



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



ESTIMULACION TEMPRANA UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA

INFORME ACADEMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
PRESENTA:

NORMA MARTHA BOLAÑOS SAMANO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



ASESOR: LIC. ESTHER HIRSCH PIER

MEXICO, D. F.

MARZO 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

2

A LA MEMORIA DE MI MADRE Y ABUELITA:

*Porque si yo pudiera darte
El cielo
Las estrellas
Y el mundo
Lo haría,
Pero para lo que tú mereces
Nada bastaría
Y muy poco sería
Lo que yo pudiera
Darte madre mía.*

*Por todo lo que me enseñaron,
Por su tiempo,
Su dedicación,
Su amor,
Paciencia y
Confianza.*

Por siempre vivirán en mi corazón.

GRACIAS.

AGRADECIMIENTOS.

A Dios por esta maravillosa oportunidad.

A mi asesora y profesores que siempre me han impulsado, que me han enseñado a luchar por un ideal.

Con todo mi amor a mi padre y hermanitos por estar a mi lado.

A todos mis amigos, que se han detenido a escuchar, a esperar, a confiar, a creer, a dar, a brindarme un respiro en los momentos difíciles.

A todos los niños por darme una esperanza, por compartir, por ofrecerme día a día su amor y reconocer que es éste el que nos une.

ÍNDICE

Introducción	6
Marco teórico	8
Capítulo 1 Antecedentes históricos	13
Capítulo 2 Concepto de estimulación temprana	19
2.1 Fundamentos teóricos de la estimulación temprana	21
2.2 Etapas psicosociales del ciclo vital de E. Erikson	23
2.3 Teoría del desarrollo de J. Piaget.	25
2.4 La teoría del aprendizaje de R. Sears.	31
2.5 Teoría maduracionista de A. Gesell.	36
Capítulo 3 Marco Institucional	44
3.1 Fundamentación	45
3.2 Concepto	46
3.3 Objetivos de la estimulación temprana en el CEPET	47
Capítulo 4 Especificación de la actividad profesional	49
Capítulo 5 Valoración de la actividad profesional en relación con la formación pedagógica	56
5.1 Propuesta	60

Conclusión	62
Glosario	63
Bibliografía	64

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge en un primer momento de mi labor como terapeuta (nombrado así por la institución) para niños de *kindergarten*. Posteriormente, y con el deseo de aprender más acerca del desarrollo infantil, tengo contacto con la estimulación temprana. Este acercamiento es producto del Diplomado ofrecido por la Confederación Deportiva Mexicana, llamado: "Estimulación Temprana y su influencia en la salud física y mental".

Al término de este diplomado surge la propuesta de dar origen a un centro de estimulación temprana, y desde que es un proyecto y hasta ahora sigo con esta labor, la de terapeuta para niños de uno a dos años.

He considerado la vía de "Titulación de informe académico de la actividad profesional", ya que es una oportunidad para repensar en la formación, así como para poder exponer la experiencia pedagógica en el campo de la estimulación temprana.

El propósito de este trabajo es dar a conocer mi desempeño pedagógico dentro del CEPET (Centro Pedagógico de Estimulación Temprana).

En el primer capítulo hablaremos de los antecedentes históricos de la estimulación temprana, tomando como inicio el siglo XVIII, cuando surge un interés por conocer cómo es el niño, y pasando por diferentes pensamientos y épocas, hasta llegar al año 1982, en la Ciudad de México.

En el segundo capítulo, y teniendo ya como referencia los antecedentes históricos, mencionaremos algunos conceptos sobre estimulación temprana, así como las diversas formas en las que se le ha llamado. Así podremos hacer una diferenciación, y conoceremos más acerca del concepto de estimulación temprana. En este capítulo se encuentran los fundamentos teóricos de la estimulación temprana, por lo que se mencionan algunas teorías de la Psicología evolutiva o del desarrollo, de la Psicología de la conducta y la Neurología evolutiva. Retomaremos a los siguientes autores y a sus respectivas teorías: etapas psicosociales de E. Erikson, teoría del desarrollo cognoscitivo de J. Piaget, teoría del aprendizaje de R. Sears, teoría maduracionista de A. Gesell, y para hablar de la neurología evolutiva, se retoman varios autores, dándole importancia a la evolución del sistema nervioso del niño, desde su nacimiento hasta los dos años.

Dentro del tercer capítulo, llamado marco institucional, daré a conocer la institución de mi desempeño laboral, llamado CEPET (Centro Pedagógico de Estimulación Temprana), en sus inicios, objetivos, personal que labora en él, su filosofía, organigrama, etc.

En el cuarto capítulo presento la especificación de la actividad profesional de más de un año de trabajo en el CEPET, no solamente como terapeuta para niños de uno a dos años, sino como pedagoga.

El quinto capítulo se refiere a la valoración de la actividad profesional en relación con la formación pedagógica, y de ésta en el campo de la estimulación temprana.

Dentro de este capítulo también se encuentra la propuesta pedagógica, y una reflexión sobre la misma.

MARCO TEÓRICO

La presente investigación surge del trabajo de más de un año con niños de 1 a 2 años de edad, y de mi asistencia al "Diplomado de estimulación temprana", impartido por la CODEME (Confederación Deportiva Mexicana), donde comienzo a tener contacto directo, tanto con la estimulación temprana, como con los niños, lo cual me dio la pauta para poder establecer un centro de estimulación temprana.

Este acercamiento me ha creado un interés por conocer más acerca del desarrollo del niño cuando se le da la estimulación temprana, ya que el desarrollo de un individuo sano surge como un proceso continuo, mediante el cual adquiere habilidades gradualmente más complejas, que le permiten interactuar cada vez mejor con las personas, los objetos y las situaciones que acontecen diariamente dentro del medio ambiente que lo rodea. Implica procesos de aprendizaje, por medio de los cuales el niño entiende, organiza y se adapta a su mundo. Incluye las capacidades de comprender y hablar un lenguaje, poder manipular y movilizar objetos, establecer relaciones cordiales con los demás y la forma cómo llega a sentir y expresar sus sentimientos.

A partir de este enunciado es fácil comprender la gran responsabilidad que tienen los padres y las instituciones dedicadas a la enseñanza del cuidado de los menores de brindar las condiciones óptimas que favorezcan el desarrollo biopsicosocial para la integración del niño a su sociedad. Pero también es importante cuestionarnos si existe alguna otra alternativa para el óptimo desarrollo del niño, o algún factor que limite a la estimulación temprana en dicho desarrollo.

Un tema que ha cobrado importancia en las últimas décadas es la influencia que ejercen los primeros años de vida sobre el desarrollo posterior del individuo, razón por la cual se han hecho un sinnúmero de investigaciones para conocer y comprender dicha influencia. Por ello en este trabajo daré a conocer mi experiencia profesional para destacar cómo mi formación pedagógica benefició la práctica de la estimulación temprana, por lo que considero que también la Pedagogía ha cooperado en la explicación de los posibles efectos creados durante las primeras experiencias del niño.

Según Salvador Jordi, "la estimulación temprana es la atención que se da al niño en las primeras etapas de su vida, con el fin de potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciales que abarcan todas las áreas del desarrollo humano".¹

Asimismo, Jordi agrega: "la estimulación temprana concede primordialmente importancia a los factores ambientales, porque en la medida en que se le proporcione al niño la oportunidad de experimentar situaciones de variada

¹ Jordi, Salvador. *La estimulación precoz en la educación especial*. p. 21.

complejidad, surgirá en él un cierto grado de interés y actividad; que le permitirán una relación dinámica en su medio ambiente y un aprendizaje efectivo".²

Por ello, "la estimulación temprana es la acción que supone el proporcionar unos determinados estímulos que van a facilitar el desarrollo global del niño, y por lo tanto, a conseguir que su organismo llegue al máximo de sus potencialidades".³

Por lo tanto es necesario saber que para poder estimular adecuadamente al niño, se tiene que conocer que la estimulación temprana se basa fundamentalmente en la Psicología Evolutiva o del Desarrollo, Psicología de la Conducta y en la Neurología Evolutiva, a continuación mencionadas:

² *Ibidem.* p. 23.

³ *Ibidem.* p. 21.

- **“PSICOLOGÍA EVOLUTIVA O DEL DESARROLLO.** Ya que es ésta la que se ocupa del estudio del origen y evolución de la conducta a través de las diferentes etapas por las que pasa el organismo humano desde el momento de su fecundación hasta la muerte.
- **PSICOLOGÍA DE LA CONDUCTA.** Estudia las interacciones existentes entre el organismo y el ambiente.
- **NEUROLOGÍA EVOLUTIVA.** Estudia la evolución del sistema nervioso del niño desde su nacimiento.(Estudio comparativo entre dos programas de estimulación temprana aplicados a niños de alto riesgo y con retraso en el desarrollo).

Así, "estimulación temprana es la atención que se da al niño en las primeras etapas de su vida, con el fin de potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas, mediante programas secuenciales que abarcan todas las áreas del desarrollo humano y sin forzar el curso lógico de su maduración".⁴

La estimulación temprana parte de la base de la plasticidad del sistema nervioso y de la importancia de los factores ambientales. Se pone en marcha en los primeros días de vida, y abarca los primeros años. Se fundamenta en que la maduración cerebral no termina con el nacimiento, sino que prosigue aún tiempo después, dándose una plasticidad aprovechable. La estimulación temprana debe adaptarse a la realidad de cada niño, de tal manera que responda a su propio ritmo de desarrollo. Es importante señalar que la estimulación temprana debe ser un reforzador para que el niño alcance un nivel óptimo dentro de la edad y etapa que le corresponde.

A continuación se señala un ejemplo de las actividades a realizar por un niño con una edad de 18 a 24 meses, estas actividades están asignadas en las cuatro áreas del desarrollo, motora, de lenguaje, cognitiva y socio-afectiva.

⁴ Jordi, Salvador. *Loc. cit.*

ETAPA DE 18 A 24 MESES

<p style="text-align: center;">ÁREA MOTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sube y baja escaleras sin alternar los pies. - Tira la pelota hacia arriba. - Brinca en el mismo lugar - Comienza a manejar el triciclo. - Hace círculos, líneas rectas. - Comienza a dar marometas. - Toma un vaso pequeño con una mano. - Bebe sin derramar. - Se introduce la cuchara en la boca. 	<p style="text-align: center;">ÁREA DE LENGUAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asocia dos palabras y enriquece su vocabulario. - Señala las partes del cuerpo. - Atiende ordenes verbales. - Responde con la palabra "no".
<p style="text-align: center;">ÁREA COGNITIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construye torres con 4 o más cubos de madera. - Puede armar un rompecabezas de 4 piezas. - Inicia control de esfínter. 	<p style="text-align: center;">ÁREA SOCIO-AFECTIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empieza a afirmar su individualidad y su deseo de hacer las cosas por sí mismo. - Imita gestos. - Manifiesta interés por lo que hacen los adultos. - Le agradan los cantos.

CAPITULO I

Capítulo 1

Antecedentes Históricos

En el siglo XVIII surge el interés por saber quién es el niño. Se crean nuevos conceptos sobre la infancia y la educación, dando así origen a una Psicología del niño y su desarrollo.

Ya en el siglo XIX los estudios acerca de los niños eran más sistemáticos. Se utilizaban técnicas de investigación como los test y cuestionarios para obtener información acerca de la conducta.

Jiménez Ortega señala que "según E. y G. Guilman, los estudios sobre psicomotricidad se iniciaron a principios del siglo XX. En aquellos primeros momentos se orientaron en cuatro direcciones distintas y complementarias:

- a) La elaboración del síndrome de debilidad motriz y las investigaciones sobre las relaciones entre ésta y la debilidad mental.
- b) Las investigaciones sobre la evolución de las funciones motoras y del test del desarrollo de la habilidad manual y aptitudes motrices en función de la edad.
- c) Estudios de la predominancia lateral y trastornos perceptivo-motrices, relacionándolos con los problemas de aprendizaje en niños normales.
- d) Búsqueda de las relaciones existentes entre el comportamiento psicomotor de un sujeto y los principales rasgos de su carácter. Elaboración de test para determinar las características afectivo-motrices.

Pero sería hasta el año de 1907 cuando se publicaría en la *Revue de Neurología* lo que definió con el nombre de 'Síndrome de debilidad motriz' por Dupre. Relacionando la debilidad motriz e intelectual aparecen en 1908 la tesis de medicina de Naudascher y en 1923 en la revista *L' Encephale* el estudio del doctor Vermeylen, quien analizó la motricidad observando los reflejos de la rótula, de la planta del pie, de la córnea y la faringe buscando sincinesias (movimientos involuntarios que acompañan a los voluntarios), paratonías (alteración del tono muscular, flacidez, relajamiento) e hipotonías (disminución del tono o tensión en los tejidos orgánicos, especialmente en el muscular). Más adelante y paralelamente a la ortofonía (corrección de los defectos de la voz y pronunciación), aparecería una nueva técnica, la reeducación psicomotora y unos nuevos profesionales inspirados en el trabajo de Walton, que ponen de manifiesto la gran importancia del cuerpo, bajo el doble enfoque de instrumento de acción sobre el mundo y la relación con el otro.⁵

⁵ Jiménez Ortega, José. **Psicomotricidad. Teoría y Programación para educación infantil, primaria, especial e integración.** p. 9.

En la década de los 70's resalta un pensamiento educativo y psicológico, que sirve para producir un renacimiento en el campo de la educación infantil temprana, y que se centran en las necesidades educativas de los niños pequeños.

A continuación se mencionan de manera breve y cronológica algunos autores, la fecha y los temas de los estudios realizados al respecto.

- **Howell (1955).** Demostró que también puede existir falta de cuidado materno en los niños que viven con su madre biológica, produciéndose una carencia de estimulación debido a esta falta.
- **White (1959).** Analiza los *insights* creativos en los procesos del pensamiento en los niños, y las variables que los afectan.
- **Bruner (1960).** Habla de los efectos de la estimulación sobre la estructura y la química cerebrales.
- **Bernstein (1961).** Hace referencia a nuevas interpretaciones de la estructura del conocimiento y la relación que existe entre el aprendizaje temprano y el aprendizaje en edades anteriores.
- **Piaget (1961)** Habla acerca de una mejor comprensión de la forma en que la ejecución en el aprendizaje y el lenguaje se encuentra asociado a las diferencias en las clases sociales.
- **Kessen (1963).** Hace una revisión de los conceptos de motivación.
- **Korner y Grobstein (1966)** Demostraron que cuando un niño llora y es tomado en brazos en posición vertical, no sólo deja de llorar, sino que desarrolla conductas de alerta y exploración visual.
- **Kresh (1969).** Nota un cambio evidente en las prácticas de socialización, a favor de un mayor énfasis en el entrenamiento de los niños para el logro.⁶
- **En 1974-1976** se creó una aportación práctica, el programa piloto de estimulación precoz en Chile, en el cual se coordinaron, en pequeñas unidades didácticas dirigidas a las madres, algunas actividades de estimulación y normas de crianza que permitieron incrementar significativamente el desarrollo psíquico del lactante de bajo nivel socioeconómico.
- **Skeels (1975).** Demostró cómo niños retardados mentales mejoraban su nivel intelectual al ser apartados tempranamente de los orfanatos y transferidos a ambientes donde se les proporcionaba afecto y mayor variedad de estímulos.
- **Brofenbrenner (1975).** Concluyó que si las intervenciones comienzan en el primer año de vida y se pone énfasis en fomentar la interacción padres-hijos, se obtendrán efectos positivos en el desarrollo a largo plazo.
- **Tjosem, T. (1976).** En su obra *Intervention strategies for high risk Infants and young children*, señaló la necesidad de la estimulación temprana en la prevención del retardo mental y los trastornos del desarrollo.

⁶ Evans Ellis. Educación infantil temprana. p. 13.

- **Newman y Newman. (1979).** Señalaban las diferencias de coeficiente intelectual obtenidas al estudiar dos gemelos univitelinos criados en ambientes diferentes. La diferencia se relacionaba con la estimulación ambiental que recibieron los niños.
- **Rubio-Larrosa, V. (1985).** Realizó un estudio con niños institucionalizados desde el nacimiento hasta los quince meses, donde comprobó los efectos de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor.
- **Brazelton y Cramer. (1989).** Observaron estados transitorios de angustia y cierto grado de desamparo en los lactantes, porque sus madres no correspondían ni retroalimentaban sus experiencias.

Antecedentes y Desarrollo de la Estimulación temprana en México

La estimulación temprana surge en México en el año de 1974 con Emilio Ribes, Licenciado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y con especialidad en Psicología experimental en Toronto. Fue el responsable del proyecto de investigación sobre estimulación lingüística temprana realizada en la UNAM. Asimismo destaca también el Dr. Joaquín Cravioto (1982) del Instituto Nacional de Ciencias y Tecnología de Salud del Niño, quien realizó programas de estimulación para niños con desnutrición.

Los programas que se han elaborado en México se han realizado en instituciones gubernamentales como el IMSS, ISSSTE, SEP. Si bien sus orígenes están relacionados con la prevención del retardo mental y otros daños cerebrales, en los últimos años se ha extendido su aplicación a la educación y crianza de los niños.

MARCO LEGAL

En las siguientes líneas se expone el marco legislativo de referencia internacional en el campo de la estimulación temprana.

- La declaración de los Derechos del Niño proclamada por la O.N.U. en 1959, en su principio V, dice: el niño física o mentalmente impedido debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.
- En la Convención de los Derechos del Niño en 1989, se formularon estos derechos como obligaciones de los Estados miembros; en su artículo 23.4 dice: "promoverán el intercambio de la atención sanitaria preventiva de los niños impedidos, así como el acceso a esa información.
- En la XXIX Asamblea Mundial de la Salud, celebrada en mayo de 1976, se adaptó la resolución 29.35, mediante la cual se aprueba la publicación de la 'Clasificación Internacional de la organización Mundial de la Salud' (OMS), basada en el modelo de consecuencias de la enfermedad, según la cual se entiende por:
 - **Deficiencia:** dentro de la experiencia de la salud, es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
 - **Discapacidad:** dentro de la experiencia de la salud, es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.
 - **Minusvalía:** dentro de la experiencia de la salud, es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad que limita o impide el desarrollo de un rol, que es normal en su caso (en forma de la edad, sexo, y factores sociales y culturales).

Por resolución 37/52 de la Asamblea General de Naciones Unidas, el 3 de Diciembre de 1982, se aprueba el 'Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidades'.

Adoptando el esquema conceptual de clasificación propuesto por la OMS y estructurando las medidas de acción que propone en relación con la prevención, rehabilitación e igualdad de Oportunidades, podemos definir:

- **Rehabilitación:** Es un proceso de duración limitada y con un objetivo, encaminado a permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social funcional óptimo, proporcionándole así los medios de modificar su propia vida.
- **Igualdad de Oportunidades:** Significa el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad se hace posible para todos (social, educativo, cultural, etc.).⁷

⁷ Grupo de Atención Temprana. Libro Blanco de la Atención Temprana. Artegraf. Madrid. 2000

B

CAPITULO II

Capítulo 2

CONCEPTO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

No existe una definición específica de lo que es la estimulación temprana, así como tampoco un nombre único para designarla, sino diversas formas de llamarla. El término de estimulación temprana aparece inicialmente en el documento de la *Declaración de los derechos del niño* en 1959, enfocado como una forma especializada de atención a los niños y niñas que nacen en condiciones de alto riesgo, tanto biológico como social.

A continuación se mencionan algunas definiciones sobre estimulación temprana:

Estimulación temprana: es el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos, en cantidad y oportunidad adecuadas, y en el contexto de situaciones de variada complejidad, que generen en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo. Montenegro (1978).

Simeonsson, Cooper y Scheiner (1982) la definen como una etapa de intervención sistemática aplicada a la infancia o niñez temprana.

Cabrera y Sánchez (1987) la han definido como un tratamiento realizado durante los primeros años de vida del niño, que consiste en estimular adecuadamente al organismo para lograr la potencialización máxima de las capacidades físicas e intelectuales, e interrumpir o corregir los defectos que traban el aprendizaje. Dicha estimulación debe llevarse a cabo de manera regulada y continuada en todas las áreas del desarrollo, pero sin forzar en sentido alguno el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central.

Así, "la estimulación temprana es la atención que se da al niño en las primeras etapas de su vida, con el fin de potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciales que abarcan todas las áreas del desarrollo humano y sin forzar el curso lógico de la maduración. Parte de la base de la plasticidad del sistema nervioso y de la importancia de los factores ambientales... se pone en marcha en los primeros días de la vida, y abarca los primeros años. Se fundamenta en que la maduración cerebral no termina con el nacimiento, sino que prosigue aún tiempo después, dándose una plasticidad aprovechable".⁸

⁸ Jordi, Salvador. *Op. cit.* p. 21.

Concepto de atención temprana: se entiende por atención temprana el conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinario, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias en la primera infancia.

Como podemos observar existen diferentes definiciones y diversas formas de llamarla, como son las siguientes:

- Intervención temprana
- Estimulación precoz
- Estimulación temprana

La estimulación o intervención temprana significan lo mismo. Está dirigida a niños con problemas o déficit en su desarrollo, tanto por causas orgánicas como ambientales. "La estimulación temprana se dirige a niños diagnosticados sin necesidades especiales en su desarrollo".⁹ Ésta se refiere a una estimulación sensorial. Cada estímulo es procesado por el sistema nervioso central y tiene como hogar una zona específica del cerebro.

La necesidad de proporcionar una estimulación adecuada en el momento oportuno propició inexorablemente la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos más tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de estimulación temprana. Esto aparece reflejado como una forma especializada de atención a los niños y niñas que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social, por lo que no surge como algo necesario para todos los niños, sino sólo para aquellos con necesidades especiales.

Para la finalidad de este trabajo se utiliza la siguiente definición: la estimulación temprana es de gran importancia para los logros en todos los niños, e implica no sólo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que implica el desarrollo multilateral y armónico de los niños.

Tomado en cuenta esta definición los conceptos fundamentales son los siguientes:

- 1.- **Crecimiento:** es el aumento de tamaño del organismo y de sus partes; es cuantitativo, de longitud, estatura, etc.
- 2.- **Maduración:** consiste en hacer funcionales las potencialidades de un individuo.
- 3.- **Desarrollo:** es el proceso que engloba la maduración, la evolución y el crecimiento de un ser, que va de lo más rudimentario a lo más funcional y adaptativo.

⁹ *Ibidem.* p. 24.

4.- **Experiencia:** es la parte del desarrollo donde influye el ambiente.¹⁰

5.- **Percepción o sensopercepción:** el cuerpo como medio de autoexpresión y comunicación; el niño crea un mundo práctico totalmente vinculado con sus deseos de satisfacción física en el ámbito de su experiencia sensorial inmediata.

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Como hemos podido observar en las definiciones ya mencionadas la estimulación temprana se fundamenta en la Psicología del desarrollo. Ésta se ocupa del origen y evolución de la conducta a través de las diferentes etapas por las que pasa el organismo humano desde el momento de su fecundación hasta la muerte.

“El desarrollo es un proceso continuo que se inicia en el momento de la fecundación y evoluciona a través de etapas escalonadas, cada una de las cuales requiere de un grado de organización y maduración mayor. El desarrollo está ligado a los procesos de maduración del sistema nervioso y neuromuscular, sobre todo en las funciones psicomotrices.”¹¹

La Psicología del desarrollo permite fundamentar teóricamente algunas ideas de las que parte la estimulación temprana; pero, además, indica en cada momento cuándo y cómo se llevan a cabo todas las adquisiciones que deben realizarse durante esos primeros años de vida.

Básicamente estas teorías se presentan en el siguiente orden y se basan en:

1) El sustento psicoanalítico (Erikson), que hace hincapié en los procesos emocionales tanto conscientes como inconscientes, y les atribuye el carácter de fuerzas motivacionales básicas

2) La investigación del funcionamiento cognoscitivo (Piaget), que destaca la conducta intelectual del individuo respecto a sus experiencias.

3) La exploración de la conducta aprendida (Sears), que se apoya en las manifestaciones de la conducta misma.

4) La importancia del control biológico o madurativo del crecimiento y desarrollo (Gesell).

Se hace énfasis en el principio de maduración individual y, en que ésta se encuentra controlada en mayor grado por factores endógenos que por factores exógenos.

¹⁰ Morales Amparo. **Procesos básicos. Diplomado en Estimulación temprana.** Universidad Intercontinental

¹¹ Serrano Ana María. **Estimulación temprana en vísperas del nuevo milenio.** Proyecto DEI. 1999.p.3.

Es importante aclarar que para fines de este trabajo sólo se describirán para cada autor las etapas que abarquen los primeros años de vida (de 1 a 3 años de edad), debido a que la población con la cual se trabajó cae dentro de este rango de edad.

Erikson estudió en su infancia en una escuela Montessori; es de esta técnica de donde basa la formulación de su teoría del desarrollo infantil. Además, fue influido en gran medida por sus experiencias dentro de su formación psicoanalítica.

La teoría de Erikson se aparta del modelo Freudiano al destacar la importancia de tres áreas fundamentales:

- 1) En primer lugar, más que el *Ello*, Erikson destaca el *Yo*. Su premisa básica supone que el individuo tiene la capacidad innata de relacionarse de manera coordinada con un ambiente típico y predecible. Reelabora las fases del desarrollo de Freud, de modo que éstas pierden muchas de sus connotaciones sexuales; sin embargo, no rompe del todo con este modelo, pero pone más énfasis en los determinantes sociales del desarrollo de la personalidad.
- 2) Erikson introduce una nueva formulación. La relación del individuo con los padres dentro del contexto familiar y con su medio social. Es decir, se ocupa de la dinámica que opera entre los integrantes de la familia y su realidad socio-cultural.
- 3) En esta teoría se señala la importancia de que toda crisis personal y social aporta elementos que se orientan hacia el crecimiento, lo cual dependerá de la solución exitosa de las crisis del desarrollo. Cualquier conducta determinada puede ser entendida en función de adaptaciones biológicas, psicológicas y sociales.

Erikson menciona que el individuo que se desarrolla, se esfuerza por alcanzar la etapa I (alcanzar el pleno funcionamiento de su desarrollo biológico, psicológico y social), depositando su confianza en un pasado y un futuro continuos, y en su identidad con ambos. El recién nacido ya está dotado de personalidad, así como de todas las potencialidades innatas para el desarrollo original de ésta. En conjunto, el individuo continúa siendo un participante activo en la formación de su propio destino. A medida que el niño madura, influye sobre la familia, pero también sufre la influencia de ésta. La sociedad necesita del recién nacido para prolongarse, y éste necesita de la sociedad para su propia crianza.

Dentro de esta teoría, la división del desarrollo que propone Erikson se divide en ocho etapas, cada una de las cuales pone ante el individuo una tarea importante del desarrollo. El objetivo principal es la resolución acertada del conflicto, la cual favorece al *Yo*, y por el contrario, cualquier fracaso lo debilita. Sostiene que dichas etapas son el resultado del principio epigenético. Este principio enuncia que el curso del desarrollo está programado genéticamente y

que el despliegue maduracional sigue una secuencia con un patrón definido. Las exigencias biológicas y ambientales deben entrelazarse. Éstas se deben corresponder en cierto grado, para que el individuo se desarrolle y funcione normalmente en una cultura en particular. Cualquier comportamiento adaptado puede entenderse en función de ajustes biológicos, psicológicos y sociales.

Por otra parte, la solución eficaz de los conflictos de cada fase provoca un movimiento ascendente en la escala de madurez. El retraso o el fracaso del desarrollo despojará al individuo de un óptimo desarrollo y amenazará todo el posterior.

2.2 ETAPAS PSICOSOCIALES DEL CICLO VITAL DE ERIKSON.

ETAPA I. Adquisición de un sentido de confianza y desconfianza: realización de la esperanza (de 0 a 18 meses).

El niño desarrolla un sentido de la expectativa gracias a la mezcla de confianza y desconfianza. Después de una vida de protección en el útero, el neonato requiere obtener el sentido de confianza, a través de una sensación de comodidad física y una experiencia mínima de temor o incertidumbre. Si se le aseguran estos elementos, extenderá su confianza a nuevas experiencias. Por el contrario, las experiencias físicas y psicológicas insatisfactorias determinarán un sentido de desconfianza, y conducirán a una percepción temerosa de las situaciones futuras. A lo largo de la infancia, la fe y la convicción de los padres aseguran la confianza del pequeño y su bienestar.

Antes de continuar con el entrelazamiento de las condiciones físicas y psicológicas, será necesario rastrear el origen de todas las fuerzas psicológicas. La energía psicológica (libido) aparece con el nacimiento e impulsa al organismo a sobrevivir y evitar la destrucción. Esta energía se desenvuelve a partir de la experiencia psicosocial de las sensaciones corporales, las necesidades somáticas, y la respuesta ambiental a estas sensaciones. El llanto y la succión del infante, los reflejos visuales y los movimientos motores están dotados de energía libidinoso, pero luego se establece paulatinamente el control cortical. Erikson reconoce que la maduración neurológica es un componente importante en el desarrollo del Yo.

Estas funciones alivian una sensación generalizada de incomodidad, y constituyen en sí mismas una fuente de satisfacción. Sin embargo, no es la duración del contacto, ni la cantidad de estas funciones lo que determina la calidad de la experiencia, sino la naturaleza de los contactos interpersonales que regulan dichos vínculos; es decir, la calidad de la comodidad física y psicológica inspirada por la alimentación es la que determina el sentido del organismo con respecto a su vida social temprana. La madre o la persona que cuida al niño lo acerca al mundo social.

Las experiencias adversas pueden retrasar este posible desarrollo del Yo, sin embargo, si la confianza ha prevalecido en las primeras experiencias del niño,

éste se hallará dispuesto a afrontar nuevas situaciones y a superar la desconfianza inicial. La frustración origina sentimientos de incertidumbre y un sentido básico de desconfianza sólo cuando no se resuelve oportunamente, por lo que debemos tener en cuenta que, los niños tienden a percibir inseguridades y las intenciones inconscientes de sus padres, así como los pensamientos conscientes y la conducta manifiesta de éstos, aunque no comprenden la causa y el significado de los mismos.

ETAPA II. Adquisición de un sentido de autonomía y sentido de la duda y vergüenza: realización de la voluntad (de 18 meses a 3 años).

A medida que aumenta la confianza del niño en su madre, en su medio y en su modo de vida, empieza a descubrir que la conducta que desarrolla es la suya propia. Afirma un sentido de autonomía, realiza su voluntad; sin embargo, su permanente dependencia crea al mismo tiempo un sentido de duda respecto de su capacidad y libertad para afirmar su autonomía, y existir como unidad independiente. Esta duda se acentúa a causa de cierta vergüenza suscitada por la rebeldía instintiva contra su dependencia anterior, que le complacía mucho, y por el temor de sobrepasar, quizá, sus propios límites, o los del medio ambiente.

Erikson cree que estas presiones contradictorias en el niño lo llevan a afirmarse y autonegarse el derecho y la capacidad de realizar dicha afirmación, y proporcionan el tema fundamental de esta etapa

Desde el punto de vista físico, el niño sufre una aceleración de la maduración. Su movilidad pasa a ser un fenómeno bien coordinado y asimilado, en la medida en que extender la mano, caminar, trepar, retener y soltar ya no son actividades que se realizan por sí mismas, sino más bien son medios para emprender nuevos intentos. Quiere explorar su propio mundo.

El origen del deseo de autonomía, y la negación de ésta, pueden hallarse en la expresión de los violentos impulsos del *Ello*. A veces estos impulsos son más fuertes que la capacidad del niño para afrontarlos, e incluso gravitan sobre la capacidad de los progenitores para tratarlos. Una mayor movilidad, una percepción más refinada, el mejoramiento de la memoria y una mayor capacidad de integración neurológica y social, son los factores que contribuyen a fortalecer el Yo.

Gran parte de la autoestima inicial del niño y de la liberación de su sentido infantil de omnipotencia depende de su capacidad para mantener la firmeza de la confianza en sí mismo, hasta que encuentre definitivo equilibrio de poder. La frustración de dicho poder real de autoexpresión adquiere un significado cada vez más importante. El niño debe incorporar la experiencia de la frustración como una realidad de su vida, y concebirla como un aspecto natural de los hechos, más que como una amenaza total de su propia existencia

El juego asume particular importancia durante esta etapa y ofrece al niño un refugio seguro que le permita desarrollar su autonomía dentro de su propio conjunto de límites o leyes. Cuando el *ego* se desenvuelve acorde a estas leyes, es posible dominar la duda y la vergüenza.

Es importante considerar la responsabilidad del establecimiento de límites por parte del progenitor. El niño es todavía flexible. Si conoce y comprende plenamente cuáles son sus límites y lo que se espera de él, en general su crecimiento será sano.

A continuación se hace mención de las siguientes etapas:

ETAPA III. Adquisición de un sentido de iniciativa y superación, y un sentido de superación de la culpa: realización de la finalidad (de los 3 a los 5 años).

ETAPA IV: Laboriosidad e inferioridad: competencia (de los 6 a los 12 años).

ETAPA V: Identidad y confusión de papeles: fidelidad (adolescencia).

ETAPA VI. Intimidad y aislamiento: amor (período adulto temprano).

ETAPA VII. Generatividad y estancamiento: cuidado (período adulto medio).

ETAPA VIII. Integridad del ego y desesperación: sabiduría (período adulto tardío).

2.3 TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE JEAN PIAGET

Piaget nos dice que las personas, por el hecho de ser organismos biológicos activos, están en permanente interacción con el medio, lo cual permite lograr un conocimiento de los objetos externos y su relación con el individuo.

Considera que el niño hereda las capacidades específicas y únicas de la especie humana. Éstas no son independientes, sino que tienen influencia recíproca con el medio. Un individuo no registra en forma pasiva las cosas que percibe; por el contrario, transforma y organiza las impresiones sensoriales dentro de sus estructuras cognoscitivas.

Para Piaget, el desarrollo consiste en una serie de etapas cualitativamente diferentes por las que todo niño pasa. Cada etapa se caracteriza por percepciones del mundo y adaptaciones a él, notablemente distintas. Cada una es el resultado del aprendizaje que tiene lugar durante la etapa anterior, y una preparación para la siguiente.

El desarrollo es en cierto modo un progresivo equilibrio, un continuo pasar de un estado de menor a mayor equilibrio. Es un proceso inherente, inalterable y evolutivo. Dentro de este proceso se sitúan una serie de periodos y estadios

diferenciados. Éstos constituyen el punto de referencia para comprender la secuencia del desarrollo, los cuales se describirán a continuación.

PERÍODOS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET

PERÍODO SENSORIOMOTOR (de los cero a los dos años).

El período sensoriomotor es la etapa del desarrollo mental, que comienza con la capacidad para experimentar unos cuantos reflejos y termina cuando el lenguaje y otras formas simbólicas de representar el mundo aparecen por primera vez. Lo realizado en este período servirá de base a todos los procesos cognoscitivos posteriores.

Durante este período los niños se interesan por el ambiente inmediato, coordinan movimientos y percepciones para alcanzar objetivos a corto plazo, pero no pueden planear acciones posibles, evaluar la eficacia de técnicas alternativas, ni actuar con el fin de alcanzar una meta distante en el tiempo o en el espacio.

El desarrollo sensoriomotor puede explicarse de acuerdo con seis subperíodos sucesivos de organización:

1) El ejercicio de los reflejos (del nacimiento al primer mes).

El primer mes de vida se caracteriza por la ejercitación de los reflejos. Con el nacimiento, las respuestas individuales del niño se expresan con el llanto, la succión y las variaciones del ritmo respiratorio. Estas respuestas conductuales configuran la iniciación del desarrollo de la personalidad. La naturaleza misma de los reflejos, la repetición espontánea mediante el estímulo interno o externo, suministran la experiencia necesaria para la maduración.

El concepto de adaptación para Piaget comienza con estas primeras variaciones de los actos reflejos, y el repertorio cada vez más complejo que se verá reflejado en su conducta. Primero implica una asimilación generalizada, en la cual el niño incorpora más elementos de su medio momentáneo e inmediato. Este proceso de incorporación no es selectivo, e incluye todos los estímulos a los cuales su equipo sensorial puede responder. La repetición y la experiencia secuencial preparan el camino para una generalización rudimentaria y una asimilación por reconocimiento. También inicia un proceso de diferenciación en un medio actuante previamente indiferenciado. Experimenta con todos los objetos para obtener satisfacción. Inicia pautas generales de organización de la conducta que son fundamentales para su vida en proceso de desenvolvimiento.

2) Las reacciones circulares primarias (del primer mes hasta los cuatro meses y medio).

En este segundo período, los movimientos voluntarios reemplazan lentamente a la conducta refleja. Este desarrollo requiere una maduración. El niño debe alcanzar cierta madurez neurológica antes de que pueda comprender sus

sensaciones. Al segundo mes, sus actividades constituyen esencialmente la repetición voluntaria de lo que antes no era más que una conducta automática. Esta repetición de la conducta es ahora una respuesta deliberada al estímulo reconocido de una experiencia previa. Las respuestas adquiridas accidentalmente (por ejemplo, chuparse la mano) se convierten en nuevos hábitos sensoriomotrices.

Las reacciones se vinculan directamente con los estímulos. La experiencia se conecta estrechamente con el ambiente, que estimula la reacción y la repetición, principalmente la repetición secuencial, que conduce a la comprensión de que un estímulo experimentado en repetidas ocasiones posee valor de señal; por ejemplo, la estimulación de la palma y el acto de aferrar se convierte en una identidad voluntaria y cognoscitiva de conducta. Esta última alude a la asimilación de una experiencia previa y al reconocimiento del estímulo que desencadena la acción. Piaget afirma que con ésta aparece el proceso de acomodación. El niño incorpora y adapta reacciones a una realidad ambiental. Se produce una síntesis de la asimilación y la acomodación, que en esencia constituye la adaptación.

El tema fundamental de este período es la capacidad del niño para incorporar nuevos resultados de su conducta como parte de la misma. El niño tiene que experimentar cualquier objeto nuevo, mediante su acostumbrado repertorio de actividades sensoriales. Lo que es más importante: el niño aprende del proceso de interacción con el objeto más que del objeto mismo.

3) La reacción circular secundaria (de los cuatro meses y medio a los nueve meses).

Entre el cuarto y el noveno mes, la conducta del niño continua desarrollando formas familiares de experiencia. Su aparato sensoriomotor es capaz de incorporar (conocer) sólo los hechos a los cuales ha llegado a acostumbrarse. El objetivo fundamental de su conducta es la retención y no la repetición. Se esfuerza por lograr que los hechos duren, por crear un estado de permanencia, lo cual determina su posterior conocimiento del ambiente y la acomodación al mismo.

Este período se caracteriza principalmente porque el niño reacciona ante objetos distantes, y a pesar que todavía cree que los fines y los medios son uno, ya empieza a diferenciar entre causa y efecto. Esta coordinación de experiencias distantes en un esquema hace que el niño empiece a tomar conciencia de que también él forma parte de la acción.

Una vez realizado, el desarrollo intelectual estimula tres nuevos procesos de la conducta humana:

a) La imitación: ésta depende de la capacidad para diferenciar entre varios hechos y reaccionar sólo para los que fueron seleccionados. Anteriormente la repetición consistía en la autoimitación sin conducta alternativa, pero en la segunda mitad del

primer año, el niño es capaz de imitar sistemáticamente los movimientos observados y algunos sonidos. La imitación aparece sólo después de la integración de esquemas, tales como la visión, la audición y la prensión. No es posible imitar nada hasta que el niño haya asimilado el modo de hacerlo. En otras palabras, el niño únicamente puede imitar lo que ya ha aprendido y para lo que biológicamente está apto.

b) El juego: una actividad se transforma en juego si el niño la repite como el gozoso despliegue de una conducta comprendida. Por ejemplo, la capacidad de sacudir puede convertirse en juego cuando se asimila la correspondiente habilidad. Sin embargo, es difícil establecer el límite exacto entre la conducta corriente y la conducta de juego.

c) El afecto: en los primeros seis meses, el afecto tiene escaso significado, porque el niño carece de un sentido de permanencia; para él sólo existe el objeto durante el tiempo en que lo ve, deja de tener conciencia del mismo una vez que desaparece de su percepción. Piaget atribuye la preferencia y la dependencia inicial del niño respecto al simple deseo o "permanencia afectiva sin localización".

4) Esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones (de los nueve a los doce meses).

En este período el niño utiliza logros de conducta anteriores, esencialmente como bases para incorporar otros en su repertorio cada vez más amplio. El aumento de la experiencia, facilitada por la mayor movilidad del niño, orienta el interés de éste hacia un ambiente que está más allá de su funcionamiento hasta entonces limitado. Ahora obtiene experiencias con objetos nuevos; prueba y experimenta nuevas maneras de manejarlos. En otras palabras, en esta fase del desarrollo, la conducta se basa en el ensayo y error, el niño utiliza anteriores pautas de conducta de modos diferentes y selecciona los resultados más útiles para conseguir el objetivo deseado. Por ejemplo, cuando el niño tiene conciencia de que el objeto continúa existiendo, aun fuera de su percepción inmediata, es capaz de razonar, hasta el punto de desplazar el obstáculo que le impide percibir el objeto. El niño tiene en mente un objetivo a alcanzar y utiliza los diferentes medios conocidos para obtenerlo, combinando esquemas aprendidos, que anteriormente eran independientes unos de otros. El niño adapta nuevas actividades y nuevos objetos de la experiencia a esquemas adquiridos previamente.

5) Reacciones circulares terciarias y descubrimiento de nuevos medios mediante la experimentación activa (de los doce a los dieciocho meses).

En este período, el niño se halla por primera vez capacitado para resolver problemas nuevos, aun cuando no tenga a su disposición inmediata los esquemas para hacerlo, se "acomoda" a situaciones nuevas. Como consecuencia, la acomodación adquiere interés por sí misma, y si bien en un principio puede suceder que el niño experimente a ciegas, su actividad se ve pronto guiada por lo

aprendido anteriormente, pues asimila los nuevos descubrimientos a medida que se producen.

El juego se convierte en una función expresiva del niño en desarrollo, y consiste fundamentalmente en la repetición de la conducta aprendida como ocupación satisfactoria para el individuo. Los niños proceden con gran perseverancia, ensayando hasta llegar a la imitación perfecta de una acción poco conocida. Cuando juegan, repiten acciones tales como series de gestos, usan ruidos en forma reiterada, repiten movimientos, pero introducen también variantes en sus juegos. El desarrollo de los conceptos de objeto, espacio, tiempo y causalidad son el resultado de la experimentación.

6) La invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (de los dieciocho a los veinticuatro meses).

En este período se da la culminación de adquisiciones anteriores, y es el paso a la siguiente fase del desarrollo.

El niño comienza a inventar al mismo tiempo que descubrir; empieza a ser capaz de representar mentalmente el mundo exterior en imágenes, recuerdos y símbolos que puede combinar sin necesidad de más acciones físicas. Su mente ya está bien provista de esquemas que pueden reorganizarse espontáneamente como resultado de los experimentos del quinto período. En esta etapa el juego fomenta la adquisición de símbolos representativos, abre nuevas posibilidades en la esfera de la conducta de juego.

En este período el fin más importante consiste en la invención de nuevos medios, los cuales habían sido utilizados por casualidad; ahora se buscan con toda intención. Otra característica importante es la velocidad de adaptación de las acciones para solucionar problemas. Ya no sólo recurre a los instrumentos para lograr sus fines: es capaz de buscar otras soluciones para alcanzarlos.

La nueva capacidad de representación mental desempeña también un papel importante en el desarrollo del pensamiento conceptual. Un niño que se da cuenta de que los objetos son permanentes, puede hallarlos cuando han ocurrido desplazamientos invisibles para él, aun después de una secuencia de varios desplazamientos. Es decir, el niño utiliza más la invención que el comportamiento azaroso, y la representación más que el tanteo sensoriomotor.

A través de la imitación intenta copiar el acto mismo o el símbolo representativo del acto. Por ejemplo, un niño puede imitar el trabajo de su papá o una acción particular, con el fin de expresar "que va a trabajar", como éste. El proceso imitativo implica un predominio de la acomodación de un modelo ambiental.

La identificación como proceso mental se hace evidente hacia el final del segundo año, pero sus orígenes están en los primeros estadios del desarrollo. En

el curso de este proceso, el niño imita y recuerda las características reproducibles del modelo. Sin embargo, la capacidad de imitar depende de su desarrollo intelectual, y de la elección del modelo, de acuerdo con su interés en asimilar la conducta del otro.

PERÍODO PREOPERACIONAL (de los dos a los cuatro años).

La vida del niño en el período de dos a cuatro años parece ser de permanente investigación. Investiga su ambiente y las posibilidades que ofrece para actuar en él. El conocimiento que tiene del mundo se limita a lo que percibe de él, no sabe de alternativas. Además, percibe su mundo físico y social según la experiencia previa que ha tenido de ellos. Esta visión limitada de las cosas lo lleva al supuesto de que todos piensan como él y lo comprenden sin que tenga que esforzarse en expresar sus pensamientos y sentimientos. La asimilación continúa su tarea suprema, de lo contrario, no podría incorporar las nuevas experiencias que lo conducirán a una nueva visión más amplia de su mundo.

El juego ocupa la mayor parte de sus horas de vigilia. Es de suma importancia, pues esta actividad sirve para consolidar y ampliar sus adquisiciones anteriores. El juego, con su énfasis en el cómo y por qué, se convierte en un instrumento primario de adaptación. El niño transforma su experiencia del mundo en juego.

El juego simbólico se caracteriza por su acentuado carácter egocéntrico, y posee todos los elementos de la realidad, mientras que para el espectador parece fantasía. Por ejemplo, un trozo de madera puede representar un conejo comiendo, y otro, la zanahoria.

Como el juego, el lenguaje también es vehículo del desarrollo. El niño repite palabras y las vincula con objetos visibles o acciones percibidas. Gracias a su reciente adquisición de la fonación adecuada y al uso más o menos correcto de las palabras, el niño de dos a tres años utiliza el lenguaje para expresar su propia experiencia. Cuanto más expresa un niño verbalmente un deseo, una experiencia o un pensamiento, sin necesidad de recurrir a las acciones, más se pone de relieve que acepta el lenguaje como transmisor de significados. La imitación de otros y la imitación simbólica son en general procesos espontáneos en los niños de esta edad.

Es importante mencionar que la falta o el grave retraso del juego, el lenguaje o la conducta imitativa, deja al niño en su mundo egocéntrico, y lo torna menos sensible al influjo de su medio.

El juego que implica el lenguaje e imitación conduce a la comunicación con el mundo exterior, y a un gradual proceso de socialización.

El niño ordena sus conceptos de espacio y relaciones espaciales mediante su experiencia subjetiva; para él la vida es lógica. Las observaciones de Piaget

subrayan dos fenómenos esenciales. Primero se razonan y juzgan los hechos por su apariencia exterior. Se basa totalmente en juicios subjetivos. Segundo, en el pensamiento preoperacional un niño tiende a realizar la experiencia del aspecto cualitativo o cuantitativo; no percibe simultáneamente los dos o una relación conectiva entre las nociones de cantidad y de calidad.

El niño se siente cerca de los que satisfacen sus necesidades e intereses inmediatos. Los elige como modelo. Éstos son seleccionados espontáneamente. A menudo se convierten durante años en el patrón de medida de los juicios de valor. A pesar de los inevitables conflictos, particularmente durante el período de negativismo, alrededor de los tres años el modelo elegido espontáneamente, que suele ser por lo general el adulto que cuida al niño, continúa siendo el objeto de identificación y obediencia. En este nivel la identificación se origina en una combinación de imitación y de sentimientos de temor y reverencia hacia el modelo. Esto proviene de la constante experiencia entre ambos.

Los juegos de los niños de tres a cuatro años se centran en sus propias actividades. Por consiguiente, ganar significa realizar eficazmente dichas actividades.

El desarrollo de la inteligencia es un proceso continuo que está caracterizado por la discontinuidad de formas nuevas de pensamiento en cada etapa. Para Piaget, en todas las secuencias descritas, la experiencia desempeña un papel primordial. La interacción entre el individuo y su ambiente permite la asimilación y la acomodación de las experiencias, siendo éstas indispensables en cada nivel para su desarrollo.

Los períodos subsecuentes dentro de esta teoría son:

Período de operaciones concretas (4 a 7 años).

Período de operaciones formales (7 a 12 años).

2.4 LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE ROBERT SEARS

Sears utiliza un enfoque experimental del desarrollo infantil, en lugar de un enfoque clínico. Su obra es un tanto ecléctica. Ha intentado conciliar la teoría psicoanalítica con la conductista. Como resultado de su labor experimental en estos campos, ha realizado importantes contribuciones a la formulación de la teoría del aprendizaje, particularmente en lo que respecta al desarrollo de la dependencia y la identificación durante los primeros años de la niñez.

Como empirista, Sears centra la atención en aquellos aspectos de la conducta que tienen carácter manifiesto, y que pueden medirse. A su juicio, el desarrollo de la personalidad se da mediante la acción y la interacción social.

Destaca la experiencia que el individuo realiza con respecto al aprendizaje a partir de una secuencia de acción; es decir, los efectos que tiene sobre el aprendizaje estímulo-respuesta (E-R), en la cual cada efecto de una acción puede convertirse en una causa aprendida de la conducta posterior. En una secuencia E-R cualquier respuesta de un individuo puede ser estímulo para otro.

Sears reconoce la importancia de la interacción humana, y señala el hecho de que el desarrollo del niño se manifiesta en el marco de las unidades de conducta diádicas, más que de conductas monádicas de un sólo individuo.

Este autor dentro de su teoría desarrolló varios supuestos.

-Valores humanos fundamentales. Sears juzga al hombre por sus actos. Para él, éstos últimos representan el núcleo de la individualidad, la capacidad creadora o la vulnerabilidad del individuo. Destaca la influencia que los padres ejercen en el desarrollo de la personalidad del niño. Son las prácticas de crianza del progenitor las que determinan la naturaleza del desarrollo.

-Etiología de la conducta. Una conducta es tanto la causa como el efecto de otra. Sears cree que los impulsos primarios son un instrumento para la iniciación de la conducta en su mundo social. Por ejemplo, en un período muy temprano de la vida, un progenitor tiende a reaccionar de distinta manera ante un hijo que ante una hija. Por consiguiente, desde una edad muy temprana los niños de cada sexo se ven sometidos a diferentes métodos de crianza, y por lo tanto, se desarrollan de distinto modo.

-El núcleo del funcionamiento humano. Para Sears, la personalidad es el producto de una vida de acción diádica que ha modificado la potencialidad del individuo para una acción posterior; es decir, el funcionamiento humano debe concebirse como resultado de los efectos interactivos de todas las influencias, tanto constitucionales como experienciales, que han actuado sobre el individuo. Para él, el juego es un aprendizaje por ensayo y error. Éste constituye un medio para descubrir la orientación perceptual (la sensación, el gusto o el movimiento de las cosas). Es también una forma de orientación racional; se trata de descubrir qué hacen, qué representan, qué espacio y tiempo ocupan.

-El ambiente físico y social. El individuo llega a un conocimiento de ambos sólo en la medida que los experimenta. Con el tiempo la sociedad inculca motivos, intereses, actitudes y conocimientos "apropiados" en el niño, a medida que éste aprende a actuar en concordancia con las expectativas ambientales. El papel de los progenitores es fundamental, pues éstos constituyen los agentes de refuerzo más importantes.

Sears concibe el desarrollo como una cadena continua de hechos que se agregan a las adquisiciones anteriores. Las reemplazan. En otras palabras, la crianza de los niños es un proceso continuo.

El desarrollo del niño es un proceso bastante ordenado. Renuncia a modos de conducta que ya no son apropiados, y adquiere nuevas formas de acción adecuadas a su edad y condiciones de vida. Es en esencia un reflejo de las prácticas de crianza elaboradas con relación a los impulsos innatos, modificados por el medio socializador, y convertidos en impulsos motivacionales secundarios.

Menciona que las condiciones sociales establecen la existencia de tres fases del desarrollo:

I. CONDUCTA RUDIMENTARIA: necesidades innatas y aprendizaje de la primera infancia.

La conducta de un infante durante los diez a dieciséis meses consiste en intentos de reducir la tensión originada en sus impulsos. Las necesidades de asegurar sus alimentos, eliminar desechos y experimentar calidez personal, al mismo tiempo que obtener comodidad física, constituyen las fuentes de aprendizaje.

Se encuentra en un estado puramente egocéntrico o desvinculado del mundo social. Poco a poco aprende que la reducción del dolor se relaciona con alguno de sus actos; se esfuerza entonces por imitar a aquellos que antes tuvieron éxito. Sus actos se convierten cada vez más en una conducta aprendida y orientada hacia una meta. La satisfacción de ésta provoca una reducción de la tensión.

Debido a su rápido aprendizaje, desarrolla tempranamente técnicas para cooperar con quienes lo atienden, así como para controlarlos y asegurar sus cuidados.

Dentro de la teoría de Sears, la dependencia es un componente central del aprendizaje. El esfuerzo recompensatorio, en todas las situaciones diádicas, depende de que el niño mantenga contactos frecuentes con una o más personas. Esta relación esencial se inicia con los primeros contactos niño-madre, cuando aquél pasa de los procesos de aprendizaje fundados en el ensayo y error a los que se basan en el refuerzo diádico. Una relación diádica promueve la dependencia, y por lo tanto, la refuerza. El niño no sólo aprende a esperar a que ella se acerque cuando él tiene hambre, sino que también aprende que la necesita.

El deseo natural del niño de eliminar su desecho y ser percibido sexualmente sigue siendo asocial. Durante esta primera fase, el infante no asocia directamente con la eliminación las presiones que se ejercen sobre él para que mantenga la higiene corporal y cubra sus órganos con ropas. Según las primeras investigaciones de Sears acerca de la hipótesis de frustración-agresión, esto es consecuencia de ésta última. La agresión se convierte fácilmente en un aspecto temprano y fundamental de la conducta aprendida, porque hay frustración desde

el momento en que el niño experimenta incomodidad o dolor en hallar alivio cuando sufre una experiencia no adecuada.

Gran parte del medio social en el que el niño nace tiene implicaciones para su desarrollo. El sexo del niño, su posición en la constelación familiar, la felicidad de la madre, la posición social y el *status* educacional de la familia, son variables importantes que afectarán de un modo u otro su desarrollo.

A juicio de Sears, en la posición ordinal del niño el primogénito se haya expuesto a una educación más directa por parte del progenitor, mientras que los restantes hermanos suelen tener un intermediario en cada hermano mayor. Es importante la posición ordinal, pero lo es todavía más la distancia que hay entre las edades de los niños y la libertad de que goza la madre para tratar directamente a cada uno. Un hijo único tiende a recibir una mayor atención por parte del progenitor del mismo sexo, y el hijo menor se haya bajo la disciplina de la madre, sea cual fuera su sexo.

La educación de la madre tiene cierta relevancia, ya que de esto dependerá la capacidad de tratar simultáneamente de distintos modos a sus hijos, que se encuentran en diferentes puntos del desarrollo. Un niño refleja la personalidad de la madre, lo cual se relaciona en la calidez de la crianza del mismo.

El niño tiene mayores probabilidades de lograr un desarrollo saludable si la madre no anhela otra situación en la vida. La posición general de la madre en la escala socioeconómica afecta el desarrollo del niño. La madre menos instruida (generalmente de la clase baja) es la que adopta actitudes inapropiadas con respecto a la permisividad y el control. Un nivel de educación más elevado y el acceso de los conceptos acerca de la crianza, la prepararán para una mejor atención con sus hijos.

II. SISTEMAS MOTIVACIONALES SECUNDARIOS: el aprendizaje centrado en la familia.

Durante esta fase se inicia la socialización que comprende la niñez temprana, el lapso que transcurre entre la segunda mitad del segundo año de vida y la edad en que el niño ingresa a la escuela. A lo largo de este período sus necesidades primarias continúan motivándolo. Sin embargo, dichas necesidades se incorporan gradualmente al aprendizaje social.

La madre continúa siendo el principal refuerzo durante los primeros estadios de esta fase. Ella percibe la conducta que debe cambiar, y establece las normas que rigen las formas más maduras de los actos. Sin embargo, primero debe infundir en el niño el deseo de socializarse. El niño cobra conciencia de que su felicidad depende de su disposición actual, como se espera que lo haga.

En su análisis de los valores y las desventajas de la dependencia, Sears afirma: "la dependencia tiene hasta cierto punto el carácter de algo infantil, una

condición que es preciso desechar en favor de formas más maduras de la expresión de afecto. Parte de la suspensión exitosa de la atención tiene lugar en este momento porque el niño ha aprendido a satisfacer sus propias necesidades.

En el curso de este segundo año, el niño aprende a imitar a su progenitor. La imitación espontánea de una secuencia de acción desarrollada antes por la madre representa el intento del niño de obtener por sí mismo la respuesta que satisfaga un objetivo.

La dependencia disminuye con la edad, a medida que el niño aprende a portarse con un creciente número de adultos, y con sus padres.

Cuando no se diferencia de sus actos de dependencia, el niño aprende que con actos agresivos puede lograr la satisfacción de sus necesidades. El aprendizaje social introduce lentamente cierto refinamiento, y una agresión más orientada hacia objetivos.

El empleo de la agresión por parte del niño, como medio de controlar su ambiente, es un sistema motivacional que los padres enfrentan una y otra vez. El manejo de la agresión se vincula íntimamente con el desarrollo de criterios y valores en el niño.

Alrededor del tercer año de vida la conducta del niño tiende a asemejarse mucho a la de su progenitor; ha comenzado a percibirse el origen de la identificación como proceso. Puede hallarse en la cualidad de la relación madre-hijo, en los esfuerzos de ésta por suministrar experiencias gratificantes al niño, e inversamente en la necesidad que éste tiene de su madre.

A medida que el niño se acerca a la edad escolar tiende a manifestar las características de la persona con la cual se identifica intensamente.

El juego ofrece al niño la oportunidad de explorar, por vía de ensayo y error, la estructura de su universo inmediato. Le permite investigar sin mayores dificultades las cualidades y la causalidad del mundo físico. Al mismo tiempo, puede expresar su alegría, frustración y cólera, mediante una actividad de juego aceptable. La socialización de los primeros años de la niñez exige que el niño deseche su anterior estilo de vida. Esto implica aprender a comunicarse, y sobre todo a relacionarse verbalmente con otros. El niño aprende también un tipo de conducta que puede servirle como comunicación no verbal en sus relaciones interpersonales. Se trata de una amplia variedad de movimientos y posturas corporales que es posible utilizar como lenguaje corporal, como técnicas de influencia para tratar de encauzar la conducta de otros hacia un fin deseado. Por consiguiente, el fracaso no sólo inhibe la tendencia del niño a emplear sus técnicas de influencia, sino que, asimismo, inhibe el aprendizaje. Sears establece cinco núcleos de conducta dependiente.

1) **Búsqueda de atención por medios negativos:** consiste en llamar la atención mediante conductas desorganizadas y actividades agresivas, con un mínimo de provocación, de desafío u oposición. Esto parece ser la consecuencia directa de las pautas de crianza, del tipo de exigencia y restricciones reducidas.

2) **Búsqueda de reaseguramiento:** disculparse, pedir permiso innecesariamente, buscar protección, aliento, consuelo, ayuda y guía, se relaciona con las "elevadas" exigencias de aceptación por parte de los padres, más la posible ansiedad provocada por la exploración de su cuerpo desde el aspecto sexual.

3) **Búsqueda de atención por medios positivos:** búsqueda de elogio e intento de incorporarse a un intra-grupo, proponiendo una actividad grupal en desarrollo para lograr una aceptación dentro de éste. Las pautas de conducta o de búsqueda de la atención se relacionan con la escasez de la misma por parte de la madre, y una actitud no permisiva hacia la agresión. Esto implica un elevado control de la agresión por parte de la madre, y una escasa participación del padre en la crianza.

4) **Tocar y retener:** tocar sin agredir, retener y aferrar a otros.

5) **Estar cerca:** seguir a un niño, a un grupo de niños o a un adulto, manteniéndose cerca de ellos. Estas pautas se relacionan con el antecedente de las exigencias y restricciones reducidas, sin que intervenga el padre en la crianza del niño.

En esencia, en esta fase el niño desarrolla su propia dirección, de acuerdo a la dirección impartida por los adultos en el curso de la crianza. El éxito de cada método de crianza depende de que se encuentre un nivel intermedio. El exceso o la insuficiencia de dependencia, una identificación y una conciencia muy acentuadas o muy reducidas, deformaran el progreso normal de desarrollo.

La siguiente y última etapa que menciona Sears es:

III. **Sistemas motivacionales secundarios:** aprendizaje extrafamiliar (aproximadamente de los 5 años en adelante).

2.5 TEORÍA MADURACIONISTA DE ARNOLD GESELL

Gesell hizo un estudio completo sobre el desarrollo que lleva el individuo desde el nacimiento hasta la adolescencia. Para ello se vale de la exploración controlada de un gran número de niños normales y anormales. Desarrolló una serie de hipótesis para explicar la secuencia del cambio conductual que caracteriza al desarrollo humano.

Gesell aplicó ciertos principios del desarrollo embrionario al desarrollo extrauterino. Estos fueron llamados principios sobre el desarrollo morfológico, y son:

- a) Principio de prospección individualmente: el desarrollo es un proceso en el cual se realiza progresivamente la mutua adaptación entre organismo y ambiente.
- b) Principio de la orientación genética: la organización ontogénica (maduración) tiende a progresar en dirección céfalo-caudal y en el sentido transversal, la organización de los segmentos proximales a los distales.
- c) Principio de la reincorporación en espiral: para determinados complejos de conducta, la tendencia orientativa se repite en niveles de organización más elevados, lo que produce una organización espiral al curso del crecimiento. De tal modo, los elementos comunes y estrechamente relacionados se van reincorporando progresivamente al cuerpo de la conducta.
- d) Principio del entrelazamiento recíproco: la organización ontogénica no avanza sobre un frente uniforme, pues se producen fluctuaciones más o menos periódicas en el predominio de las funciones que se equilibran. La organización funcional de las relaciones recíprocas entre los conjuntos de sistemas motores opuestos o antagónicos, se manifiesta en el curso de la ontogénesis por el fluctuante predominio de esos sistemas.
- e) Principio de asimetría funcional: se basa en la aparición de la lateralidad o predominio del hemisferio cerebral. El uso cotidiano al utilizar la mano, el pie, etc derecho o izquierdo no representa tanto una diferencia absoluta o debilidad, sino una predilección por orientaciones psicomotrices focalizadas.
- f) Principio de fluctuación autorreguladora: el organismo en crecimiento se encuentra en estado de inestabilidad, a la par que de progresiva tendencia a la estabilidad, con flexibilidad para adaptarse al medio.
- g) Principio de tendencia óptima: el crecimiento de la conducta tiende siempre a su máxima realización. Las potencialidades del crecimiento están aseguradas, en cierto grado, por mecanismos de reserva que entran en juego cuando dichas potencialidades son dañadas o anuladas. Aunque las neuronas no pueden aumentar por subdivisión, la función integradora del sistema nervioso interviene para preservar la unidad y eficacia del sistema de acción.

Los principios citados son tan esenciales, que se aplican a cualquier individuo, pero al mismo tiempo se hallan sujetos a numerosas variaciones de forma e intensidad, lo cual explica muchas de las diferencias de conducta entre los individuos.

Para Gesell el comportamiento tiene su raíz en el cerebro y en los sistemas sensorial y motor. La sincronización, uniformidad e integración en una edad predicen la conducta en otra posterior. En la medida en que el feto se convierte en infante y el infante en niño, sus células se van organizando como patrones de respuesta o sistema de reacción. Son estos patrones neurales los que determinan la conducta. Esta formación neural invade al organismo entero. Las fibras y fibrillas

de las neuronas proliferan en la extensa red de neuronas autonómicas y simpáticas. Organizan de este modo las funciones vegetativas y sensoriales.

Otra vasta red de neuronas sensoriales proporciona innumerables regiones sensibles a la piel y membranas mucosas a la superficie de las articulaciones y tendones, y a una docena de órganos especiales de los sentidos. Las neuronas motrices, con infinidad de colaterales, se ramifican entre la musculatura de la cabeza, cuello, tronco y extremidades. Esta red constituye el sistema sensoriomotor.

Una tercera red de neuronas, relacionadas con la memoria, el lenguaje, la ideación, y con la experiencia pasada y la futura, interviene en las formas voluntarias, de las imágenes y simbólicas de la conducta.

Estas tres redes neuronales son en realidad el mismo tejido, puesto que el organismo es un todo integral que crece como una unidad, más que por fracciones separadas, y es esta sola estructura la que preserva la unidad del organismo y da sostén y forma a la individualidad psicológica del feto, infante y niño.

Gesell menciona que existen leyes de crecimiento y mecanismos evolutivos que se aplican a la mente y cuerpo. El crecimiento es un proceso de formación de patrones, considerado tanto en el terreno físico como mental. Es importante aclarar que para Gesell los términos *crecimiento* y *crecimiento mental* son usados como sinónimos.

El crecimiento es un proceso que produce cambios en las células nerviosas, con lo que se originan los correspondientes cambios en las estructuras del conocimiento. Se convierte en un concepto clave para la interpretación de las diferencias individuales. Dado que el sistema nervioso se modifica, la conducta se diferencia y cambia, siguiendo leyes de continuidad y maduración que explican las semejanzas generales y las tendencias básicas del desarrollo infantil. El niño no nace con su sistema de percepciones listo, sino que debe desarrollarlo, y lo hace con la experiencia y la creciente madurez de las células sensoriales y motrices. Las emociones crecen y maduran con las percepciones, los juicios y conceptos.

El complejo crecimiento humano es sensible a las influencias del medio ambiente. El bebé, del que la corteza cerebral está intacta, seguirá teniendo un desarrollo sano, a menos que agentes orgánicos, experiencias psicológicas o acontecimientos sociales nocivos intervengan en el proceso.

Para considerar el desarrollo del niño, Gesell toma aspectos del crecimiento y la madurez psicológica, así como la descripción del comportamiento, incluyendo todas sus reacciones, ya sean reflejas, voluntarias, espontáneas, o aprendidas. Propone que es necesario precisar los pasos y etapas a través de los cuales el niño experimenta sus propias transformaciones evolutivas. La primera etapa consistirá en caracterizar los niveles ascendentes de madurez, en función de los modos típicos de conducta. Estas caracterizaciones proporcionan una serie de

cuadros madurativos que indicarán la dirección y tendencias del crecimiento psicológico, a fin de que las líneas de crecimiento resulten más evidentes.

Para Gesell el desarrollo es un proceso de moldeamiento. Un modo de conducta es simplemente una respuesta definida del sistema neuromotor ante una situación específica. El desarrollo es un proceso continuo. Empieza con la concepción y continúa mediante una ordenada sucesión de etapas. Cada una de ellas representa un grado o nivel de madurez. Este desarrollo de la conducta une el constante intercalado de patrones que conducirán al crecimiento mental, el cual es un proceso que determina la organización del individuo, conduciéndolo a un estado de madurez psicológica.

De acuerdo con lo anterior, surge como resultado el diagnóstico del desarrollo, que se realiza en cuatro áreas:

1) CONDUCTA ADAPTATIVA: es la capacidad que posee el niño para realizar nuevas adaptaciones ante la presencia de problemas simples, para lo cual requiere de organización de estímulos y percepción de relaciones. La descomposición del todo en sus partes y la reintegración de las mismas de un modo coherente, requiere de adaptaciones sensoriomotrices ante objetos y situaciones; en general, se refiere al uso de la inteligencia.

2) CONDUCTA MOTRIZ: implica las reacciones posturales, la prensión, locomoción, coordinación general del cuerpo y ciertas aptitudes motrices específicas.

3) CONDUCTA DE LENGUAJE: abarca todas las conductas de comunicación visibles y audibles, sean gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones. Incluye también la capacidad del niño para comprender la comunicación de otras personas hacia él. Es decir, comprende las formas en que el niño se comunica, tanto de manera verbal como no verbal.

4) CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL: toma en cuenta las expresiones de conducta personales del niño frente a la conducta social donde se desarrolla.

Posteriormente Knobloch y Pasamanick (quienes fueron discípulos de Gesell y Amatruda en la clínica de desarrollo infantil) deciden hacer una recopilación y revisión de dicha obra en 1946. De acuerdo con los resultados que obtuvieron, agregan una nueva orientación a la interpretación del diagnóstico. Hacen hincapié en el establecimiento de la etiología y tratamiento de algunos trastornos. Otorgan también su atención a las manifestaciones, tanto del desarrollo normal de la infancia, como del atípico.

Con base en estas modificaciones (y siguiendo la línea de Gesell y Amatruda), estos autores proponen que la conducta motriz quede dividida en motricidad gruesa y fina.

La conducta motriz gruesa abarca conductas posturales gruesas y de equilibrio de las diferentes partes del cuerpo (sentarse, gatear, pararse, caminar, etc). La conducta motriz fina requiere de la coordinación del uso de las manos y los dedos para la aproximación, prensión y manipulación de un objeto.

Estos campos de conducta fueron divididos, con la finalidad de lograr una mayor comprensión y facilidad en el momento de la evaluación, pero es necesario hacer notar que se encuentran integrados en el comportamiento del niño; es decir, éste responde como una unidad, y no en segmentos.

La observación de la conducta implica una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa. Además, se debe poseer siempre una serie de antecedentes clínicos que fundamenten dichas observaciones.

Durante el primer año el ritmo del desarrollo infantil es tan rápido, que para explicar las pautas psicológicas y necesidades del niño se necesitan intervalos de edad que corresponden a los niveles de maduración.

Gesell establece niveles cronológicos sucesivos por los cuales atraviesa el desarrollo del niño: cuatro, dieciséis, veintiocho, y cuarenta semanas, y doce meses. En el segundo año las transferencias son tan grandes y tan importantes desde el punto de vista cultural, que se da atención especial a las edades de dieciocho y veinticuatro meses. El tercer año se considera, a su vez, separado de las edades restantes. Esto significa que el desarrollo avanza como por escalones o por cuotas, y siempre fluye de manera continua.

El ambiente influye sobre la conducta, pero no la determina. El individuo entra en posesión de su herencia mediante los procesos de maduración y entra en posesión de su herencia social mediante procesos de aculturación. Estos procesos obran e interactúan en estrecha conjunción.

El concepto de crecimiento es un concepto unificador, que resuelve el dualismo de herencia genética y ambiente, Es decir, "el potencial básico depende en gran medida, en todos los aspectos, de factores genéticos. La forma en que el niño emplea ese potencial, o sea, lo que él llega a ser, está influido en todo momento y de manera obvia por lo que el ambiente proporciona"¹².

A manera de conclusión podemos considerar que las teorías cognoscitiva, conductual, social y maduracionista nos proporcionan un enfoque tridimensional del continuo desarrollo. Cada teoría amplía la comprensión y orienta las actividades asistenciales. El análisis de Piaget de las funciones cognoscitivas es fundamental para quien trabaja con niños, pero considerar únicamente las funciones intelectuales sería por demás inadecuado. Los hallazgos de Erikson respecto a los procesos afectivos e interpersonales, conscientes e inconscientes, son necesarios para complementar el aporte de Piaget. En el cuidado y

¹² Maier, Henry. **Tres teorías del desarrollo del niño.**

tratamiento de los niños ambos procesos deben tenerse en cuenta. La importancia que Robert Sears atribuye a los efectos de las experiencias inmediatas es particularmente útil para la solución de situaciones problemáticas, especialmente en la definición del nivel de funcionamiento que prevalece en el niño y en su familia. Con respecto al enfoque maduracionista, es importante conocer el nivel de desarrollo en el que se encuentra el niño.

Gesell aborda el desarrollo describiendo una serie de actividades que logra un niño para cada edad cronológica.

Es importante mencionar que también nos hemos apoyado en la neurología evolutiva, que constituye una parte importante de los fundamentos básicos de la estimulación temprana. Estudia la evolución del sistema nervioso del niño desde su nacimiento hasta los dos años, aproximadamente. Un examen cuidadoso de aspectos esenciales en el estado físico del bebé permite saber si se desarrolla normalmente a nivel neurológico. Algunos signos que explican el estado del sistema nervioso del niño, y que se hacen fácilmente evidentes al examinador, son: el tono muscular y los reflejos.

El tono es el fondo sobre el cual surgen las contracciones musculares y los movimientos. Por tanto, es responsable de toda acción corporal y, además, es el factor que permite el equilibrio necesario para efectuar diferentes posiciones. "El tono muscular es un estado de tensión permanente de los músculos, de origen esencialmente reflejo, variable, y cuya misión fundamental es el ajuste de las posturas y de la actividad general, y dentro del cual es posible distinguir de forma semiológica diferentes propiedades. Se manifiesta por los músculos, aunque es una acción guiada por el sistema nervioso. Se le puede clasificar como normo, hiper o hipotonía. La hipotonía se manifiesta por la flaccidez, falta de resistencia o hiperextensibilidad articular. En la hipertonía hay rigidez a los cambios de postura y retraso al reajuste muscular. Es decir, la hipotonía es una disminución de la resistencia en la manipulación pasiva de los miembros, e hipertonía es un incremento de la resistencia a los cambios de postura y retraso al ajuste muscular".¹³

Los reflejos son otro factor esencial para el estudio del bebé, ya que a través de ellos es posible determinar el estado neurológico del niño. "los reflejos son reacciones automáticas desencadenadas por estímulos que impresionan diversos receptores. Tienen a favorecer la adecuación del individual al ambiente".¹⁴

Por medio de los reflejos es posible determinar, tanto el estado neurológico del niño, como predecir en parte la evolución del desarrollo psicomotor. Existen dos tipos de reflejos: a) primarios, que son los que están

¹³ Diccionario terminológico de ciencias médicas. p 1068.

¹⁴ Cabrea y Sánchez. La estimulación precoz: un enfoque práctico. P.27.

presentes desde el nacimiento, y b) secundarios, que van apareciendo a lo largo de los primeros meses de vida.

Al principio los reflejos aparecen como respuestas automáticas a un estímulo dado. A medida que avanza la maduración del sistema nervioso van modificándose e integrándose poco a poco dentro de la conducta consciente, de manera que, al ejercitarlos, se desarrolla la actividad psicomotriz voluntaria. Algunos de los reflejos primarios que están presentes en el recién nacido son: Reflejo Cervical Tónico-Asimétrico, Prensión, Succión, Apoyo y Marcha, Prensión Plantar y Oculares.

Algunos de los reflejos secundarios que aparecen posteriormente son: reflejo de Landau, paracaídas, apoyo lateral y posterior.

Por su parte, el enfoque conductual ha hecho también importantes contribuciones al campo de la estimulación temprana. Tiene como objeto de estudio las interacciones existentes entre el organismo y el ambiente. De acuerdo con esta aproximación, la conducta del niño en desarrollo está compuesta por dos clases de respuestas: respondientes y operantes.

Las respondientes son aquellas respuestas que están controladas principalmente por los estímulos que las preceden, como por ejemplo la contracción pupilar, que se provoca en el recién nacido cuando se le presenta un destello de luz. Siempre que se presenta el estímulo la respuesta le sigue, a no ser que el organismo esté físicamente imposibilitado para dar la respuesta.

Las operantes son las respuestas controladas por estímulos que les siguen, y que hacen que aumente o debilite la respuesta. Por ejemplo, si a la conducta de "meter objetos" en una caja le sigue inmediatamente un refuerzo o recompensa, aumentará la probabilidad de que ésta se vuelva a repetir; si por el contrario, el niño recibe un castigo o se le quita algún estímulo placentero, como consecuencia probablemente disminuirá la probabilidad de que esa conducta se vuelva a presentar.

Los fundamentos principales del aprendizaje para el enfoque conductual se sustentan en el condicionamiento operante. El aprendizaje se entiende como una serie de modificaciones o cambios en el comportamiento de un organismo, como resultado de la experiencia o de la práctica, y que da lugar a la adquisición de determinados conocimientos o habilidades. Por otra parte, cuando un organismo aprende, se puede decir que está adaptando su comportamiento a diversos cambios del medio.

CAPITULO III

Capítulo 3

MARCO INSTITUCIONAL

ANTECEDENTES:

La estimulación temprana se aborda prioritariamente en la actualidad, desde los ámbitos de la salud, la educación y los servicios sociales. Desde estas áreas se detectan y se tratan las situaciones que presentan los niños, a través de diferentes fórmulas de estimulación, con el fin de favorecer su máximo desarrollo y compensar, en lo posible, alguna deficiencia o alteración que pudieran presentar.

Con el intento de homogeneizar conceptos y criterios de intervención de la estimulación temprana, el 11 de marzo del 2000 se constituye un grupo de trabajo integrado por los siguientes profesionales:

- * Pedagogo.
- * Psicólogo.
- * Médico.
- * Paidopsiquiatra.
- * Trabajadora Social.

Así se da lugar a la creación del CEPET (Centro Pedagógico de Estimulación Temprana). El cual se encuentra ubicado en la colonia Ignacio Zaragoza, y es un centro de asistencia privada.

Los objetivos principales de este grupo de trabajo son los siguientes:

1. Definir qué se entiende por estimulación temprana.
2. Unificar los términos empleados por los profesionales de las distintas redes: educativa, social y de la salud.
3. Armonizar y establecer espacios de coordinación a través de la información pertinente y común entre los profesionales.
4. Definir la población susceptible de recibir estimulación temprana.
5. Establecer el sistema de detección, diagnóstico, derivación e información.

6. Especificar el modelo de intervención en estimulación temprana.

3.1 FUNDAMENTACIÓN

La detección de la mayoría de las deficiencias se realiza en el período prenatal, alrededor del nacimiento. Este descubrimiento abre la posibilidad de iniciar la estimulación lo más tempranamente posible. En la actualidad se admite generalmente que es necesario estimular adecuadamente al niño durante su período de crecimiento, con el fin de potenciar la maduración personal y social, además de limitar, o en su caso, impedir, las alteraciones de su desarrollo.

Se podría decir que existen (entre otras muchas) una serie de razones que avalan la importancia decisiva de la estimulación temprana en estas primeras edades:

- I. La base del desarrollo de las capacidades fundamentales tiene lugar en los primeros años de vida.
- II. Desde el nacimiento los procesos de maduración y de desarrollo son posibles gracias a la interrelación e interacción del niño con el medio, por lo que cobran especial relevancia desde las primeras edades, y singular significado en aquellos niños que presentan algún tipo de necesidad especial, ya sea como consecuencia de alteraciones en su desarrollo, o por deficiencias en el nacimiento. Por ello, la atención en estimulación temprana debe posibilitar que se garantice el máximo desarrollo global de todas las capacidades del niño desde el inicio de sus primeras experiencias, a través y como consecuencia de una acción integradora en todos sus aspectos.
- III. Las primeras edades constituyen un período vital, caracterizado por un potente y cambiante ritmo evolutivo y de desarrollo, donde la plasticidad y flexibilidad de las estructuras fisiológicas y psicológicas del niño adquieren y poseen un máximo exponente, decisivo para su desarrollo posterior. Desde este punto de vista, cualquier anomalía de las capacidades debe ser compensada lo más prontamente posible, a fin de evitar limitaciones en su posterior evolución.

3.2 CONCEPTO.

Se entiende por estimulación temprana el conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinario, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias en la primera infancia. El sentido que se aplica a los términos utilizados es el siguiente:

- ◆ **ACTUACIONES PLANIFICADAS:** aquellas que reúnen y estructuran los distintos elementos, mediante una adecuada definición de objetivos y metas de una sistematización de las actuaciones propuestas.
- ◆ **CON CARÁCTER GLOBAL:** prevén todos los aspectos del propio niño, así como los de su entorno (familiar, de salud, educativo, social).
- ◆ **CON CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO:** implica la coordinación entre los profesionales de salud, educación, y servicios sociales.
- ◆ **RESPUESTAS A LAS NECESIDADES:** posibilitan el desarrollo óptimo del niño, pretendiendo limitar, y en su caso eliminar, los efectos de una alteración.
- ◆ **NECESIDADES TRANSITORIAS:** aquellas que tienen una duración determinada en la vida del niño, con una incidencia funcional variable, según su evolución.
- ◆ **NECESIDADES PERMANENTES:** aquellas presentes durante toda la vida de la persona, aunque con una incidencia funcional variable, según su evolución.
- ◆ **ALTERACIÓN EN EL DESARROLLO:** toda modificación significativa del curso evolutivo esperado para una determinada edad.
- ◆ **DEFICIENCIA:** "toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica".¹⁵
- ◆ **PRIMERA INFANCIA:** intervalo que incluye las edades comprendidas entre el nacimiento y los 6 años.

POBLACIÓN A QUIEN SE DIRIGE

La población susceptible de recibir estimulación temprana es la que se identifica en el concepto de la misma, anteriormente definido. Es decir:

¹⁵ Clasificación internacional de la Organización Mundial de la Salud. XXIX asamblea mundial, 1976.

Niños y niñas entre 0 y 6 años.

Niños y niñas con necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por necesidades especiales.

En función del principio de normalización e integración, los niños deberán ser atendidos en un entorno adecuado, siempre que sea posible.

3.3 OBJETIVOS DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN EL CEPET.

OBJETIVOS GENERALES

1. Promover, facilitar o potenciar la evolución de las posibilidades de desarrollo de cualquier niño que lo requiera.
2. Planificar las acciones encaminadas a desarrollar o posibilitar en su máximo grado las opciones de integración familiar, educativas y socioambientales de cada niño.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Respecto al primer objetivo general serían:
 - 1.1. Detección de las necesidades del niño.
 - 1.2. Diseño conjunto de un plan de acción por los distintos profesionales que intervengan.
 - 1.3. Coordinación y evaluación del seguimiento entre los profesionales que intervengan.
2. Respecto al segundo objetivo general serían:
 - 2.1. Ejercer las funciones de información, formación y apoyo familiar que potencien la plena integración.
 - 2.2. Realizar las acciones de manera coordinada entre los diferentes profesionales para facilitar la integración
 - 2.3. Promover las acciones adecuadas para alcanzar progresivamente el máximo desarrollo.

CAPITULO IV

Capítulo 4.

ESPECIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

El presente informe da cuenta de las actividades realizadas en el CEPET (Centro Pedagógico de Estimulación Temprana) a más de un año de laborar en él.

El trabajo del CEPET surge a partir de un Diplomado, llamado *Estimulación temprana y su influencia en la salud física y mental*, impartido por la Confederación Deportiva Mexicana, Centro de Investigación y Docencia en Deporte.

La labor realizada en el CEPET es la siguiente:

- a) Elaboración de la propuesta de trabajo multidisciplinario.
- b) Valoración y estudio del material didáctico utilizado en cada una de las sesiones.
- c) Valoración y diagnóstico psicopedagógico aplicado a los niños.
- d) Seguimiento del niño al inicio y al término del trabajo.
- e) Capacitación de terapeutas.
- f) Realización de carpeta de trabajo.
- g) Terapeuta titular en el grupo de niños de 1 a 2 años.
- h) Desarrollo del taller para padres.

Esta labor se explica de esta manera:

a) **ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO MULTIDISCIPLINARIO**

La estimulación temprana se dedica a ofrecer un conjunto de acciones que tiende a proporcionar al niño las experiencias que necesita desde su nacimiento, para desarrollar sus máximos potenciales. Pero siempre debemos tomar en cuenta su edad, desarrollo psicomotriz (fino y grueso), el contexto en el que se desarrolla, el curso lógico de su maduración, el proceso de nacimiento, las enfermedades padecidas, y las posibles alteraciones o la detección de las mismas. De ahí la importancia de proponer un equipo de trabajo multidisciplinario, en donde cada uno, como profesional de su área,

aporta un fundamento imprescindible en cada uno de los atendidos en el CEPET.

Como pedagoga, he aprendido a través de la interacción con cada uno de mis compañeros, que me han ido aportando y reafirmando mi labor en el CEPET.

b) *VALORACIÓN Y ESTUDIO DEL MATERIAL DIDÁCTICO UTILIZADO EN CADA UNA DE LAS SESIONES*

No se puede desestimar la relación entre afectividad y aprendizaje. Un bloqueo afectivo conlleva una maduración cognitiva, por lo que se debe pensar en una estrategia educativa que permita al niño estar a gusto, y que privilegie toda su expresividad, para que pueda vivir el placer de ser niño, de actuar sobre el mundo.

El niño tiene una auténtica necesidad de vivir su omnipotencia dentro de un marco, y de que esta omnipotencia sea aceptada y reconocida.

La sesión está pensada para el niño. El terapeuta debe ser el catalizador de la maduración motriz, afectiva, cognitiva del niño, respetando su ritmo personal, lo que le permitirá descubrir el placer del movimiento, el placer de crear, el placer de saber, el placer de pensar.

Es por esto que antes de pedirle al niño que suba, baje, trepe, manipule, etc., algún material, el terapeuta se enfrenta al reto de ser él quien primero juegue, se acerque y reconozca el material (haga lo suyo).

c) *VALORACIÓN Y DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO.*

Esta valoración está fundamentada en la aplicación de 12 tests psicológicos, que son:

- Historia de vida.
- Vineland.
- Bender.
- Figura humana.
- Árbol.
- Casa.
- Metropolitán.
- Frostig.
- Wisc-RM.
- Detección del niño con problemas de lenguaje.
- Historias metafóricas.

Cat-A

Hora de juego.

Todos estos dependiendo de la edad de niño, además de la revisión de la evaluación aplicada al recién nacido (APGAR) y la entrevista con los padres.

Después de la revisión y calificación de las pruebas, se les entrega a los padres un diagnóstico, ubicando cada área, así como el rendimiento del niño en cada una de ellas. De esta manera podremos apoyar al niño en las áreas con déficit y reafirmar aquellas que no presenten alteración alguna.

d) SEGUIMIENTO DEL NIÑO AL INICIO Y AL TÉRMINO DEL TRABAJO

El seguimiento empieza con el diagnóstico, del que ya hemos hecho referencia. Posteriormente se hace no sólo a través de las sesiones que va teniendo el niño, sino también por parte de los padres, ya que ellos ocupan un lugar importante en este proceso, pues están en convivencia constante con el niño, y siguen su comportamiento, su alimentación, su desempeño académico, etc., de lo cual notifican constantemente. Esto me da la pauta para poder organizar sus sesiones y poner mayor atención a ciertas áreas.

La ayuda no es una limitación ni manipulación, sino la aceptación de cada niño como sujeto único y diferente de los demás.

e) CAPACITACIÓN A TERAPEUTAS

Como pedagoga, al trabajar dentro del área de capacitación, debo mencionar que es un área importante, pero más importante es poder ver sus resultados. Asimismo es un compromiso constante, al estar trabajando con seres humanos. Así, tenemos que pensar que el terapeuta puede ajustarse a la acción del niño, haciendo evolucionar, con respeto y prudencia, esta impulsividad, esta energía. Se trata de formar niños activos, niños con iniciativa, que sientan placer asumiendo riesgos mesurados, niños creativos, capaces de inventar, de asumir las diversas novedades que puedan presentarse en el marco de la sesión, de vivir el placer de ser niños.

Por ello, dentro de esta capacitación se le pide al terapeuta no ser sólo un espectador, sino el potenciador de sus capacidades, que ha de favorecer y estimular. También ha de tener una capacidad de reflexión pedagógica y sobre sí mismo. Un terapeuta se va haciendo por medio del desarrollo constante de la capacidad de escuchar y comprender el comportamiento de cada niño. Un terapeuta no ha de proyectar *a priori* sobre los niños; para su desarrollo armónico ha de darles la posibilidad de existir como personas únicas, así como las condiciones más favorables para comunicarse con los otros, para actuar, para crear, compartir, para pensar con los otros.

f) REALIZACIÓN DE LA CARPETA DE TRABAJO

La carpeta de trabajo es un manual en el que se van asentando las actividades realizadas durante la sesión, el material utilizado, el tiempo de cada actividad, la sensopercepción que se está estimulando y el área a la que corresponde.

EJEMPLO:

ACTIVIDAD	SENSOPERCEPCIÓN	AREA	MATERIAL
Saludo.	Visión, tacto, audición.	Socioafectiva y motora.	Bolsa de papel con carita (títere).
El tambor.	Equilibrio, audición, ritmo.	Motora y lenguaje.	Un tambor.
El tragabolas.	Tacto, visión, audición.	Motora, lenguaje, cognitiva.	Tragabolas, papel de colores.
El paracaídas.	Tacto, visón, audición, equilibrio.	Motora y auditiva.	Material didáctico de estimulación temprana (paracaídas de tela).
Circuito.	Tacto, visión, audición, equilibrio, esquema corporal.	Motora y auditiva.	Material didáctico de estimulación temprana (rampa, cubo, escaleras, aros pelota, barra de equilibrio, túnel, rodillos).
Despedida.	Visión, tacto, audición.	Socioafectiva y motora.	Títere.

g) TERAPEUTA TITULAR EN EL GRUPO DE NIÑOS DE 1 A 2 AÑOS

Podemos afirmar que "las experiencias que vive el niño determinarán si crece formándose torpe o inteligente, seguro de sí mismo o temeroso, articulado o con dificultad para expresarse las experiencias tempranas son tan poderosas que pueden transformar por completo a un ser humano".¹⁶

La responsabilidad de tener un grupo de niños de 1 a 2 años me ha permitido humanizarme más para desarrollar mi formación pedagógica, porque

¹⁶ BERLEY, SH. "Your Child's Brain". Newsweek. Páginas 55-61, 1996.

los niños no solamente implican la aplicación de la teoría, sino reconocer la importancia de la concientización de ellos como individuos únicos gracias a esta formación mi relación con los niños es enriquecedora. El trabajo con ellos es delicado, tomando en cuenta que son muy pequeños, por lo que se les pide a sus mamá que asistan juntos a la sesión. Esto me permite tenerles una mayor atención. Las sesiones son de 45 minutos, dos veces por semana, y en esta etapa trabajamos en el:

ÁREA MOTORA

- ◆ Subir y bajar las escaleras sin alternar los pies.
- ◆ Tirar la pelota hacia arriba.
- ◆ Brincar en el mismo lugar.
- ◆ Hacer círculos, líneas rectas.
- ◆ Inicio de las marometas.
- ◆ Tomar objetos pequeños con una mano.
- ◆ Beber sin derramar.
- ◆ Introducir la cuchara en la boca.
- ◆ Quitarse y ponerse ropa.

ÁREA DE LENGUAJE.

- ◆ Asociar dos palabras.
- ◆ Señalar las partes del cuerpo.
- ◆ Atender ordenes verbales.
- ◆ Preguntas con *¿por qué?*
- ◆ Que responda con la palabra no.
- ◆ Inicio de control de esfinter.

ÁREA COGNITIVA.

- ◆ Construir torres con cuatro o más cubos.

- ◆ Inicio de rompecabezas.

ÁREA SOCIO-AFECTIVA.

- ◆ Reafirmación de su individualidad y su deseo por hacer las cosas por sí mismo.
- ◆ Imitación de gestos y actividades.
- ◆ Interés por lo que hacen los adultos.

Todos estos son ejemplos de lo que se puede manejar dentro de esta etapa del niño, sin olvidar lo importante: darle confianza y seguridad en sí mismo. En esta etapa se da inicio a la socialización, por lo que debe enseñársele el mundo exterior y hacer que juegue con otros niños.

h) DESARROLLO DEL TALLER PARA PADRES

Es importante que los padres sepan que es lo que se está realizando y como se trabaja, ya que de esto depende en gran medida el logro de los objetivos, así como del apoyo permanente de los padres hacia esta práctica.

Por lo que los padres se encuentran respaldados por los especialistas que dirigen el trabajo con los niños. Así al mismo tiempo que se inicia el trabajo con el niño, también se inicia un trabajo grupal de padres con vista a la realización de dinámicas coordinadas por alguno de los especialistas.

Parte del taller para padres consiste en diversas pláticas sobre el desarrollo del niño, intercambio de ideas, puntos de vista, aportaciones, resolución de dudas, aportaciones acerca del tema, pero también consiste en la convivencia y el acercamiento entre los padres que asisten al CEPET.

Hemos ido trabajando de manera especial la reflexión que deben ir haciendo día a día acerca de la importante labor que tienen como padres, y de todo lo que esto implica: comprender la evolución de los deseos del niño, poder aceptar su originalidad y su autenticidad afectiva y emocional, aceptar los deseos de su hijo. Pero también saberlos modular, incluso con firmeza, pero sin cerrarlo en su propio deseo, aunque siempre es difícil.

Se puede decir que padres e hijos se ajustan mutuamente en un clima de comunicación permanente, favoreciendo un porvenir de equilibrio afectivo para los niños.

CAPITULO V

Capítulo 5

Valoración de la Actividad Profesional en Relación con la Formación Pedagógica.

En este capítulo quiero resaltar la importancia de tener una formación pedagógica, no sólo como profesional, sino como ser humano, ya que con el trabajo diario, el intercambio de una palabra, una sonrisa, un gesto o una caricia, puedo revalorar mi formación. Por ello, agradezco a quienes sembraron en mí la sensibilidad para poder apreciarlo de esta manera.

Esta formación pedagógica me ha enseñado a ver con los ojos de la honestidad y ha reconocer al otro, apreciando sus virtudes y minimizando defectos con el fin de lograr ser mejores cada día.

La importancia que tiene trabajar con niños es para mí realmente especial, ya que reconocer su individualidad, saber que ellos esperan, confían, comparten, sin miramientos, sin esperar a cambio más que la reciprocidad de todos sus sentimientos, me lleva a repensar día a día la labor que tengo, la oportunidad de aprender más, el espacio constante de retomar los libros y sacar las dudas.

Mi interés por conocer el desarrollo infantil se fue abriendo camino, para descubrir a la estimulación temprana, querer saber qué era, cómo funcionaba, en qué se fundamentaba y cuáles son los resultados que obtiene.

Considero que, además de mi interés por el desarrollo infantil, también existen factores imprescindibles dentro de mi formación, que me llevaron a enfocarme a este estudio, y son que dos años de mi formación los cursé en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Aragón" y el resto en la Facultad de Filosofía y Letras, lo que me ha permitido tener dos puntos de vista, dos perspectivas, pero sobre todo un acercamiento directo con los niños.

Esta formación me ha llevado a dedicarme más al conocimiento del niño, a repensar la infancia como posible destino, y también a tomar conciencia de lo importantes que son las experiencias tempranas.

Pero creo que la importancia de estas experiencias tempranas también reside en quién las proporcione. Siempre que se da un proceso de enseñanza-aprendizaje hay una interacción entre el sujeto del aprendizaje y quién imparte la enseñanza, y esto va a incidir decididamente en el resultado que se obtenga de esta relación.

Hoy, en un mundo acelerado, sedentario, inmerso en la mercadotecnia, pocas veces nos detenemos a jugar, a platicar, a convivir y compartir con nuestros niños. Y la estimulación temprana nos proporciona un espacio para acercarnos y poder brindarles experiencias que les permitan construir su proceso de conocimiento, favorecer su desarrollo, pero también ejercer una acción preventiva en los casos que se requiera.

Es importante mencionar que la deficiencia nutricional en el primer año de vida puede acarrear daños irreparables en el desarrollo físico y mental de los niños, y en los años siguientes traerá como resultado una disminución de peso y talla, una propensión marcada a las enfermedades, dificultades en la atención y concentración, pobreza intelectual, etc.

Pero también la insuficiencia cultural y la falta de estímulos psicosociales van a afectar este desarrollo, particularmente en lo intelectual y en la formación de la personalidad. Por ello, de no propiciarse la estimulación requerida y adecuada en este período, la cualidad o función no se forma, o se forma deficientemente.

Se requieren condiciones humanas de vida para que el proceso de humanización se lleve a cabo, y se tiene que considerar no sólo que existan las condiciones, sino también que las mismas actúen en el momento preciso.

La necesidad de proporcionar una estimulación adecuada en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la decisión de impartirla desde los momentos más tempranos de la vida.

Por ello, el compromiso con los niños busca la consecución de sus logros, e implica técnicamente no sólo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que impliquen su desarrollo multilateral y armónico.

Por otra parte, la cuestión no es sólo estimular, sino hacer que el niño participe activamente en el proceso de la estimulación, pues sólo en la propia acción, y no solamente por la presencia del estímulo, se posibilita la formación de las estructuras cognoscitivas y afectivas.

En el proceso de estimulación a los niños se les ha de proporcionar, por lo tanto, oportunidad para la acción, para asimilar la estimulación en el transcurso de su actividad, pues es en ésta donde se crean las condiciones para posibilitar el surgimiento de las cualidades y funciones psíquicas que permiten su realización. Es en este proceso de la acción donde el niño se autoconstruye, procesando, renovando, transformando, reinventando, reconstruyendo, sobre las condiciones que le propiciamos para el desarrollo de dicha acción.

El proceso de acción en el que nos apoyamos es el juego, ya que es la base de la espontaneidad, la alegría, la diversión, etc. A través del juego el niño puede aprender significativamente, por ser parte de su desarrollo.

El juego nos da un maravilloso abanico de oportunidades, por lo que mi interés es retomarlo como un principio activo de la estimulación temprana, pues el niño atraviesa por un periodo único y sensible, en donde los estímulos sensoriales y de movimiento literalmente cincelan al cerebro, dejando rostros de asociaciones, que potencian su desarrollo y su aprendizaje.

Así, considero que la estimulación temprana nos abre a los profesionales de la educación un campo de trabajo que nos compromete no solo con nuestra sociedad, sino con nuestros niños.

Esta labor está más que justificada, y nos corresponde la concienciación y apoyo hacia los padres, resaltar lo importante y significativa que es la asistencia del niño a estimulación temprana, la difusión y conceptualización correcta de lo que significa, pero sobre todo la reflexión para hacer a la estimulación temprana más humana.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

5.1 PROPUESTA

Podemos afirmar que "desde el momento en que la madre toma en sus brazos al niño, ella lo instruye, por cuanto ella le aproxima a los sentidos los objetos que la naturaleza le presenta diseminados, lejanos y confusos, y le hace fácil, agradable y atractiva la práctica de la intuición y, por consiguiente, el conocimiento mismo que proviene de ella".¹⁷

He querido empezar esta propuesta con una cita, una cita que nos lleva a reflexionar. Y esta reflexión es parte de la propuesta, ya que reflexionar acerca de la importancia que tienen los padres en el proceso de estimulación temprana con los niños parte de lo ya mencionado: el poco tiempo que dedican a la estimulación del niño, debido a diversos factores.

Pero resaltaré la importancia de recordar lo imprescindible: el amor, el vínculo materno.

En esta diada lo importante no es el apego permanente ni la cantidad de atenciones, sino la sintonía de las demandas del bebé y la sensibilidad de la madre para detectarlas y satisfacerlas.

A la madre con esta capacidad para sintonizarse y responder a las demandas y las necesidades del bebé, Winnicott la llamó madre suficientemente buena.

Son los instintos en los que la calidad del vínculo la determina no sólo la capacidad amorosa de una mujer, sino el deseo, la expectativa y las muy específicas circunstancias en que un bebé es concebido y nace, es. Por ello, "un bebé no puede existir solo, sino que es esencialmente parte de una relación"

La importancia de esta relación resalta cuando los padres se dan la oportunidad de intervenir activamente al encaminar al niño hacia su óptimo desarrollo.

Las necesidades del desarrollo infantil pueden ser aprovechadas sustancialmente si se trabaja con mediadores innatos, como son los padres. Generalmente es la madre quien debe priorizar esta mediación, y bien orientada puede resultar un agente muy significativo en la calidad del desarrollo de sus hijos. De la calidad de la relación con la madre y sus interacciones dependerá mucho la calidad de las destrezas del niño, tanto comunicativas como cognitivas y sociales.

Este tipo de comunicación sienta las bases para la formación de comportamientos, conocimientos, hábitos y habilidades sociales, emocionales,

¹⁷ Serrano Ana María *Estimulación temprana en visperas del nuevo milenio*. P. 4.

intelectuales, y posteriormente éstas incidirán, en su conjunto, en la formación de normas y valores,

Lo importante es la calidad, no la cantidad de estimulación; calidad que implica que el contenido se dirija a lo que realmente se ha de ejercitar en cada momento, y con el tiempo requerido.

Por ello propongo involucrar a los padres en el proceso de estimulación temprana de sus hijos. El potencial educativo de los padres no puede dejar de tomarse en consideración, y de hecho es particularmente significativo incorporarlos al proceso de desarrollo de sus hijos. Así, los programas de estimulación temprana que se imparten en el CEPET han de contemplar actividades a realizar por estos mediadores naturales, que han de reforzar y continuar la acción, lo que logrará mayores niveles de desarrollo en los niños que si solamente se centran en la intervención del CEPET. De este modo, "una madre segura de sí misma, que percibe al mundo con suficiente confianza, no solo permitirá el alejamiento relativo de su bebé, sino que alentará las exploraciones del niño, permaneciendo disponible para brindarle en todo momento su apoyo, cuando su hijo lo necesite"¹⁸.

De esta manera, es importante involucrar a los padres en el proceso de estimulación temprana de sus hijos, contemplando actividades que los padres realicen en el hogar, para hacerlos sentir partícipes de los logros que van alcanzando sus hijos. "La participación activa de los padres con la meta fundamental de mejorar la habilidad de familia para atender a sus hijos, es vista cada vez más como un supuesto en cualquier enfoque inteligente de la educación infantil temprana"¹⁹.

¹⁸ Hospital general de México. Centro nacional de lactancia materna. P.14.

¹⁹ Jonson y Jonson. Estimulación Temprana. P.25.

CONCLUSIÓN.

Poder ver concluido este trabajo me ha significado el principio de una construcción de la estimulación temprana, una estimulación basada en el respeto, cariño, en la disciplina y constancia, en donde mi labor como pedagoga no es solamente brindar las herramientas de mi formación, sino involucrarme día a día en la construcción de la infancia, de esa infancia llena de juegos, alegrías, etc.

El niño significa más que un alumno; es el principio inspirador para ser más humana, para vislumbrar sin temor las dudas y las respuestas. El niño es el motor de la sensibilización y el producto del amor.

A todos los niños que me han permitido estar cerca de ellos agradezco esta oportunidad, y estoy convencida de que la estimulación temprana no solamente procura el óptimo desarrollo, sino también nos proporciona un vínculo de afecto.

Considero que esta reciente opción, llamada estimulación temprana, nos abre la posibilidad de ver hacia atrás y recordar nuestra infancia, nos proporciona la alegría de ser pequeño una vez más.

Y aquí también abro un espacio para mencionar la importancia que ha tenido la pedagogía para la realización de este trabajo, y es que, no solamente me ha dado las herramientas necesarias, sino que va más allá de eso. La pedagogía me ha permitido acercarme al conocimiento del niño, haciendo de éste una lectura diaria, viéndolo con la sensibilización necesaria para poder comprenderlo.

Para reconocer que la importancia de mi formación ha podido ser una extensión de logro para los niños y padres de familia con los que he trabajado, ya que me ha permitido imprimir en cada uno de ellos el valor humanístico, reflejándose así esta aportación.

Pero también es fundamental señalar que esta aportación que puedo ir construyendo día con día, esta reforzada por la ética. La ética profesional de saberme pedagoga sin querer rebasar este límite.

Por lo que el presente trabajo no solo pretende dar a conocer mi actividad profesional, sino el inicio del trabajo pedagógico en el campo de la estimulación temprana.

GLOSARIO.

CEFALOCAUDAL. (decefalo y el lat. Cauda, cola). Adj. F; céphalocaudal. In; cephalocaudal. Relativo a la cabeza y a la cola, o al eje mayor del cuerpo.

CORTICAL. (de lat. Cortex, -icis, corteza) Adj. F; cortical. Relativo a la corteza o de su naturaleza

DÍADA (del lat. Dyas, dyadis, y éste del gr. Dyás y dyádos, dualidad, pareja). F. f; diade. Pareja de dos seres o cosas, estrecha y especialmente vinculados entre sí.

ENDÓGENO. (de endo-y el gr. Gennan, engendrar, producir) Adj. A; endogen; F; endogénne. In; endogenic; It. Endógeno; P; endogeno. Originado dentro del organismo, independientemente de los factores externos; opuesto a exógeno.

EXÓGENO. (de exo-del gr. Gennan, producir) Adj. A; exógenn; F; exogéne; In; exogenic; It esogeno; P; exógeno. Que se origina en el exterior del cuerpo que es debido a una causa externa.

HIPOTONÍA. (de hipo y del gr. Tónos, tensión) f. A; hipotonie; F; hipotonie; In ; hipotonía; H; ipotoia P; hipotonía. Tensión o tonicidad disminuida, especialmente de los músculos.

ONTOGENÉTICA. (del gr. On, ontos, el ser y gennan, producir, engendrar) f. A. ontongenie; F; ontonic; In; ontogeny ; it; ontogenia; P; ontogénese. Evolución o desarrollo del ser organizado individual apartir del óvulo.

ORTOFONÍA. (de orto y el gr. Phone, voz) f. F; orthophonie. Pronunciación normal. Corrección de los transtornos de la fonación.

PARATONÍA. (de para y el gr. Tonos, tensión) f. tensión excesiva; hipertensión.

BIBLIOGRAFIA.

1. Ajuriguerra J. MANUAL DE PSIQUIATRIA INFANTIL. Editorial Masson. Barcelona-México.1983.
2. Alcantara P. MANUAL TEORICO-PRACTICO DE EDUCACION DE PARVULOS SEGÚN EL MÉTODO DE LOS JARDINES DE INFANCIA DE F. FROEBEL. Editorial Hernando. Madrid.1993.
3. Bandura A. PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE SOCIAL. Editorial Espasa-Calpe. Madrid. 1983.
4. Biehler R. F. INTRODUCCION AL DESARROLLO DEL NIÑO. Editorial Diana. México.1983.
5. Bijou S. W y Donal M. Baer. SICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL. Editorial Trillas. México. 1977.
6. Bower T. EL DESARROLLO DEL NIÑO PEQUEÑO. Editorial Debate. Madrid. 1979.
7. Bowlby J. CUIDADO MATERNAL Y AMOR. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1985.
8. Bralic, H., Lira, et al. ESTIMULACION TEMPRANA. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. UNICEF. 1978.
9. Cabrera M. C y Sanchez. LA ESTIMULACION PRECOZ: UN ENFOQUE PRÁCTICO. Editorial Siglo XXI de España. España. 1987.

10. Coll C. PSICOLOGÍA GENÉTICA Y APRENDIZAJE ESCOLAR. Editorial Planeta. Barcelona.1983.
11. DICCIONARIO DE TERMINOLOGIA MEDICA. 13ª. Edición. Editorial Salvat. México, D.F. 1993.
12. DOCUMENTO SOBRE ATENCION TEMPRANA. Grupo de trabajo de prevención y atención al desarrollo infantil. PADI. Madrid, 2000.
13. Evans E. D. EDUCACION INFANTIL TEMPRANA. TENDENCIAS ACTUALES. Editorial Trillas. México. 1987.
14. Eyer. D. VINCULACION MADRE-HIJO. Una ficción científica Editorial Heder, Barcelona 1995.
15. Gómez Palacios M. PSICOLOGÍA GENÉTICA Y EDUCACIÓN. D.G. Educación Especial S.E.P.-O.E.A. México. 1986.
16. IMSS. MANUAL DE ACTIVACION FISICA PARA NIÑOS DE 48 DIAS DE NACIDOS A 6 AÑOS. México. 1994.
17. Jiménez J. PSICOMOTRICIDAD. TEORIA Y PROGRAMACION PARA EDUCACION INFANTIL, PRIMARIA, ESPECIAL E INTEGRACION. Editorial Escuela Española. Madrid, 1995.
18. Jordi S. LA ESTIMULACION PRECOZ EN LA EDUCACION ESPECIAL. Editorial CEAC. España. 1984.
19. Lapierre. A. SIMBOLOGIA DEL MOVIMIENTO. Editorial Científico-Médica. Barcelona. 1977.
20. Lewis P. DESARROLLO INFANTIL. Editorial Trillas. México. 1989.

21. Maier H. TRES TEORIAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO. Editorial Amorrouto. España 1972.
22. Meneses M. E. EDUCAR COMPRENDIENDO AL NIÑO. Editorial Trillas. México. 1988.
23. Montenegro H. PROGRAMA PILOTO DE ESTIMULACIÓN PRECOZ PARA NIÑOS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO, ENTRE 0 Y 2 AÑOS. UNICEF. 1978.
24. Morales A. MODULO I. PROCESOS BÁSICOS. Diplomado en estimulación temprana. Universidad Intercontinental. México. 1996.
25. Naranjo. C. EJERCICIOS Y JUEGOS PARA MI NIÑO (DE 0 A 3 AÑOS). UNICEF. PROCEP. México. 1981.
26. Newman B. M. DESARROLLO DEL NIÑO. Editorial Limusa. México. 1985.
27. Nimnich J. ESTIMULACION TEMPRANA. Editorial Trillas. México, 1978.
28. Palacios J. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II, DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIAL DEL NIÑO. Editorial Alianza. Madrid. 1984.
29. Piaget J. Inhelder B. SICOLOGIA DEL NIÑO. Editorial. Morata. Madrid. 1984.
30. Piaget J. SEIS ESTUDIOS DE SICOLOGIA. Editorial Seixral S.A. Barcelona. 1992.

31. Piaget J. EL CRITERIO MORAL EN EL NIÑO. Editorial Fontanella. Barcelona. 1977.
32. Piaget J. EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA. Editorial Aguilar, S.A. Madrid. 1964.
33. SEP. GUIA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA. Dirección de educación especial. México. 1996.
34. SEP. MANUAL DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA. Subsecretaria de servicios educativos para el Distrito Federal. México. 1996.
35. Serrano A. ESTIMULACION TEMPRANA EN VISPERAS DEL NUEVO MILENIO. Proyecto DEI. México, 1999.
36. Spirlzer D.R. FORMACION DE CONCEPTOS Y APRENDIZAJE TEMPRANO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1978.
37. T. Berry Brazelton, Cramer. LA RELACION MAS TEMPRANA PADRES, BEBES Y EL DRAMA DEL APEGO INICIAL. Editorial Paidós Psicología profunda. Buenos Aires 1993.
38. UNICEF. CURRÍCULO DE ESTIMULACIÓN PRECOZ. Guatemala. 1980.
39. Vayer P. EL DIALOGO CORPORAL. Editorial Científico Médica. Madrid. 1977.
40. Write B.L. LOS TRES PRIMEROS AÑOS DE VIDA. Editor Javier Vergara S.A. de C.V. México. 1985.