutuos entre niños y padres, entre niños y cuidadores aparte de sus padres, y entre padres y cuidadores (Calcina, 2019), con el objeto de mejorar las experiencias que favorecen la calidad de vida del niño o niña.

Este modelo reconoce la importancia de esas influencias y procura aprovechar las oportunidades de crecimiento y desarrollo que se abren durante el periodo de mayor plasticidad cerebral en el niño o niña, que es muy amplio en los primeros meses de vida, y va menguando paulatinamente hasta los seis años de vida (Peña y Campos, 2021).

Cabe señalar que, aunque algunos autores lo identifican con el modelo integral, por las grandes similitudes que guarda en sus formas de concreción práctica, el principio que subyace a su propuesta difiere del que sostiene al modelo integral.

D) Modelo integral

Este modelo se sustenta en el principio de que la estimulación temprana debiera atacar todas o la mayor parte de áreas de aprendizaje o de desarrollo del niño (Hernández, s.f.). Generalmente, se ha utilizado con el propósito de estimular las capacidades físicas y mentales de aquellos niños que requieren de estimulación, es decir, de aquellos que presentan algún tipo de deficiencia de carácter físico o mental ya sea por algún tipo de experiencia deficitaria en el ambiente o por la existencia de alguna situación biológica que los pone en desventaja respecto de lo que corresponde a su edad (Barrera et al., 2018).

Este modelo procura integrar las diferentes actividades que se proponen desde la esfera educativa, desde la esfera psicológica e incluso desde la perspectiva médica (Hernández, s.f.), por lo cual, bajo esos criterios, se aproxima en su lógica a las propuestas que se elaboran en el marco de la perspectiva de intervención.

Sin embargo, en la experiencia familiar, es decir, considerando un ámbito menos profesional, y un propósito de intervención sin orientación compensadora, su carácter integrador se ha aprovechado para elaborar propuestas que apuntan a explorar y potenciar en el niño diferentes aspectos en los que se concreta su desarrollo, que van desde lo físico y mental, hasta lo afectivo y social (Peña y Campos, 2021).

2.2.2. El desarrollo psicomotor

2.2.2.1. Desarrollo y desarrollo psicomotor

En términos generales, y específicamente en el ser humano, el desarrollo se entiende como un proceso en el cual ocurren transformaciones que se van dando de

manera progresiva desde que se fecunda un óvulo hasta que se convierte en adulto (Maganto y Cruz, 2010). En términos de la infancia, se concibe como un proceso en el cual, a medida que se incrementa su edad cronológica, se producen cambios que le permiten superar el periodo de inmadurez en el que se encuentra al nacer y que lo identifica durante sus primeros años (Altozano, 2017).

Los cambios más visibles se observan en lo que concierne al peso del niño y a su estatura; el peso refiere la valoración de la masa corporal, entre tejido magro y adiposo (Mendieta, Mendieta y Vargas, 2017), mientras que la estatura prácticamente no requiere explicación; pero tanto peso como estatura son variables entre la población infantil. Hay que señalar, asimismo, que el crecimiento y el cambio constante a nivel de características físicas como en capacidades mentales y aptitudes psíquicas constituyen los rasgos típicos que marcan las diferencias entre la niñez y los periodos posteriores a ellas, sobre todo la adultez, cuando la persona ya ha cesado en su crecimiento físico (Cabezuela y Frontera, 2012). Un dato interesante es que el desarrollo psicomotor de los niños tiende a ser valorado y seguido por los padres con un interés similar o mayor que el que despierta el crecimiento físico.

Por otro lado, cabe destacar que el desarrollo se produce fundamentalmente sobre la base que significa el potencial que configuran los factores genéticos (Sánchez y Samada, 2020), razón por la cual se les considera los agentes que determinan el potencial biológico de la persona; pero también depende de factores propios del entorno, es decir, de agentes de carácter social, cultural e incluso emocional que influyen sobre el individuo y establecen relaciones dinámicas entre sí, dando forma y moldeando las respuestas de orden biológico que se suscitan en él (Gutiérrez, 2018).

A ello, hay que añadir que, a medida que pasa el tiempo, el niño atraviesa por diferentes etapas de su desarrollo en el que se identifican hitos o logros remarcables, que evidencian la continuidad de ese proceso. Considerando la distinción de esas etapas, el desarrollo psicomotor puede entenderse como un macro proceso que engloba una serie de subprocesos evolutivos que aparecen de manera secuencial desde el momento de la gestación, pasando por el nacimiento y primeros años, hasta los seis años de edad (Mendieta et al., 2017). En forma sintética, se entiende,

entonces, como un proceso de adquisición creciente de habilidades motoras y psíquicas que evidencian el nivel de desarrollo alcanzado como base para otros procesos (Cierro, 2021).

2.2.2.2. Dimensiones

Dado que el desarrollo constituye un marco conjunto e integral de transformaciones que se producen de manera articulada y más bien simbiótica, es difícil desagregar sus componentes y elementos en un modelo teórico explicativo que dé cuenta suficientemente de su génesis y funcionamiento. Sin embargo, en el propósito de efectuar un análisis que permita una aproximación al mismo, diferentes autores tienden a considerar que el desarrollo, en tanto cambio evolutivo, se produce y concreta en tres esferas de actuación del ser humano: una esfera biosocial; una esfera cognitiva; y una esfera psicosocial.

La primera, la dimensión biosocial, refiere la condición biológica, pero al mismo tiempo social de la persona, y destaca el crecimiento físico y la progresiva maduración corporal que se produce desde la infancia (Altozano, 2017). En este marco se produce el crecimiento del cerebro, desde la gestación, pero en especial desde las tres semanas cuando empieza a desarrollarse el sistema nervioso (Papalia, Olds y Feldman, 2019).

Los niños incrementan su estatura y masa corporal con bastante celeridad, sobre todo en los primeros seis años, aunque ese crecimiento es más destacado en los tres primeros, y un poco más lento entre los tres y seis años (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Se produce un incremento de la masa muscular del abdomen y un incremento significativo de la longitud del tronco, de los brazos y de las piernas, lo que los lleva a perder poco a poco la contextura rolliza que los caracteriza durante los primeros dos años de vida (Sandoval, 2012). Por otro lado, la cabeza es todavía bastante grande en relación al cuerpo.

Sin embargo, aun cuando se identifica una pauta general de desarrollo para niños y niñas, se empiezan a notar algunas diferencias individuales que se sustentan en las diferencias de sexo; en ese sentido, los niños tienden a ganar más músculo por kilo de peso corporal, en comparación con las niñas. Así, el crecimiento del sistema óseo y de la musculatura del cuerpo continúa avanzando, y vuelven a los niños más fuertes que las niñas.

Estos cambios se organizan desde el cerebro y el sistema nervioso, que en su maduración hacen posible la aparición y multiplicación de habilidades tanto de los músculos más grandes, implicados en movimientos y desplazamientos espaciales, como de los más pequeños, implicados en actividades de control y precisión. Así, los movimientos de niños y niñas integran y controlan progresivamente cada vez más grupos musculares, con lo que se vuelven más precisos y capaces para tareas o actividades especializadas y complejas (Altozano, 2017).

Pero cabe destacar que en esta dimensión también se toma en cuenta la interacción del niño y el individuo con la familia y la comunidad, pues en la interacción que tiene con ellos, recibe influencias que connotan características que la sociedad ha configurado como aquella cultura en la que el niño crece y se hace parte de una comunidad.

La segunda, la dimensión cognitiva, destaca los procesos psíquicos o mentales que permiten al niño pensar, aprender y comunicarse (Altozano, 2017). Desde que nace, la coordinación de las acciones realizadas en el plano físico con las actividades mentales contribuyen a que el niño pueda adaptarse al ambiente, a su entorno (Papalia et al., 2019). Durante la niñez temprana, conocida desde el enfoque de Piaget como etapa preoperacional, el niño todavía no puede efectuar operaciones mentales de carácter lógico, aunque adquiere la capacidad de generalizar el pensamiento simbólico, también identificada como capacidad representacional. Piaget considera que esta etapa se extiende aproximadamente hasta los siete años.

En ese marco de acciones de comunicación, el lenguaje constituye una de las áreas que mejor expresa el desarrollo de esta dimensión. Durante los tres primeros años de vida de los niños, se produce un tránsito sostenido y progresivo que se inicia con la percepción de lo que las personas cercanas hablan, con llanto o con algún tipo de reacción a los sonidos que se producen cerca de ellos; pasa por la fonación de sonidos articulados, la imitación deliberada de sonidos, el uso de gesticulación simbólica alrededor de los 14 meses, hasta la emisión de sus primeras frases entre los 18 y 24 meses, el aprendizaje casi diario de nuevas palabras y el manejo de unas mil palabras como vocabulario personal.

Cuando los niños incorporan las palabras en sus formas de expresarse y comunicarse, empiezan a utilizarlas para hacer representaciones de objetos y acciones; el desarrollo del lenguaje les permite reflexionar respecto de otras personas, espacios u objetos, al mismo tiempo que pueden transmitir a otros sus necesidades, emociones e incluso ideas, lo que se traduce en un ejercicio de control creciente en torno a sus propias condiciones de vida (Papalia et al., 2012).

Por último, se identifica la esfera psicosocial. Este dominio del desarrollo psicomotor del niño refiere el ámbito de las emociones, los rasgos individuales de personalidad y el modo y calidad de las relaciones que establece con otras personas, no necesariamente de su entorno cercano (Altozano, 2017). En ese sentido, las emociones se entienden como un tipo de reacciones que nacen en la subjetividad de la persona (en este caso, el niño) ante la ocurrencia de diferentes experiencias; en tanto reacciones, se asocian a alteraciones de orden fisiológico y conductual.

El patrón de reacciones emocionales que identifica a una persona no se configura en un periodo corto de tiempo; en realidad, empieza a tomar forma desde la infancia, y con el tiempo se constituye en un factor básico de su personalidad (Papalia et al., 2012). Cabe destacar que el desarrollo emocional constituye un proceso que sigue una secuencia más o menos ordenada, en la que se abren diferentes emociones complejas, que se forman a partir de emociones más simples.

En ese sentido, mientras que poco después de su llegada al mundo, los bebés muestran señales de satisfacción, interés o incomodidad, estas son respuestas de carácter reflejo y difuso, que tienen un sustento fisiológico, y que se dan ante la provocación de estímulos sensoriales o la activación de procesos internos no necesariamente evidentes. Con el tiempo, esas primeras manifestaciones emocionales dan paso a auténticas emociones claramente distinguibles: alegría, repugnancia, tristeza, entre otros, en primer lugar, y posteriormente enojo y miedo.

En lo que concierne a las emociones autoconscientes (empatía, vergüenza, envidia), se suscitan después de que el niño ha adquirido la capacidad de tener conciencia de sí mismo, lo que significa que es capaz de comprender que por sí mismo constituye alguien identificable, separado de los demás y diferente del resto de personas de su entorno. En esa lógica, alrededor de los tres años, después de adquirir conciencia sobre sí mismos, y de conocer mucho más acerca de su entorno,

en cuanto a reglas y normas válidas en la sociedad, los niños también llegan a desarrollar la capacidad de analizar sus propios pensamientos, sus deseos y su propio comportamiento respecto de lo que se considera aceptable en el entorno social en que vive (Papalia et al., 2012).

2.3. Marco conceptual

Estimulación temprana

Proceso continuo de apoyo al niño o niña, que se realiza por medio de un conjunto de acciones a ejecutar durante los primeros años de su existencia, con el objeto de potenciar sus aptitudes de naturaleza física, mental, social y emocional.

E.T en área motora gruesa

Conjunto de acciones específicas de estimulación temprana que se realizan con el objeto de potenciar en el niño sus aptitudes de naturaleza física, específicamente el movimiento coordinado, y la manipulación y desplazamiento de objetos.

E.T en área motora fina

Conjunto de acciones específicas de estimulación temprana que se realizan con el objeto de potenciar en el niño sus aptitudes de naturaleza física necesarios para desarrollar movimientos de corta extensión y de precisión, entre los que se consideran el ejercicio narrativo mediante ilustraciones, la resolución de rompecabezas, y el dibujo de objetos específicos.

E.T en desarrollo del lenguaje

Conjunto de acciones específicas de estimulación temprana que se realizan con el objeto de potenciar en el niño sus aptitudes verbales necesarias para desarrollar formas adecuadas de comunicación, entre los que se consideran el reconocimiento de figuras geométricas, el reconocimiento de palabras referidas a partes del cuerpo humano, la realización de diálogos, la expresión de sentimientos y emociones, y la lectura de relatos en algún momento del día.

Desarrollo psicomotor

Proceso de adquisición creciente de habilidades motoras que evidencian el nivel de desarrollo alcanzado por el niño como base necesaria para la ejecución consecuente de otros procesos.

Desarrollo de la coordinación

Dimensión del desarrollo psicomotor del niño que se evidencia en la realización de movimientos y desplazamientos corporales bajo indicaciones dadas, entre las cuales se consideran la imitación de movimientos de otras personas, los saltos a un pie, la variación de velocidad al caminar siguiendo ritmos distintos, y el seguimiento de líneas no rectas.

Desarrollo del lenguaje

Dimensión del desarrollo psicomotor del niño que se evidencia en el reconocimiento de relaciones conceptuales de dimensiones, y el reconocimiento de objetos y de la identidad de sus padres o cuidadores, en base a comparaciones entre grande y pequeño, más y menos, largo y corto, además del reconocimiento de figuras geométricas.

Desarrollo de la motricidad

Dimensión del desarrollo psicomotor del niño que se evidencia en el reconocimiento de situaciones espaciales que involucran otras personas, y el reconocimiento de condiciones específicas que involucran experiencias sensoriales en base a instrucciones específicas.

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

En cuanto al tipo de investigación, este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo (Hernández y Mendoza, 2018). La investigación en este marco se caracteriza, entre otros aspectos, por la delimitación precisa de las variables y una operacionalización estricta de las mismas, de modo que sean susceptibles de medición. Asimismo, en este enfoque se utilizan diferente tipo de análisis estadísticos, y se contrastan las hipótesis mediante este tipo de procedimientos (López y Fachelli, 2015).

Por otro lado, en cuanto a su alcance, este estudio se identifica con la investigación explicativa, que implica ya sea indagar acerca de los factores que producen un fenómeno o lo afectan en alguna medida (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2. Diseño de investigación

En lo que concierne al diseño de investigación, primero, se reconoce como un estudio no experimental, en tanto no se manipula ninguna de las variables de estudio, sino que éstas se miden de acuerdo a como se las encuentra en el escenario donde se realiza la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En segundo lugar, se identifica con la investigación transversal, es decir, aquella que se realiza cuando las mediciones efectuadas pertenecen a un solo momento en el tiempo. Y en tercer lugar, se identifica con el diseño correlacional-causal, pues no sólo se busca establecer una relación entre las variables, sino estimar qué tanto una variable independiente explica la variable dependiente o sus dimensiones.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

La población está conformada por los niños y niñas que registraron matrícula en la institución educativa durante el año escolar 2022, y presentan una asistencia regular. Considerando las secciones de 3, 4 y 5 años, se tiene una población de 52 niños y niñas. Estos se distribuyen según se muestra a continuación:

Tabla 2

Población de niños y niñas de la institución educativa

Edad	Varones	Mujeres	Total
03 Años	10	6	16
04 Años	6	10	16
05 Años	12	8	20
Total	28	24	52

Notas: Nómina de Matrícula Año 2022, de la I.E.I. N°51, Carlos y Blanca Tosi.

3.3.2. Muestra

Para la conformación de la muestra, se siguió uno de los procedimientos de muestreo no probabilístico, el muestreo intencional, que supone seleccionar dentro de una población un grupo de elementos que presenta una característica de interés para el estudio. En este caso, el grupo seleccionado fue el de los niños y niñas de la sección de tres años, que corresponde a 16 participantes. Esto se muestra a continuación.

Tabla 3

Muestra de niños y niñas de la institución educativa

Edad	Varones	Mujeres	Total
03 Años	10	6	16
Total	10	6	16

Nota: Nómina de Matrícula Año 2022, de la I.E.I. N°51, Carlos y Blanca Tosi.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Acerca de las técnicas de recolección de datos

Como técnicas generales de recolección de datos, se utilizaron la encuesta y la observación, la primera para la obtención de información respecto de la estimulación temprana, y la segunda para la obtención de información respecto del desarrollo psicomotor. En términos generales, la encuesta es un procedimiento estandarizado de recojo de datos cuyo propósito es obtener declaraciones dadas por un conjunto de personas que representan a una población, con el fin de conocer sus

opiniones, actitudes, valoraciones, u otro tipo de aspectos personales (García y Quintana, 2010). Cabe destacar que, debido a la identificación de una competencia lectora no tan amplia ni suficiente entre los padres de los niños y niñas (en realidad, entre las madres, que son con quienes las investigadoras tomaron contacto), en su forma concreta, se llevó a la práctica en la modalidad de entrevista verbal (Corral, 2010).

Por otro lado, se utilizó la observación, una de las técnicas de recolección de datos más antigua y utilizada en el campo de la investigación social. En este caso, se utilizó una forma estandarizada muy próxima a las listas de cotejos.

3.4.2. Presentación de los instrumentos de recolección de datos

En su forma concreta, los instrumentos utilizados fueron un cuestionario, denominado Escala Abreviada de Estimulación Temprana PCC, y una guía de observación, denominada Escala de Observación del Desarrollo Psicomotor.

En cuanto a la Escala Abreviada de Estimulación Temprana PCC, se trata de un cuestionario de 16 ítems, que explora tres ámbitos de estimulación: el área motora gruesa (cuatro ítems), el área motora fina (seis ítems), y el desarrollo del lenguaje (seis ítems). Constituye una adaptación simplificada del cuestionario propuesto por Peña y Campos (2021), denominado Escala de Estimulación Temprana, para evaluación de esta variable. La adaptación aquí propuesta se hizo con el objeto de reducir el tiempo de interacción con los padres o cuidadores de los niños debido a que las preguntas debieron leerse; se buscaba con ello facilitar sus respuestas.

Por otro lado, la Escala de Observación del Desarrollo Psicomotor es una guía de observación de 20 ítems, que evalúa tres dimensiones de desarrollo: coordinación (seis ítems), lenguaje (ocho ítems) y motricidad (seis ítems). Cada uno de los ítems describe un comportamiento observable en el niño o niña, el que se evalúa por medio de una escala de tres valores de frecuencia percibida.

3.4.3. Aspectos de validez y confiabilidad

Los dos instrumentos presentan validez en función del contenido, la que se examinó mediante el procedimiento de juicio de expertos. En cuanto a confiabilidad, el resumen de los procedimientos utilizados se muestra en las tablas siguientes:

Tabla 4*Confiabilidad de los instrumentos: Escala Abreviada de Estimulación Temprana*

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	16	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	16	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,935	,937	16

El análisis de la confiabilidad de los instrumentos se hizo mediante los procedimientos de consistencia interna; el procedimiento específico fue la obtención del coeficiente alfa-Cronbach, cuya lectura permite una aproximación rápida a la confiabilidad que puede alcanzar un instrumento. En ese sentido, la magnitud del coeficiente puede variar entre 0 y 1, considerándose que mientras más cerca de 1 sea al valor alcanzado, mayor es la confiabilidad demostrada por el instrumento. En el caso de la Escala Abreviada de Estimulación Temprana se alcanzó un coeficiente de 0,935, por lo cual el instrumento cuenta con una excelente confiabilidad.

Tabla 5*Confiabilidad de los instrumentos: Escala de Observación del Desarrollo Psicomotor*

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	16	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	16	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,788	,769	20

En el caso de la Escala de Observación del Desarrollo Psicomotor, la magnitud del coeficiente alcanzó un valor de 0,788, que implica una confiabilidad suficiente; por lo cual el instrumento es confiable.

3.4.4. Niveles de medición de las variables

En lo que concierne a la medición de las variables, se consideró como criterio puntuar las alternativas de respuesta a fin de sumar una puntuación final (total o

partes), que permite determinar la categoría en función de esa puntuación. Una vez obtenidas las puntuaciones, estas se evalúan conforme las tablas que se presentan a continuación:

Tabla 6

Niveles de medición de las variables: Estimulación Temprana

Variable Estimulación Temprana			
Nivel	Puntuación		
ET pobre	16 – 26		
ET insuficiente	27 – 37		
ET efectiva	38 – 48		

Dimensiones de Estimulación Temprana			
Nivel	Área motora gruesa	Área motora fina	Desarrollo lenguaje
ET pobre	4 – 6	6 – 10	6 – 10
ET insuficiente	7 – 9	11 – 14	11 – 14
ET efectiva	10 – 12	15 – 18	15 – 18

Tabla 7

Niveles de medición de las variables: Desarrollo Psicomotor

Variable Desarrollo Psicomotor			
Nivel	Puntuación		
ET pobre	20 – 33		
ET insuficiente	34 – 47		
ET efectiva	48 – 60		

Dimensiones de Estimulación Temprana			
Nivel	Coordinación	Lenguaje	Moriticidad
ET pobre	6 – 10	8 – 13	6 – 10
ET insuficiente	11 – 14	14 – 19	11 – 14
ET efectiva	15 – 18	20 – 24	15 – 18

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

3.5.1. Procesamiento de datos

Para el procesamiento y análisis de datos se recurrió a métodos informáticos. En ese sentido, se utilizó Excel, hoja de cálculo de la suite Office de Microsoft; y SPSS 23, software de análisis estadístico que cuenta con diferentes herramientas de análisis descriptivos e inferenciales. Excel se usó para el traslado de los datos recogidos en forma física a formato digital, dando forma con ello a una matriz donde se sistematizan los datos recogidos en función de las variables e indicadores. Además, se usó para realizar algunos análisis descriptivos, sobre todo tablas de frecuencia y gráficos de barra. Cabe destacar que, durante el procedimiento de

pruebas de hipótesis, se usó la herramienta de análisis de regresión, que también provee Excel entre los procedimientos que incorpora para el análisis de datos.

Por otro lado, SPSS se utilizó, primero, para el análisis exploratorio de los datos; la prueba de normalidad efectuada, que permitió decidir qué procedimientos estadísticos seguir en el análisis de los datos, se hizo con este programa. También se utilizó en el análisis de la confiabilidad de los instrumentos mediante el procedimiento del mismo nombre.

3.5.2. Análisis de datos

Para el análisis de datos, se aplicaron los siguientes procedimientos estadísticos:

Prueba de normalidad de las variables

Esta prueba efectúa una comparación entre la distribución que demuestra un conjunto de datos obtenidos respecto de una variable en relación a la distribución normal; y se utiliza para verificar la proximidad o alejamiento de la distribución de esa variable respecto de la normal (Ross, 2014). Se parte del supuesto que la variable en estudio debería seguir una distribución normal, lo que se traduce en una significación de la prueba (p-valor) mayor que un nivel de significancia escogido.

Dependiendo del resultado de la prueba, si la distribución de la variable es aproximadamente normal o sigue una distribución normal, el análisis estadístico a efectuar se debiera hacer mediante estadísticos paramétricos; en caso contrario, cuando se tiene una distribución que está lejos de la normal, en el análisis se deben utilizar procedimientos no paramétricos. Para este estudio, el nivel de confianza elegido fue de 95%, es decir, 0,95, lo que implica un nivel de significancia de 5% o 0,05.

Coefficiente alfa-Cronbach

Este coeficiente se calcula con el propósito de estimar la confiabilidad de un cuestionario u otro instrumento diseñado con alternativas de respuesta o de valoración que describen una escala. Su valor oscila entre 0 y 1, y se entiende que mientras más cerca de 1 es el valor del coeficiente, más confiable es el instrumento; en caso contrario, mientras más cerca de cero se ubica el valor del coeficiente, menos confiable es el instrumento y, por lo tanto, mayor es la probabilidad de error

de las medidas que se calculan en base al mismo. Para efectos de la valoración del coeficiente diferentes autores han propuesto diferentes valores; siguiendo a , aquí se considera que un coeficiente alfa-Cronbach de 0,7 o superior es suficiente para un instrumento a aplicar con fines de investigación.

Tablas de frecuencia

Las tablas son una de las herramientas estadísticas más utilizadas en la investigación. Si bien existen diferentes tablas que organizan diferente información, su forma básica se reduce a presentar frecuencias absolutas y relativas. En este estudio se han utilizado tanto tablas simples, para la presentación de frecuencias y porcentajes (frecuencias relativas) (Grima, 2012), como tablas complejas, como las presentadas al recoger los datos de los análisis de regresión efectuados durante la contrastación de las hipótesis planteadas.

Gráficos de barra

Los gráficos de barra son también una de las herramientas estadísticas más utilizadas en la investigación, por la facilidad que proporcionan para la presentación de datos (Christensen, 2012). En este caso se han utilizado con el propósito de mostrar la magnitud de las frecuencias que se observan en las categorías de las variables y sus dimensiones.

Coefficiente de correlación

El coeficiente de correlación de Pearson o sus equivalentes, como en este caso, el coeficiente de correlación múltiple que aparece en la herramienta utilizada, es un estadístico que mide la fuerza con que dos variables se relacionan entre sí. Se utiliza preferentemente cuando los datos se miden como cantidades y siguen una distribución de forma aproximada a la normal. Su valor oscila entre -1 y +1, lo que implica que pasa por 0.

Se interpreta considerando que mientras más cerca está de 1, sea este valor positivo o negativo, más cerca se está de una correlación perfecta; en el primer caso (de coeficiente positivo), se valora la relación entre las variables como una relación directa; en el segundo caso (de coeficiente negativo), se valora la relación entre las variables como una relación directa (Ross, 2014).

Coefficiente de determinación

Este coeficiente está vinculado al coeficiente de correlación de Pearson, y es un estadístico que mide la proporción en que una variable independiente explica el comportamiento (variaciones) de una variable dependiente. Se calcula como el cuadrado del coeficiente de correlación, por lo cual es siempre positivo. Su valor oscila entre 0 y 1, y se interpreta considerando que mientras más cerca está de 1, mayor es la proporción explicada de la variable dependiente por parte de la variable independiente (Ross, 2014).

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados por variables

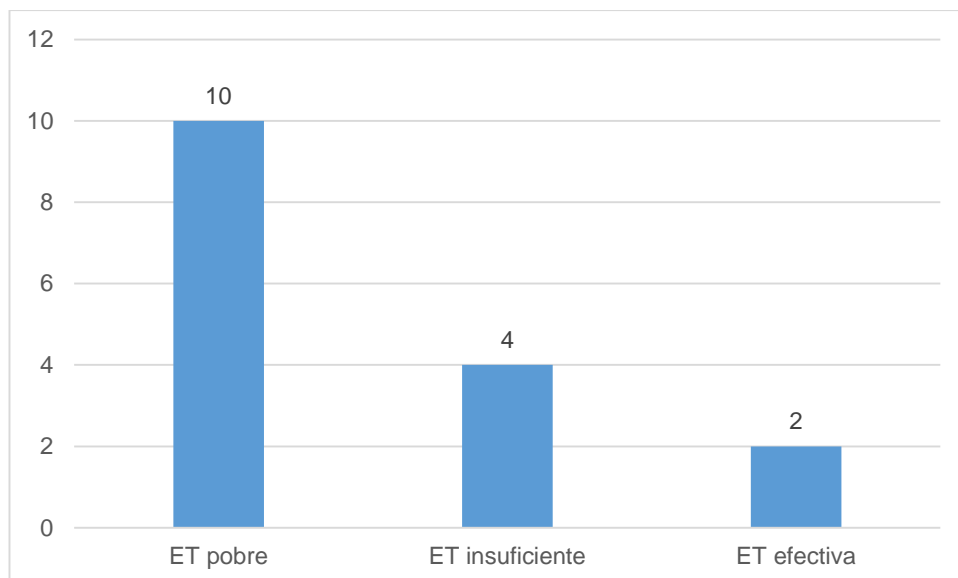
Tabla 8

Nivel de estimulación temprana

Estimulación	frecuencia	porcentaje
ET pobre	10	62,5
ET insuficiente	4	25
ET efectiva	2	12,5
total	16	100

Figura 1

Nivel de estimulación temprana

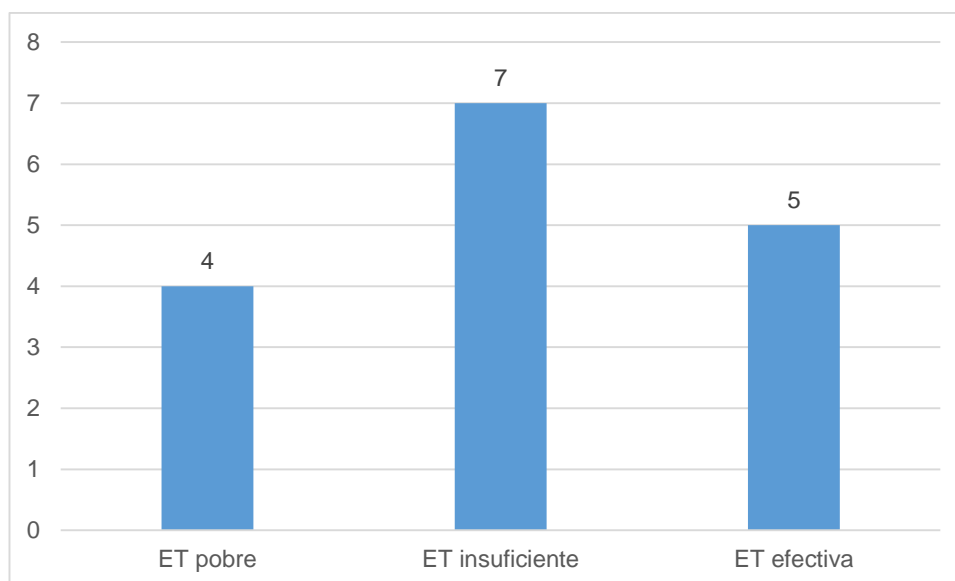


En esta tabla se exponen las frecuencias que corresponden a cada categoría de estimulación temprana en el conjunto de niños que fueron parte del estudio. Prevalece la categoría de estimulación temprana pobre, donde se distribuyen 10

niños, que representan el 62,5% del total. Muy lejos en términos de relevancia, aparece la categoría de estimulación insuficiente, con cuatro niños, que representan el 25% del conjunto. En contraste, sólo dos niños, que representan el 12,5% del conjunto, alcanzan la categoría de estimulación efectiva. En síntesis, de las propias palabras de los padres de familia, la gran mayoría de niños que conforman la muestra no han recibido una estimulación temprana efectiva, que sería lo deseable.

Tabla 9*Nivel de estimulación temprana: área motora gruesa*

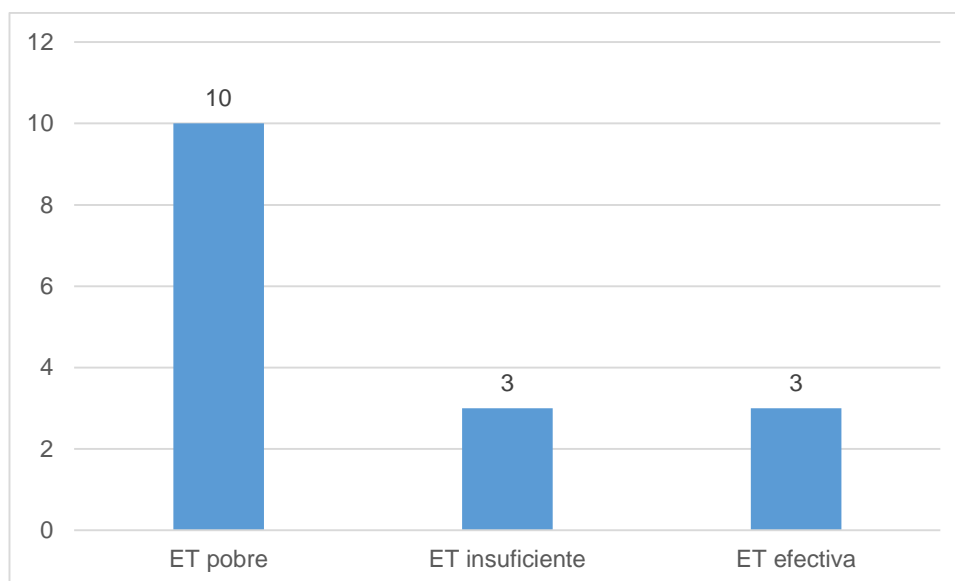
Nivel	frecuencia	porcentaje
ET pobre	4	25
ET insuficiente	7	43,75
ET efectiva	5	31,25
total	16	100

Figura 2*Nivel de estimulación temprana: área motora gruesa*

En la tabla se exponen las frecuencias que corresponden a cada categoría de estimulación temprana en el área motora gruesa, primera dimensión de la variable. En este caso, supera en número la categoría de estimulación temprana insuficiente, donde se distribuyen siete niños, que representan el 43,75% del total. En segundo lugar, aparece la categoría de estimulación efectiva, donde se ubican cinco niños, que representan el 31,25% del conjunto. En contraste, cuatro niños, que representan el 25% del conjunto, no superan la categoría de estimulación pobre. En síntesis, en el área motora gruesa, se observa una mayoría relativa que ocupa el nivel medio de la variable (categoría insuficiente) con tendencia mayor hacia el nivel alto (estimulación efectiva), antes que al nivel de estimulación pobre.

Tabla 10*Nivel de estimulación temprana: área motora fina*

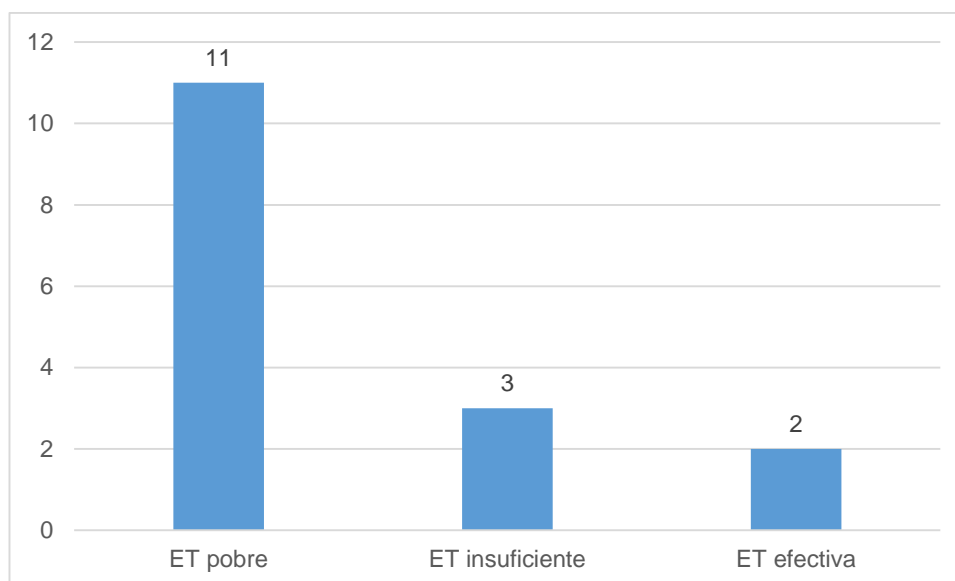
Nivel	frecuencia	porcentaje
ET pobre	10	62,5
ET insuficiente	3	18,75
ET efectiva	3	18,75
total	16	100

Figura 3*Nivel de estimulación temprana: área motora fina*

En la tabla se exponen las frecuencias que corresponden a cada categoría de estimulación temprana en el área motora fina, segunda dimensión de la variable. En este caso, prevalece la categoría de estimulación temprana pobre, donde se distribuyen 10 niños, que representan el 62,5% del total. Muy lejos en términos de relevancia, aparecen las categorías de estimulación insuficiente, con tres niños, que representan el 18,75% del conjunto; y estimulación efectiva, también con tres niños, que representan 18,75% del conjunto. En síntesis, en opinión de los padres de familia, la gran mayoría de niños que conforman la muestra no han recibido una estimulación temprana efectiva en el área motora fina.

Tabla 11*Nivel de estimulación temprana: desarrollo del lenguaje*

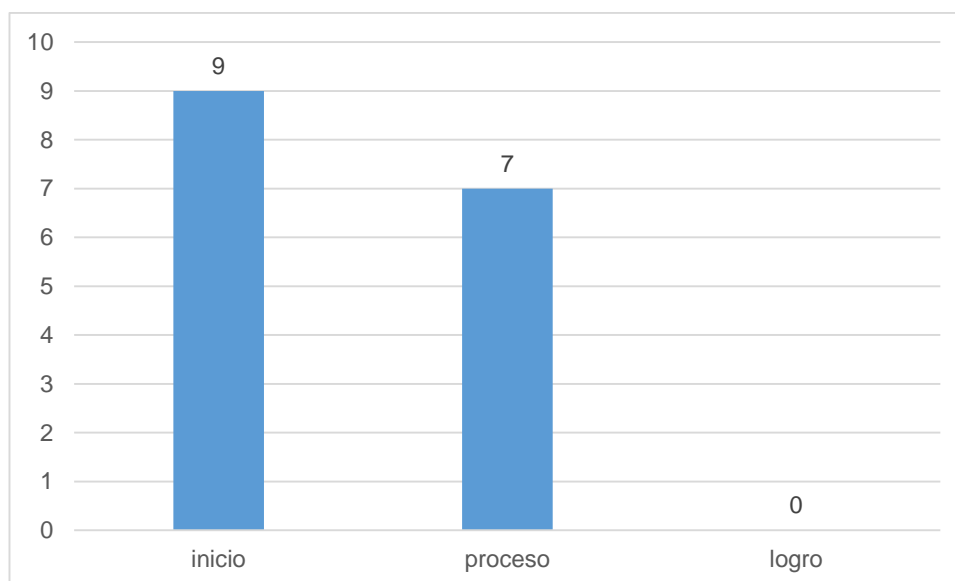
Nivel	frecuencia	porcentaje
ET pobre	11	68,75
ET insuficiente	3	18,75
ET efectiva	2	12,5
total	16	100

Figura 4*Nivel de estimulación temprana: desarrollo del lenguaje*

En la tabla se exponen las frecuencias que corresponden a cada categoría de estimulación temprana en el área de desarrollo del lenguaje, tercera dimensión de la variable. En este caso, también prevalece la categoría de estimulación temprana pobre, donde se distribuyen 11 niños, que representan el 68,75% del total. Muy lejos en cuanto a relevancia, aparecen las categorías de estimulación insuficiente, con tres niños, que representan el 18,75% del conjunto; y estimulación efectiva, donde se ubican sólo dos niños, que representan 12,5% del conjunto. En síntesis, en opinión de los padres de familia, la gran mayoría de niños que conforman la muestra no han recibido una estimulación temprana efectiva en el área de desarrollo del lenguaje.

Tabla 12*Nivel de desarrollo psicomotor*

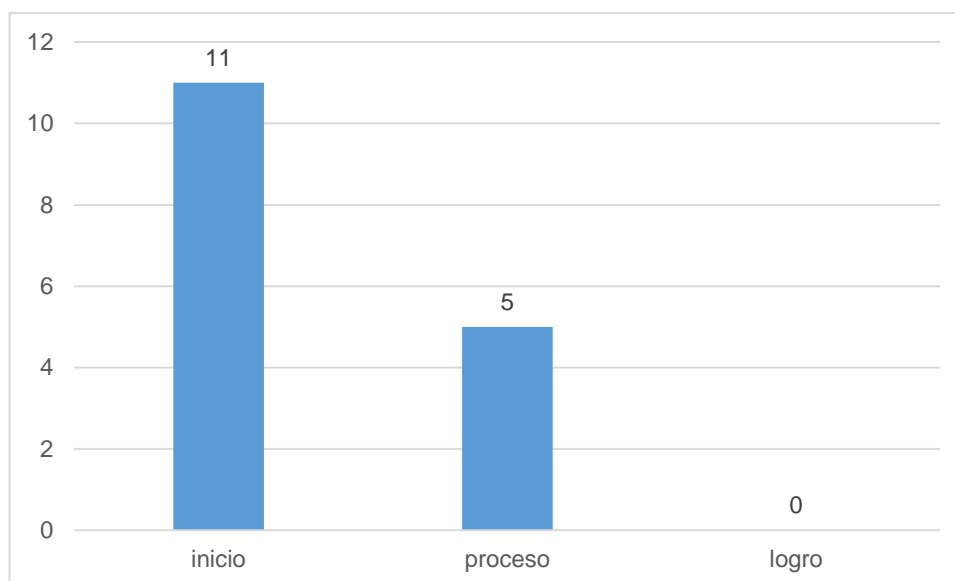
Nivel	frecuencia	porcentaje
Inicio	9	56,25
Proceso	7	43,75
Logro	0	0
total	16	100

Figura 5*Nivel de desarrollo psicomotor*

En esta tabla se exponen las frecuencias que corresponden a cada nivel de desarrollo psicomotor en el conjunto de niños que participaron del estudio. En este caso, prevalece el nivel de inicio, donde se distribuyen nueve niños, que representan el 56,25% del total. Sigue en importancia, el nivel de proceso, en el cual se ubican siete niños, que representan el 43,75% del conjunto. Cabe señalar que no se encontraron casos de niños que hubieran alcanzado el nivel de logro. En síntesis, la observación efectuada sobre los niños que conforman la muestra evidencia que la mayoría de ellos se encuentran en una etapa inicial de desarrollo psicomotor, en relación a lo que corresponde a su edad.

Tabla 13*Nivel de desarrollo psicomotor: Coordinación*

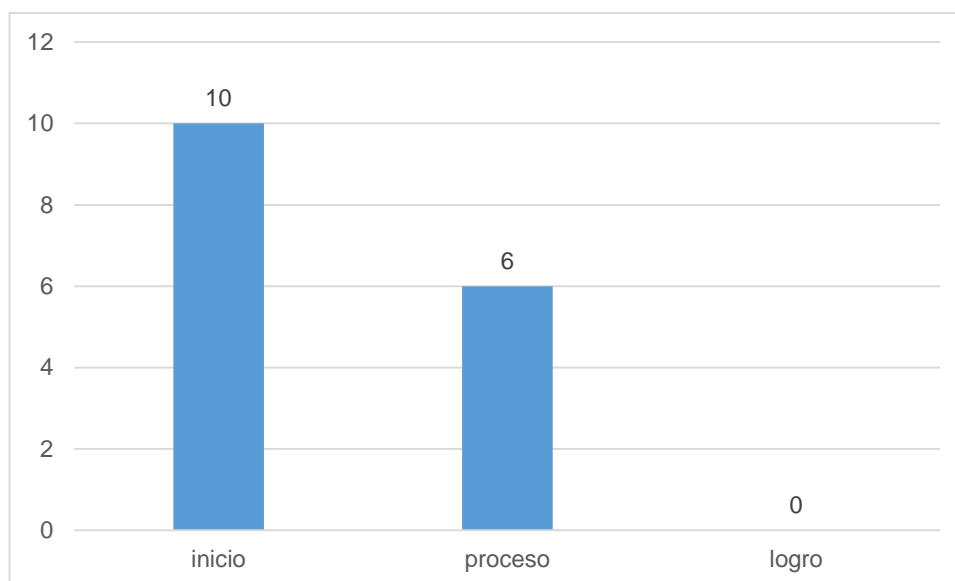
Nivel	frecuencia	porcentaje
Inicio	11	68,75
Proceso	5	31,25
Logro	0	0
Total	16	100

Figura 6*Nivel de desarrollo psicomotor: Coordinación*

En esta tabla se exponen las frecuencias que corresponden a cada nivel de desarrollo psicomotor en cuanto a coordinación, primera dimensión de la variable según el modelo teórico seguido. En este caso, prevalece también el nivel de inicio, donde se distribuyen 11 niños, que representan el 68,75% del total. Sigue en importancia, aunque con cifras distantes, el nivel de proceso, en el cual se ubican cinco niños, que representan el 31,25% del conjunto. Cabe señalar que no se encontraron casos de niños que hubieran alcanzado el nivel de logro en esta dimensión de la variable. En síntesis, la observación efectuada sobre los niños que conforman la muestra evidencia que la mayoría de ellos se encuentran en una etapa inicial de coordinación, respecto de lo que corresponde a su edad.

Tabla 14*Nivel de desarrollo psicomotor: Lenguaje*

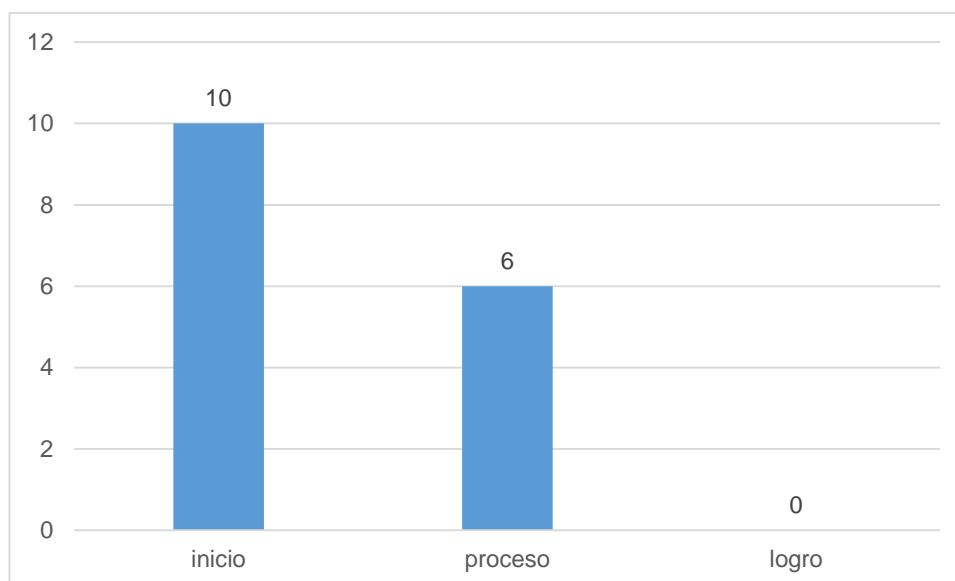
Nivel	frecuencia	porcentaje
Inicio	10	62,5
Proceso	6	37,5
Logro	0	0
Total	16	100

Figura 7*Nivel de desarrollo psicomotor: Lenguaje*

En esta tabla se expone la distribución de las frecuencias en función de cada nivel de desarrollo psicomotor en lo que concierne a lenguaje, segunda dimensión de la variable según el modelo teórico seguido. En este caso, prevalece también el nivel de inicio, donde se distribuyen 10 niños, que representan el 62,5% del total. Sigue en importancia, aunque con cifras inferiores, el nivel de proceso, en el cual se ubican seis niños, que representan el 37,5% del conjunto. Cabe destacar que no se encontraron casos de niños que hubieran alcanzado el nivel de logro en esta dimensión de la variable. En síntesis, la observación efectuada sobre los niños que conforman la muestra evidencia que la mayoría de ellos se encuentran en una etapa inicial de lenguaje, respecto de lo que corresponde a su edad.

Tabla 15*Nivel de desarrollo psicomotor: Motricidad*

Nivel	frecuencia	porcentaje
Inicio	10	62,5
Proceso	6	37,5
Logro	0	0
Total	16	100

Figura 8*Nivel de desarrollo psicomotor: Motricidad*

En esta tabla se expone la distribución de las frecuencias en función de cada nivel de desarrollo psicomotor en lo que concierne a motricidad, tercera dimensión de la variable según el modelo teórico seguido. En este caso, prevalece también el nivel de inicio, donde se distribuyen 10 niños, que representan el 62,5% del conjunto total. Sigue en importancia, aunque con cifras menores, el nivel de proceso, donde se distribuyen seis niños, que representan el 37,5% del conjunto. Como en las dos dimensiones anteriores, no se encontraron casos de niños que hubieran alcanzado el nivel de logro en esta dimensión de la variable. En síntesis, la observación efectuada sobre los niños que conforman la muestra evidencia que la mayoría de ellos se encuentran en una etapa inicial de motricidad, respecto de lo que corresponde a su edad.

4.2. Contrastación de hipótesis

Primera hipótesis específica

Esta hipótesis se enuncia en los siguientes términos:

La estimulación temprana influye significativamente en el desarrollo de la coordinación de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

Desde una perspectiva operacional, esta hipótesis se enuncia de la siguiente manera:

H_0 : La *estimulación temprana* no influye en la *coordinación*.

H_1 : La *estimulación temprana* influye en la *coordinación*.

En forma simbólica, la hipótesis puede expresarse como sigue:

H_0 : $R^2 = 0$, si $p > 0,05$

H_1 : $R^2 \neq 0$, si $p \leq 0,05$

Para el análisis de la influencia de la estimulación temprana en la coordinación, se utilizó el análisis de regresión lineal, que arroja el coeficiente de determinación (R^2), que da cuenta de la proporción que una variable X explica de la variable Y.

Tabla 16

Influencia de la estimulación temprana en la coordinación

Resumen								
<i>Estadísticas de la regresión</i>								
Coefficiente de correlación múltiple	0,656							
Coefficiente de determinación R^2	0,430							
R^2 ajustado	0,389							
Error típico	1,475							
Observaciones	16							
Análisis de varianza								
	<i>Grados de libertad</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Promedio de cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico de F</i>			
Regresión	1	22,968	22,968	10,554	0,006			
Residuos	14	30,469	2,176					
Total	15	53,438						
	<i>Coefficientes</i>	<i>Error típico</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>Probab.</i>	<i>Inferior 95%</i>	<i>Superior 95%</i>	<i>Inferior 95,0%</i>	<i>Superior 95,0%</i>
Intercepción	4,952	1,504	3,293	0,005	1,727	8,177	1,727	8,177
Variable X1	0,177	0,055	3,249	0,006	0,060	0,295	0,060	0,295

En esta tabla se exponen los resultados del análisis de la influencia de la estimulación temprana en la coordinación, primera dimensión del desarrollo psicomotor. Los resultados muestran un coeficiente de correlación múltiple (R) de magnitud moderada a fuerte, $R=0,656$; y un coeficiente de determinación que alcanza un valor moderado, $R^2=0,430$. En ambos casos, los coeficientes resultaron altamente significativos ($F=10,554$; $p\text{-valor}=0,006$), de donde se comprueba que para ambos coeficientes, $p<0,05$.

Considerando los coeficientes encontrados, se verifica que, de manera general, la estimulación temprana influye en la coordinación; en ese sentido, la estimulación temprana explica el 43% del desarrollo psicomotor en el área de coordinación. Por lo tanto, se acepta la hipótesis señalada, H_1 , y se rechaza la hipótesis nula, H_0 . En síntesis, la *estimulación temprana* influye en la *coordinación*.

Segunda hipótesis específica

Esta hipótesis se enuncia en los siguientes términos:

La estimulación temprana influye significativamente en el desarrollo del lenguaje de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

Desde una perspectiva operacional, esta hipótesis se enuncia de la siguiente manera:

H_0 : La *estimulación temprana* no influye en el *lenguaje*.

H_2 : La *estimulación temprana* influye en el *lenguaje*.

En forma simbólica, la hipótesis puede expresarse como sigue:

H_0 : $R^2 = 0$, si $p > 0,05$

H_2 : $R^2 \neq 0$, si $p \leq 0,05$

Para el análisis de la influencia de la estimulación temprana en el lenguaje, se utilizó el análisis de regresión lineal, que arroja el coeficiente de determinación (R^2); este coeficiente da cuenta de la proporción que una variable X explica de la variable Y.

Tabla 17

Influencia de la estimulación temprana en el lenguaje

Resumen	
<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0,684
Coefficiente de determinación R^2	0,468
R^2 ajustado	0,430
Error típico	1,966
Observaciones	16

Análisis de varianza					
	<i>Grados de libertad</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Promedio de cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico de F</i>
Regresión	1	47,620	47,620	12,316	0,003
Residuos	14	54,130	3,866		
Total	15	101,75			

	<i>Coefficientes</i>	<i>Error típico</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>Probab.</i>	<i>Inferior 95%</i>	<i>Superior 95%</i>	<i>Inferior 95,0%</i>	<i>Superior 95,0%</i>
Intercepción	6,056	2,004	3,022	0,009	1,758	10,355	1,758	10,355
Variable X1	0,256	0,073	3,509	0,003	0,099	0,412	0,099	0,412

En esta tabla se exponen los resultados del análisis de la influencia de la estimulación temprana en el lenguaje, segunda dimensión del desarrollo psicomotor. Los resultados muestran un coeficiente de correlación múltiple (R) de magnitud moderada a fuerte, $R=0,684$; y un coeficiente de determinación que alcanza un valor moderado, $R^2=0,468$. En ambos casos, los coeficientes resultaron altamente significativos ($F=12,316$; $p\text{-valor}=0,003$), de donde se comprueba que para ambos coeficientes, $p<0,05$.

Considerando los coeficientes encontrados, se verifica que la estimulación temprana influye en el lenguaje; en ese sentido, la estimulación temprana explica el 46,8% del desarrollo psicomotor en el área del lenguaje. Por lo tanto, se acepta la hipótesis señalada, H_2 , y se rechaza la hipótesis nula, H_0 . En síntesis, la *estimulación temprana* influye en el *lenguaje*.

Tercera hipótesis específica

Esta hipótesis se enuncia en los siguientes términos:

La estimulación temprana influye significativamente en el desarrollo de la motricidad de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

Desde una perspectiva operacional, esta hipótesis se enuncia de la siguiente manera:

H₀ : La *estimulación temprana* no influye en la *motricidad*.

H₃ : La *estimulación temprana* influye en la *motricidad*.

En forma simbólica, la hipótesis puede expresarse como sigue:

H₀ : $R^2 = 0$, si $p > 0,05$

H₃ : $R^2 \neq 0$, si $p \leq 0,05$

Para el análisis de la influencia de la estimulación temprana en la motricidad, se utilizó el análisis de regresión lineal, que arroja el coeficiente de determinación (R²); este coeficiente da cuenta de la proporción que una variable X explica de la variable Y.

Tabla 18

Influencia de la estimulación temprana en la motricidad

Resumen								
<i>Estadísticas de la regresión</i>								
Coefficiente de correlación múltiple					0,267			
Coefficiente de determinación R ²					0,071			
R ² ajustado					0,005			
Error típico					2,024			
Observaciones					16			
Análisis de varianza								
	<i>Grados de libertad</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Promedio de cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico de F</i>			
Regresión	1	4,396	4,396	1,073				
Residuos	14	57,354	4,097					
Total	15	61,75						
	<i>Coefficientes</i>	<i>Error típico</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>Probab.</i>	<i>Inferior 95%</i>	<i>Superior 95%</i>	<i>Inferior 95,0%</i>	<i>Superior 95,0%</i>
Intercepción	8,053	2,063	3,904	0,002	3,629	12,478	3,629	12,478
Variable X1	0,078	0,075	1,036	0,318	-0,083	0,238	-0,083	0,238

En esta tabla se exponen los resultados del análisis de la influencia de la estimulación temprana en la motricidad, tercera dimensión del desarrollo psicomotor en el modelo considerado aquí. Los resultados muestran un coeficiente de correlación múltiple (R) de magnitud débil, $R=0,267$; y un coeficiente de determinación aún más débil, $R^2=0,071$. Los coeficientes resultaron no significativos ($F=1,073$; $p\text{-valor}=0,318$), de donde se comprueba que para ambos coeficientes, $p \gg 0,05$.

Considerando los coeficientes encontrados, se verifica que la estimulación temprana no influye en la motricidad; en ese sentido, su capacidad para explicar el desarrollo psicomotor en el área de motricidad es nula. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis señalada, H_3 , y se acepta la hipótesis nula, H_0 . En síntesis, la *estimulación temprana* no influye en la *motricidad*.

Hipótesis general

Esta hipótesis se enunció en los siguientes términos:

La *estimulación temprana* influye en el *desarrollo de la psicomotricidad* de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022.

Desde una perspectiva operacional, esta hipótesis se enuncia de la siguiente manera:

H₀ : La *estimulación temprana* no influye en el *desarrollo psicomotor*.

H_G : La *estimulación temprana* influye en el *desarrollo psicomotor*.

En forma simbólica, la hipótesis puede expresarse como sigue:

H₀ : $R^2 = 0$, si $p > 0,05$

H_G : $R^2 \neq 0$, si $p \leq 0,05$

Para el análisis de la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor, se utilizó la regresión lineal, que arroja el coeficiente de determinación (R^2), que da cuenta de la proporción que una variable X explica de la variable Y.

Tabla 19

Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor

Resumen	
<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0,712
Coefficiente de determinación R ²	0,507
R ² ajustado	0,471
Error típico	3,638
Observaciones	16

Análisis de varianza					
	<i>Grados de libertad</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Promedio de cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico de F</i>
Regresión	1	190,160	190,160	14,369	0,002
Residuos	14	185,278	13,234		
Total	15	375,438			

	<i>Coefficientes</i>	<i>Error típico</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>Probab.</i>	<i>Inferior 95%</i>	<i>Superior 95%</i>	<i>Inferior 95,0%</i>	<i>Superior 95,0%</i>
Intercepción	19,061	3,708	5,141	0,000	11,109	27,014	11,109	27,014
Variable X1	0,511	0,135	3,791	0,002	0,222	0,799	0,222	0,799

En esta tabla se exponen los resultados del análisis de la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor. Los resultados muestran un coeficiente de correlación múltiple (R) de magnitud considerable, R=0,712; por

otro lado, el coeficiente de determinación alcanza un valor moderado, $R^2=0,507$. En ambos casos, los coeficientes resultaron altamente significativos, como se evidencia en los datos del análisis de varianza que acompaña a los resultados ($F=14,369$; $p\text{-valor}=0,002$), de donde se comprueba que $p<0,05$.

Considerando los coeficientes encontrados, se verifica que, de manera general, la estimulación temprana influye en el desarrollo psicomotor; en ese sentido, la estimulación temprana explica el 50,7% del desarrollo psicomotor. Por lo tanto, se acepta la hipótesis señalada, H_G , y se rechaza la hipótesis nula, H_0 . En síntesis, la *estimulación temprana* influye en el *desarrollo psicomotor*.

4.3. Discusión de resultados

En cuanto a la estimulación temprana

Los resultados del estudio muestran que la estimulación temprana, medida en forma general, se ubica principalmente en el nivel de estimulación pobre. La proporción de niños y niñas que, en opinión de sus propios padres o cuidadores, se distribuye en este nivel supera el 60% del conjunto. Esta tendencia se replica también en dos dimensiones de la variable: área motora gruesa, que en el modelo teórico seguido identifica la primera dimensión, y desarrollo del lenguaje, que constituye la tercera dimensión en el modelo teórico señalado; en este último caso, la proporción de niños y niñas que no supera este nivel se ubica por encima del 68%, es decir, más de dos terceras partes del conjunto.

Considerando la tendencia nacional e internacional en cuanto a reconocer el valor e importancia de la estimulación temprana en el proceso de desarrollo del niño o niña, manifiesto en una serie de documentos de carácter conceptual y prescriptivo (ver ADRA Perú, 2009; Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, 2017), se reconoce que los resultados encontrados están muy por debajo de la práctica que podría considerarse común entre los padres, en apoyo a los procesos formativos escolares. El mismo reconocimiento se produce cuando se contrastan los resultados encontrados con los hallazgos de Garay y Centella (2021); estos autores reportan cifras muy superiores de práctica de las madres en cuanto a estimulación temprana, con más de una 50% de madres que la ponen en práctica regularmente, en contraste con sólo 37% aquí que la ponen en práctica en un nivel ya sea insuficiente o efectivo.

En cuanto al desarrollo psicomotor

Por otro lado, en cuanto a desarrollo psicomotor, se encontró que los niños y niñas se distribuyen con mayor énfasis en el nivel de inicio. Esta tendencia se replica tanto cuando se mide la variable general, como cuando se examinan sus dimensiones en particular. En cuanto a dimensiones, la coordinación muestra los resultados más desalentadores, con más de 68% de niños que no superan este nivel. Las dimensiones lenguaje y motricidad, si bien obtienen una menor proporción de niños y niñas en el nivel de inicio, que la dimensión coordinación, en realidad, las cifras que alcanzan en este nivel son también preocupantes, por encima del 60% de

niños y niñas. En otras palabras, la mayoría de niños del conjunto no habría alcanzado el nivel de desarrollo psicomotor esperado para su edad, lo cual implica reconocer la posibilidad de un retraso en el proceso de desarrollo, como sostienen diferentes autores, entre ellos, Arias y Benavides (2021), Chica y Gutiérrez (2021), o Hernández et al. (2022).

En cuanto a la relación entre variables

Los resultados encontrados muestran no sólo una relación significativa entre la estimulación temprana y el desarrollo psicomotor de los niños y niñas que fueron parte de la muestra; sino también influencia de la primera variable en la segunda. Esa influencia alcanza un valor importante, que en términos generales corresponde a un coeficiente de determinación de 0,507; es implica que la estimulación temprana explica por lo menos el 50,7% del comportamiento del desarrollo psicomotor en este conjunto de niños.

Aunque las cifras puedan no ser precisas en otros estudios, los resultados encontrados se integran a la serie de hallazgos que reportan esta influencia directa de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor. En ese sentido, los resultados se integran al marco de reflexión proporcionado por los hallazgos de autores como Aguayza (2021), Centella y Garay (2021), Ramírez et al. (2021), entre otros. Cabe señalar que este impacto de la estimulación temprana también se comprobó en dos dimensiones del desarrollo psicomotor: en coordinación y lenguaje, en las cuales la estimulación temprana explica el 43% de la coordinación, y 46,8% del lenguaje. Estas cifras están ligeramente por debajo de los hallazgos reportados en Alcívar (2018), Barrera et al. (2018) o Torres (2019).

Reflexiones finales

La estimulación temprana es un proceso que procura fortalecer y potenciar las capacidades innatas de niños y niñas, utilizando diferentes procedimientos y recursos, que ha pasado de la esfera de la intervención a delinearse con un propósito enriquecedor, de fortalecimiento de potencialidades. Se espera que, en el marco de la educación nacional, los niños y niñas que transitan por el nivel de educación inicial, alcancen niveles de desarrollo psicomotor acordes con su edad (Cierro, 2021; González, 2022), es decir, más o menos homogéneos, considerando los estándares nacionales.

Y en ese paso se debe considerar que la familia es probablemente el agente más importante que puede contribuir a ese propósito (Peña y Campos, 2021), lo cual no significa restarle importancia a las actividades que se desarrollan en la institución educativa, agente que ya ha venido recibiendo apoyo desde el Estado y cumpliendo los desafíos que se le han asignado socialmente (ADRA Perú, 2009).

En ese sentido, las actividades de la institución educativa necesariamente deben articularse, desde diferentes esferas de acción, con la participación activa de los padres (Peña y Campos, 2021), puesto que las mismas características de la educación inicial en el país (cinco horas de clases diarias, cinco días por semana, varios niños por aula, diferentes niveles de estimulación temprana, como se ha visto) impiden que se pueda trabajar la estimulación temprana desde una perspectiva personalizada y por mayor tiempo con cada uno de los niños y niñas del nivel de educación inicial.

En contraste, al involucrar activamente a los padres en las actividades de estimulación temprana, los niños y niñas de esta institución educativa y de otras, se verán beneficiados en tanto sus padres y cuidadores pueden orientar la estimulación según las necesidades e intereses que los niños y niñas vayan descubriendo y manifestando.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera

La *estimulación temprana* influye en el *desarrollo psicomotor* de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022. Esto se verifica en los resultados del análisis efectuado, que muestran un coeficiente de correlación múltiple de magnitud considerable, $R=0,712$; y un coeficiente de determinación de valor moderado, $R^2=0,507$, ambos altamente significativos ($F=14,369$; p -valor=0,002), lo que implica que la *estimulación temprana* explica el 50,7% del *desarrollo psicomotor* de los niños.

Segunda

La *estimulación temprana* influye significativamente en el *desarrollo de la coordinación* de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022. Esto se verifica en los resultados del análisis efectuado, que muestran un coeficiente de correlación múltiple de magnitud moderada a fuerte, $R=0,656$; y un coeficiente de determinación de valor moderado, $R^2=0,430$, ambos altamente significativos ($F=10,554$; p -valor=0,006), lo que implica que la *estimulación temprana* explica el 43% del *desarrollo de la coordinación* de los niños.

Tercera

La *estimulación temprana* influye significativamente en el *desarrollo del lenguaje* de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y

Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022. Esto se verifica en los resultados del análisis efectuado, que muestran un coeficiente de correlación múltiple de magnitud moderada a fuerte, $R=0,684$; y un coeficiente de determinación de valor moderado, $R^2=0,468$, ambos altamente significativos ($F=1,073$; $p\text{-valor}=0,318$), lo que implica que la *estimulación temprana* explica el 46,8% del *desarrollo del lenguaje* de los niños.

Cuarta

La *estimulación temprana* no influye significativamente en el *desarrollo de la motricidad* de los niños de tres años de la institución educativa inicial N°51, Carlos y Blanca Tosi, distrito José Domingo Choquehuanca, provincia de Azángaro, Puno, 2022. Esto se verifica en los resultados del análisis efectuado, que muestran un coeficiente de correlación múltiple y un coeficiente de determinación no significativos ($F=1,073$; $p\text{-valor}=0,318$), lo que implica que la *estimulación temprana* no explica el *desarrollo de la motricidad* de los niños.

5.2. Recomendaciones

Primera

A la dirección y docentes de la I.E.

Promover entre los padres de familia de los niños y niñas que ingresan a la institución educativa diferentes actividades orientadas a estimular acciones de aprestamiento y aprendizaje con el objeto de favorecer su desarrollo psicomotor.

Segunda

A los padres de familia de los niños de la I.E.

Participar de las diferentes actividades (talleres, charlas, encuentros), que programa la institución educativa, con el propósito de dar a conocer la importancia y los modos como se puede poner en práctica acciones de estimulación temprana en sus niños, para favorecer el desarrollo de la coordinación general.

Tercera

A los padres de familia de los niños de la I.E.

Proponer la realización de talleres, charlas, retiros u otros, en coordinación con las autoridades de la institución educativa y los docentes de aula, con el propósito de orientar a los padres en la realización de actividades enfocadas a favorecer el desarrollo del lenguaje de sus hijos.

Cuarta

A los padres de familia de los niños de la I.E.

Promover y desarrollar propuestas para la realización de cursillos, talleres, conferencias u otras actividades, en coordinación con las autoridades de la institución educativa, y la colaboración de los docentes de aula, orientadas a favorecer el desarrollo de la motricidad de sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayza Pillco, P.V. (2021). *Estrategias lúdicas para fortalecer la psicomotricidad mediante recursos didácticos innovadores en niños de 4 a 5 años del Centro de Educación Inicial Ciudad de Cuenca en el año lectivo 2019-2020*. Trabajo de titulación. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.
- Alcívar Ch., A.C. (2018). Estimulación temprana y desarrollo psicomotriz en niños de educación inicial. Caso: Unidad Educativa El Carmen, Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 6(8), Agosto, 1049-1061.
- Altozano, C. (2017). *Psicología del Desarrollo. Desarrollo Psicomotor*. Universidad Camilo José Cela.
- Arias Solís, V.R. & Benavides Rovalino, E.R. (2021). Evaluación de la psicomotricidad en niños menores de 3 años durante la teleeducación en tiempos de confinamiento. *Ciencia Latina*, 5(6), Noviembre – Diciembre, 57-65. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1266p12493
- Barrera Erreyes, H.M., Flor Castelo, A.R., & Flor Tapia, F.A. (2018). Estimulación temprana y desarrollo psicomotor en niños de 4 a 5 años. *Ciencia Digital*, 2(1), enero-marzo, 8-18. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v2i1.5>
- Cabezuela, G. & Frontera, P. (2012). *El Desarrollo Psicomotor. Desde la infancia hasta la adolescencia*. Madrid: Narcea.
- Calcina S., R.R. (2019). *Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor grueso de los niños del PRONOEI Laykakota de la ciudad de Puno, en el año 2017*. Tesis de Segunda Especialidad. Universidad Nacional Del Altiplano, Puno, Perú.
- Campos Lizarzaburu, W.B. (2017). *Apuntes de metodología de la investigación científica: un enfoque para la administración de negocios*. Magister SAC. <https://www.researchgate.net/publication/319551210>
- Chica Garzón, M.J. & Gutiérrez Cedillo, M.A. (2021). *Evaluación del desarrollo psicomotriz en niños y niñas de 2 a 5 años de la parroquia Baños. Cuenca 2020*. Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Licenciada

- en Estimulación Temprana en Salud. Facultad de Ciencias Médicas, Carrera de Estimulación Temprana en Salud, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Christensen, H.B. (2012). *Estadística paso a paso*. México: Trillas.
- Cierto Lino, A.F. (2021). *El nivel de desarrollo psicomotor en los estudiantes de inicial 05 años de la I.E. N°099 “Karol Wojtyla” – UGEL N°05*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Unidad de Posgrado, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36). Julio – Diciembre. 152-168.
- Garay Malpartida, N.P. & Centella-Centeno, D.M. (2022). Conocimiento y práctica de estimulación temprana para el desarrollo psicomotor en madres de niños menores de 1 año. *Investigación e Innovación: Revista Científica de Enfermería*, 2(1), 24–32.
<https://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/iirce/article/view/1367>
- García Domingo, B. & Quintana Díaz, J. (2010). Bloque III. Técnicas de investigación. En *Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación*. Madrid: MIDE, CES Don Bosco.
- García Pérez, M.A. & Martínez Granero, M.A. (2016). Desarrollo psicomotor y signos de alarma. En: AEPap (ed.). *Curso de Actualización Pediatría 2016*. p. 81-93. Madrid: Lúa Ediciones 3.0.
- Gonzales Remigio, C.K. (2022). El desarrollo psicomotor y el aprendizaje de la iniciación de la lectoescritura en el nivel inicial. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), Enero – Marzo, 163 – 171.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.324>
- Grima, P. (2012). *La certeza absoluta y otras ficciones*. Barcelona: RBA Editores.
- Gutiérrez, F. (2018). *Teorías del Desarrollo Cognitivo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández Cuenca, O., Sarmientos Peña, Y., Escalona Aguilera, J.R., Cuenca Santiesteban, B. & Hernández Pupo, A. (2021). *Características del desarrollo psicomotor de los niños de 2 a 4 años del consultorio 18. Gibara 2019*. Segundo Congreso Virtual de Ciencias Básicas en Granma. Manzanillo.

<https://cibamanz2021.sld.cu/index.php/cibamanz/cibamanz2021/paper/viewFile/298/225>

- Hernández Rodas, K.E. (s.f.). *Estimulación temprana*.
http://emilykathiahernandez.weebly.com/uploads/4/7/1/4/47146043/revista_hernandez_rodas_kathia.pdf
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Leticia. (2017, febrero 15). Estimulación temprana para peques de 3 y 4 años. *El Blog infantil* [blog en línea]. <https://www.elbloginfantil.com/estimulacion-temprana-peques-3-4-anos.html>
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lusverti, C. (2018). *Actividades de estimulación sugeridas para niños desde recién nacidos hasta los tres años de edad*. Sociedad de Pediatría de Atención Primaria de Extremadura.
- Maganto Mateo, C. & Cruz Sáez, S. (2010). *Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil*. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Mamani M., I.V. (2018). *Desarrollo psicomotor en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 611 San Julián de la ciudad de Juliaca, 2018*. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación. Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R. & Vargas Cevallos, T. (2017). *Psicomotricidad infantil*. Guayaquil: Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador.
- Papalia, D.E., Feldman, R.D. & Martorell. (2012). *Desarrollo Humano*. 12ª ed. México: McGraw-Hill.

- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2019). *Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. 11ª ed. México: McGraw-Hill.
- Peña Moya, N.M. & Campos Peña, S.R. (2021). *Estimulación temprana: Un modelo para familias del sur del Perú*. Magíster Publishing.
- Ramírez-Aguirre. G.A., Olivo-Solís, J.E. & Cetre-Vásquez, R.P. (2021). Proceso de desarrollo psicomotor infantil desde el enfoque de la actividad física. *Polo de Conocimiento, Edición núm. 58, 6(08)*, Agosto, 1049-1061. DOI: 10.23857/pc.v6i8.2999
- Ross, S.M. (2014). *Introducción a la Estadística*. Madrid: Reverte.
- Sánchez, G.A. & Samada. G.Y. (2020). La psicomotricidad en el desarrollo integral del niño. *Mikarimim*, 6(1), 121-138.
- Sánchez-Reyes, L.G., Ramón-Santana, A.C. & Mayorga-Santan, V.E. (2020). Desarrollo Psicomotriz en Niños en el contexto del confinamiento por la pandemia del COVID 19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), Noviembre, 203 – 219. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1617>
- Sandoval Mora, S.A. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano I. Plan 2009*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Schojed, D. et al. (2021). *La psicomotricidad. Lazos entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: Lugar.
- Segura Pesantes, K.A. (2022). *Nivel del desarrollo psicomotor en niños de 2 a 5 años durante el confinamiento por la pandemia del COVID 19*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Tecnología Médica. Facultad de Medicina Escuela Profesional de Tecnología Médica, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Torres E., A.P.N. (2019). *Desarrollo de la estimulación temprana en niños de 3 años matriculados en una Institución Educativa de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación Inicial. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Universidad José Carlos Mariátegui. (2022). *Reglamento de Grados y Títulos. Alcance Pregrado. Versión 8*. Aprobado por Resolución de Consejo Universitario N°1114-2022-CU-UJCM.

Vargas, M.; Elzel, L.; Casas, J. (2020). Evaluación del desarrollo psicomotor en niños y niñas de 3 a 24 meses: Jardines Infantiles de Fundación Integra, Chile. *Journal of Sport and Health Research*, 12(1), 28-41. http://www.journalshr.com/papers/Vol%2012_N%201/JSHR%20V12_1_03.pdf