



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ESTIMULACION TEMPRANA: UNA
EXPLORACION

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

MARIA DEL ROCIO LETECIPIA GARCIA

DIRECTORA: MAESTRA ALMA MIREIA LOPEZ-ARCE CORIA

REVISOR: MAESTRO SOTERO MORENO CAMACHO

ASESOR ESTADISTICO: LIC. MARCOS VERDEJO

SINODALES: LIC. GUADALUPE SANTAELLA HIDALGO

LIC. AIDA ARACELI MENDOZA IBARROLA

LIC. MARIA EUGENIA GUTIERREZ ORDOÑEZ



FACULTAD
DE PSICOLOGIA

MEXICO, D. F.

2005

m345118



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: María del Rocío
Relechupia García

FECHA: 03/06/05

FIRMA: Relechupia

Gracias a la Maestra Alma Mireia López Arce-Coria
por su apoyo durante todo este tiempo
de trabajo, por las facilidades
para que llevara a cabo las aplicaciones y gracias por su enseñanza.

Gracias al Maestro Sotero Moreno por su amabilidad, por sus palabras de aliento en
todo momento y por sus aportaciones al trabajo.

Gracias a las Licenciadas Guadalupe Santaella, Araceli Mendoza y Ma. Eugenia Gutiérrez
por su apoyo, disposición y consejos, por tener siempre una sonrisa para mí.

GRACIAS A TODOS LOS PROFESORES ANTERIORMENTE MENCIONADOS
PORQUE POR EL AMOR A SU TRABAJO
Y GRAN APOYO INCONDICIONAL
ES POSIBLE ESTE TRABAJO.

Gracias a la maestra Carmen Elena Salgado por su gran disposición y enseñanza en las
aplicaciones, así como por abrirme las puertas de la escuela “ La abejita”

Gracias a Gymboree Aeropuerto por las facilidades para la aplicación.

Gracias a Virginia Calviño por todo el apoyo como jefa y amiga de hace ya
algunos años. Gracias por tu paciencia y por creer en mí.

A Ti que me has puesto hasta aquí.
A Ti que por tomar las riendas de mi vida has hecho posible que esté aquí,
a Ti mi Papito Dios. Gracias por cuidar cada paso de mi vida.

A ti Jesús por ser un amigo, compañero, hermano y maestro. Gracias.

A ti hermoso y divino regalo de Dios en mi vida, por estar junto a mí desde hace años, desde que era una niña viéndome crecer, gracias por tus cuidados y tu guía pero sobre todo Gracias por mostrarme siempre el camino del amor y de la verdad.

Pase lo que pase, suceda lo que suceda
eternamente gracias, porque por ti he llegado hasta aquí.

Gracias por ser siempre Tú Divya.

INDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCION.....	2
CAPITULO I: DESARROLLO INFANTIL	
1.1 Importancia del desarrollo.....	5
1.2 Aportaciones teóricas.....	9
1.3 Desarrollo sensoriomotor.....	25
CAPITULO II: ESTIMULACION TEMPRANA	
2.1 Definición.....	38
2.2 A quién va dirigida.....	41
2.3 Cuándo, por qué y para qué se aplica la Estimulación Temprana.....	42
2.4 Dónde, quién y cómo se aplica la Estimulación Temprana.....	45
2.5 Antecedentes.....	47
2.6 Modelos.....	50
2.6.1 Modelo déficit-compensatorio.....	50
2.6.2 Modelo Ecológico.....	52
2.6.3 Modelo Sistémico.....	55
2.6.4 Otras propuestas de programas.....	57
CAPITULO III: MODELOS DE INTERVENCION CENDI Y GYMBOREE	
3.1 Modelo CENDI.....	60
3.2 Modelo Gymboree.....	70
CAPITULO IV : PROCESO METODOLOGICO	
4.1 Justificación y Planteamiento del problema.....	90
4.2 Objetivos específicos.....	91
4.3 Hipótesis.....	92

4.4 Variables.....	94
- Definición Conceptual	
- Definición Operacional	
4.5 Muestreo.....	95
4.6 Tipo de Estudio.....	96
4.7 Diseño.....	96
4.8 Instrumento.....	97
4.9 Escenario.....	98
Procedimiento.....	98

CAPITULO V : RESULTADOS

Resultados.....	100
Discusión.....	111
Conclusiones.....	116
Limitaciones y sugerencias.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	122

RESUMEN

Se compararon dos centros que ofrecen Estimulación Temprana, con el fin de contribuir a un mejor desarrollo en la vida de niños entre 3 y 20 meses de edad.

Uno de los centros fue un CENDI el cual se fundamenta teóricamente en el constructivismo, en donde el niño va construyendo su propio conocimiento a partir de sus propios esquemas.

El otro centro fue un Gymboree que basa su modelo en la Estimulación Temprana psíquica , esto es con la estimulación de todos los sentidos creando impacto también a nivel emocional, repercutiendo en el desarrollo integral del niño.

Se aplicó la escala de Desarrollo de Gesell para comparar puntajes intragrupos e intergrupos antes y después de la exposición de los niños a los programas de Estimulación Temprana.

Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los programas CENDI y Gymboree.

Se concluyó que cualquier programa que esté encaminado a favorecer el desarrollo del niño será efectivo.

INTRODUCCIÓN

La Estimulación Temprana es la forma de contribuir a que el niño desarrolle al máximo sus capacidades en los primeros años de vida (Cabrera,1987) requiere de técnicas y procedimientos de acuerdo al marco teórico desde el cual se lleve a cabo. Este será el que finalmente dará fundamento a la práctica realizada y permitirá ir descubriendo nuevas formas de lograr aquello que se ha propuesto:

“El papel de las técnicas consiste en lograr trabajar en la obtención de lo planeado, es hacer más accesible el camino para el alcance de las metas, pero no en la decisión sobre el significado de los aprendizajes” (Rodríguez Paez sin/ref).

Es importante en la Estimulación Temprana un verdadero interés en el desarrollo del niño, comprender sus necesidades, estar consciente de sus capacidades ya que de esto depende el tipo y la cantidad de estímulos que requiere.

La Estimulación Temprana incluye el reconocimiento temprano, el cual consiste en identificar las deficiencias en el desarrollo, además la detección y educación temprana incluyendo el tratamiento y el asesoramiento.

Existen diversas propuestas de programas de Estimulación Temprana llevadas a cabo en diferentes países, incluyendo México:

- 1) Programa de estimulación temprana desarrollado en el Hospital de Niños de Buenos Aires.
- 2) Programa del Center For Handicapped Children of the Experimental de la Universidad de Washington.
- 3) Programa de Estimulación Sensoriomotriz Temprana propuesto por el Doctor Rafael Gozález en México.
- 4) Programa: Un Modelo de intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo basado en el sistema madre-hijo de Norma del Río en México.
- 5) Manual para padres y educadores con un enfoque humanista de la Dra. Bolaños en México.

El Centro Gymboree tiene un enfoque de Estimulación Temprana psíquica en donde las técnicas utilizadas actúan fundamentalmente en el terreno sensorial aplicando para ello estímulos visuales, auditivos y táctiles, los cuales una vez que llegan al cerebro crean conexiones interneuronales y desencadenan respuestas motoras (Sansalvador, 1987).

A pesar de que el trabajo de Gymboree se puede clasificar dentro de este enfoque, el programa Gymboree no cuenta con fundamentos neurofisiológicos y científicos que sustenten su propuesta.

En el caso del CENDI su enfoque de Estimulación Temprana es el sustentado por el modelo Constructivista en donde se considera que el niño –tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va reproduciendo día a día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una

construcción del ser humano, que realiza con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (Carretero,1993).

Habiendo tan diversas propuestas de programas y centros de Estimulación Temprana, en el presente trabajo se decidió explorar los programas impartidos por CENDI y Gymboree para poder comparar sus efectos sobre el desarrollo de los niños que asisten a recibir Estimulación Temprana.

En el primer capítulo se expone el desarrollo infantil citando a diferentes teóricos para sustentarlo; en el segundo capítulo se habla de la estimulación temprana exponiendo qué es, para quién es, su aplicación; en el tercer capítulo se describen los modelos CENDI y Gymboree; en el cuarto capítulo se presenta la metodología y en el quinto capítulo se muestran los resultados, discusión y conclusiones.

CAPITULO I

DESARROLLO INFANTIL

1.1 IMPORTANCIA DEL DESARROLLO

El desarrollo humano no sigue una línea continua y regular, sino que sucede a base de saltos en los que van apareciendo unos cambios cuantitativos (crecimiento) que preceden a los cambios cualitativos (maduración) y así sucesivamente. Podemos establecer dentro del desarrollo psicosomático del ser humano dos subprocesos, a saber:

+El desarrollo cuantitativo, es decir, el crecimiento propiamente dicho.

+El desarrollo cualitativo, es decir, la diferenciación morfológica y funcional de los diversos órganos y sistemas que intervienen en la vida del ser humano. Nos referimos fundamentalmente a la maduración y a la evolución del individuo en interacción con el ambiente que le rodea.

El crecimiento y el desarrollo son los procesos que nos permiten explicar una serie de cambios que ocurren durante la vida del individuo y que hacen que se transforme un niño en adolescente y luego en adulto. Ambos procesos ocurren al mismo tiempo y no se puede decir donde termina uno y donde empieza el otro. El crecimiento se puede expresar por el aumento de tamaño y peso, pudiendo medirlo en centímetros y kilogramos.

El desarrollo al visualizarlo como una serie de pasos con una secuencia que hacen que la persona, teniendo varios cambios en su organismo, se pueda adaptar para realizar funciones que van aumentando su complejidad y su calidad, permite al niño aprender, mejorar y avanzar; de esta manera integra los conocimientos adquiridos y que le permiten realizar movimientos más complejos con mejor capacidad.

El desarrollo se produce por un conjunto de causas o factores que podríamos dividir en internos y externos.

Los factores internos se encuentran en la propia condición o esencia del ser que se desarrolla. Se trata de causas de primer orden, sin las cuales el desarrollo, por más condiciones favorables que se den, no es posible. Los más importantes son:

- El potencial genético.
- El sistema neuroendócrino: el crecimiento y la maduración están regulados por las hormonas de las glándulas endócrinas y los estímulos neurovegetativos, que hacen posible el desarrollo. El sistema neuroendócrino no está totalmente desarrollado en el momento del nacimiento, que se completa en la infancia y culmina en la adolescencia.
- El metabolismo: es el mecanismo por el cual el organismo, a través de una serie de procesos, incorpora los elementos nutrientes de los alimentos, los transporta a los órganos que los necesitan, los asimila y elimina los residuos o elementos inservibles.

Los factores externos son aquellos que interactúan o se relacionan con el individuo e influyen sobre los factores internos de manera que entre ambos propician las condiciones para que el desarrollo se produzca. Se trata de causas de segundo orden, que, si bien constituyen condiciones imprescindibles para el desarrollo, por sí solas, sin la participación de los factores internos, no son capaces de producirlo. Son muchos los factores externos que inciden en el desarrollo, aquí los reduciremos a dos:

- La alimentación: existen unas necesidades calóricas, protéicas, vitamínicas, minerales, etc., sin las que el organismo no puede desarrollarse adecuadamente.

- El ambiente: bajo este factor englobamos una amplia gama de factores que van desde los estrictamente higiénicos, hasta las condiciones psicoafectivas en las que un individuo se desarrolla. Este gran factor externo tiene su importancia en el desarrollo, ligado más bien a los aspectos psicológicos del mismo.

Durante el proceso de crecimiento del niño, el factor ambiente va a jugar un papel muy importante en su desarrollo; entendiendo como un ambiente el factor emocional, alimentario, sanitario y de los cuidados, va a ocupar en los primeros momentos de la vida, el lugar primigenio en la relación con el niño y, por consiguiente, en su desarrollo y crecimiento.

Poco a poco, las demandas del crecimiento se van orientando a los objetos y al espacio circulante. Tanto este como aquellos van a ser investigados por el niño. En su exploración y reconocimiento no sólo van a ser integrados en percepciones e imágenes mentales, sino que sobre ello el niño volcará sus emociones, invistiéndola los unos y al otro afectivamente, de acuerdo con sus pulsiones y con las relaciones emotivas vividas.

Así, la responsabilidad del adulto para una mayor y mejor relación con el niño, pasa no sólo por el sentido común – herencia psicosocial - , sino por un constante perfeccionamiento de los sistemas de comunicación – aperturas perceptivas y expresivas- y mejoría de la calidad de vida- desarrollo intra e interindividual.

La valoración del acto en el proceso de comunicación niño-adulto, implica situar la motivación de este en el interior del niño.

De este modo, el sistema de valores (deseo) del adulto va a jugar un papel primordial en la evolución del desarrollo del niño, ya que este sistema de valores va a construirse durante mucho tiempo en el único referente estable para el niño.

Trasladar la motivación en la relación, exclusiva o primordialmente, al exterior –a lo objetal-, significa la negación de la comunicación y del abandono de toda posibilidad de ser referencia de la comunicación y del abandono de toda posibilidad de ser referencia creativa para el niño.

El desarrollo es un proceso de crecimiento, maduración y aprendizaje, y las normas se presentan para hacer una descripción del desarrollo como una aproximación de cuando una conducta debe manifestarse (Christophersen,E., Barrish,I., y Christophersen, 1984).

En el curso de un desarrollo normal la maduración tiene un orden y un ritmo de progresión, los cuales se pueden predecir. Al hablar de la maduración se dice que ocurre independiente de la experiencia, tanto esta como el aprendizaje pueden interactuar con ella, llegando a alterar su ritmo. Como seres humanos nos perfeccionamos, aprendemos a conocer y a actuar como resultado de la experiencia.

La relación del niño con el ambiente, con la conducta, suponen capacidades sensoriales adecuadamente desarrolladas e integradas, así como la maduración progresiva del sistema nervioso, lo cual es de gran relevancia para aumentar la potencialidad en su crecimiento. Lo cual lleva al niño a estar mejor equipado en el aspecto motriz y sensorial, llevándolo a enfrentar mejor al ambiente.

El empleo de estimulación, facilitará el conocimiento que el niño puede tener del mundo sensorial. De este modo aprenderá a diferenciar y a discriminar, antes y mejor los estímulos percibidos, a coordinarlos e integrarlos, así como a permitir la aparición de conductas mejor adaptadas o más maduras. El desarrollo del niño se beneficiará en la medida en que el

encuentro con el mundo físico sea más numeroso y variado. Ausubel y Hunt (citados por Day y Parker, 1977) señalaron que el desarrollo de la inteligencia es una función de la cantidad y clase de estimulación que recibe el niño.

El niño desde que nace, obtiene información del mundo en que vive a través de sus sentidos. Además, se relaciona activamente con este ambiente intentando modificarlo en su beneficio o, cuando no lo puede cambiar, adaptándose a él lo mejor posible.

Los aspectos perceptuales y motores de la conducta están relacionados, la percepción y la acción aparecen como dos de los fenómenos inseparables. Desde el origen del desarrollo, la acción está sujeta al control perceptual o sensoriomotor y la adquisición de información perceptual está relacionada de algún modo a un acto realizado (Rochat, 1989). Estos dos factores: la percepción y el movimiento, se influyen mutuamente y forman parte de un círculo.

1.2 APORTACIONES TEORICAS

El desarrollo del niño ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas. En este trabajo se retoman las aportaciones de Piaget, Gessel, Wallon y Havighurst. Sus teorías nos ayudan a comprender los principios que guían el desarrollo, explican diferentes procesos y predicen la aparición de nuevas pautas en el proceso de desarrollo.

PIAGET

Piaget (1987), considera el desarrollo evolutivo del niño a través del surgimiento de formas de pensamiento progresivamente lógicas, es decir, el desarrollo de formas de pensar que se vuelven más eficaces para ayudar al individuo a adaptarse a las exigencias de su medio ambiente.

Para Piaget la inteligencia , entendida como la capacidad de interactuar con otros seres humanos y las capacidades que le permiten actuar sobre el mundo de los objetos sociales y naturales, ocupa un papel central y existe una continuidad total entre los procesos superiores y la organización biológica, esto es que, el desarrollo mental está íntimamente relacionado al crecimiento y desarrollo físico, especialmente dependiente de la maduración del sistema nervioso y endócrino.

Por otro lado reconoce la determinante influencia del ambiente. Es a partir de la actividad, del intercambio entre el medio y el sujeto que se desarrolla el proceso de adaptación, la cual es una manifestación de la inteligencia. Este es el mecanismo por el cual el bebé construirá su edificio cognitivo.

La adaptación consiste en dos aspectos inseparables: el primero es la asimilación que implica la acción del organismo sobre el medio con incorporación real o simbólica de este y la modificación del organismo por efectos del medio y que tiene como fin incrementar la capacidad de asimilación del organismo y en definitiva de la adaptación. La asimilación y la acomodación provocan cambios en las estructuras cognitivas permitiendo al individuo hacer frente más eficazmente al ambiente cambiante.

Al describir la inteligencia, Piaget se refiere tanto a los procesos de asimilación y acomodación como a los aspectos cognoscitivos o intelectuales del comportamiento. La inteligencia en acción, según el autor, es la interacción del individuo con el medio ambiente a través de las variantes personales, (así llamadas porque no cambian a medida que el niño se desarrolla) de la asimilación y la acomodación.

Para Piaget la inteligencia se verifica de forma secuencial y sucesivamente, en donde el desarrollo consiste en una serie de etapas cualitativamente diferentes, por las que todo niño pasa. Cada etapa se caracteriza por percepciones del mundo distintas; cada una es resultado del aprendizaje que tiene lugar durante la etapa anterior y una preparación para la siguiente.

El desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un continuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de mayor equilibrio, es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; dentro de este proceso sitúa una serie de períodos y estadios diferenciados. Estos constituyen el punto de referencia para comprender la secuencia de desarrollo.

Piaget distingue cuatro períodos principales: A) Período Sensoriomotriz (abarca desde el nacimiento hasta los dos años); B) Período preoperatorio (de dos a siete años); C) Período de las operaciones concretas (de siete a once años) y D) Período de las operaciones formales (de once años en adelante).

Ya que en este trabajo se consideran a niños de 0 a 20 meses especialmente se revisará solamente el período sensoriomotriz.

El bebé nace y recibe información por medio de las diferentes modalidades sensoriales con las que cuenta, recibe sensaciones diferentes que inicialmente no están conectadas entre sí, percibe el calor o frío, sonidos, ciertas texturas, diferentes olores, etc.

A lo largo de los dos primeros años el niño tendrá un arduo trabajo intentando coordinar los esquemas relativos a cada modalidad sensorial e ir dando unidad ya que esto le permitirá conocer los múltiples objetos con los que entra en contacto. Así el niño desarrolla una inteligencia sensorio

motora que le conduce a resultados muy importantes en lo que concierne al conocimiento y estructuración de su universo. Aunque parezca muy limitado el nivel práctico que el niño desarrolla, éste le permite organizar lo real, construyendo por su funcionamiento mismo, las grandes categorías de la acción. Reconocerá la permanencia del objeto, del espacio, del tiempo y de la causalidad que son la base de los conocimientos futuros.

El universo inicial del niño está enteramente centrado en el cuerpo y la acción propias, en un egocentrismo total, y totalmente inconsciente de sí mismo (falta de conciencia del yo).

A lo largo de este periodo el niño acaba por situarse como un objeto entre otros, en un universo formado por objetos permanentes, estructurado de manera espacio temporal y sede de una causalidad a la vez especializada y objetiva en las cosas.

El niño comprende su mundo, en parte, por medio de las actividades que realiza en el ambiente y mediante su inmediata y directa percepción sensorial del mismo. Por lo tanto, su inteligencia es sensoriomotriz. Aún no ha comenzado a separar las propiedades de los objetos, ni a razonar en forma general acerca de dichos objetos mediante la memoria, o cuando los mismos no están presentes físicamente.

Sólo al final del segundo año se da cuenta, de que los objetos poseen una permanencia e identidad independientes de su percepción de los mismos.

Este periodo está subdividido a su vez en seis subestadios sucesivos de organización:

1. Estadio de los reflejos (de 0 a 1 mes).

El primer mes se caracteriza por la ejercitación de los aparatos reflejos. Con el nacimiento, la individualidad del niño se expresa en el llanto, la

succión y las variaciones del ritmo respiratorio, estas respuestas conductuales configuran la iniciación del desarrollo de la personalidad.

2. Estadío de las reacciones circulares primarias (de 2 a 4 meses).

Los movimientos voluntarios reemplazan lentamente a la conducta refleja. Este desarrollo requiere de una maduración. El niño debe alcanzar cierta madurez neurológica antes de que pueda comprender sus propias sensaciones. Su vida psíquica comienza con la madurez, ya no modifica los objetos asimilados de un modo físico químico sino que simplemente los incorpora a su propia forma de actividad.

Durante el primer estadío no había diferencias entre las funciones de asimilación y acomodación, pero en el segundo, estas empiezan a separarse cuando el niño comienza a modificar sus patrones de acción sensoriomotores (esquemas) con base en las respuestas de su medio ambiente.

La actividad refleja que había venido desarrollando el niño, le ha permitido, a través de la repetición, la generalización y el reconocimiento, desarrollar algunos esquemas reflejos y los primeros hábitos. Se nota en este periodo un progreso de suma importancia en el desarrollo del niño; la coordinación de los esquemas formados en el primer mes de vida.

3. Estadío de las reacciones circulares secundarias (de 5 a 9 meses).

El niño continúa desarrollando formas familiares de experiencias, se esfuerza por lograr que los hechos duren, por crear un estado de permanencia. Este esfuerzo determina un posterior conocimiento del ambiente y la acomodación al mismo, el primer conocimiento real que el niño tiene de las fuerzas ambientales. En este estadío, los esquemas ya

formados se coordinan de manera cada vez más compleja, permitiendo, a partir de la propia actividad del niño, la utilización de varias de ellas como punto de partida para buscar la repetición de sucesos interesantes.

En este momento aparece una incipiente diferenciación entre medios y fines que marca un importante progreso en su evolución. Esta repetición de efectos interesantes, señala también un principio de intencionalidad en las acciones del niño, lo que representa el inicio del acto inteligente propiamente dicho. Se inicia la objetividad del yo que le permite al niño diferenciar de sí mismo al medio y los objetos que lo integran, de tal forma que empieza a verlos como objetos susceptibles de desplazarse.

4. Coordinación de esquemas (de 9 a 12 meses)

Durante este estadio, el niño utiliza logros de conducta anteriores esencialmente como bases para incorporar otros a su repertorio cada vez más amplio. El niño ha empezado a diferenciar los medios de los fines, ahora, se logra ya una disociación completa de estos en la medida en que aparecen obstáculos en su acción.

Los objetos adquieren una permanencia que hasta ahora no tenían. El niño anticipa la gente y los objetos, busca el objeto que ha desaparecido de su vida, o elimina los obstáculos que se interponen para alcanzarlos, iniciándose en la intencionalidad y la aplicación de una inteligencia práctica y sistemática, la cual consiste en visualizar metas o fines deseados, en los cuales aplica los esquemas existentes como medio para lograr los fines.

5. Estadio de las reacciones circulares terciarias (de 12 a 18 meses)

El niño va llegando a una estructuración del medio exterior en objetos permanentes y relaciones espaciales y temporalmente coherentes, que le van a permitir aplicar las experiencias adquiridas con anterioridad a una

experimentación activa, descubriendo nuevas combinaciones para alcanzar el éxito de sus acciones. Repite los movimientos que lo llevaron a un resultado interesante pero ya no lo hace igual. Gradúa y varía los esquemas conocidos para lograr fluctuaciones en el resultado.

En la medida en que repite las acciones, graduándolas, variándolas y combinándolas, adquiere mayor rapidez y precisión en el logro de sus fines.

El niño al lograr establecer la diferencia entre medios y fines, ahora intenta nuevos medios para alcanzar los fines deseados.

6. Invención de nuevos medios (de 18 a 24 meses)

Este estadio se inicia alrededor de la segunda mitad del segundo año. 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. Este estadio de desarrollo, es la culminación de adquisiciones anteriores y el paso hasta la siguiente fase de desarrollo.

A manera de conclusión, se puede decir que el desarrollo de la inteligencia infantil no puede ser representado como simples cambios o formas que resultan inmediatamente en etapas estables y fijas. Por el contrario se sugiere que 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 estas indispensables en cada nivel para su desarrollo.

GESELL

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. El bebé cuya 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 este autor, el crecimiento es un proceso de estructuración que produce cambios en las células nerviosas con lo que se originan los cambios en la estructura del conocimiento.

El desarrollo para Gesell, es un proceso de moldeamiento. Ahora que en un modo de conducta es simplemente una respuesta definida del sistema neuromotor ante una situación específica. El desarrollo es un proceso continuo, el cual empieza con la concepción y continúa mediante una ordenada sucesión de etapas representando cada una de ellas un grado a nivel de madurez. Este desarrollo de la conducta une el constante intercalamiento de patrones, que conducirán al crecimiento mental, el cual es un proceso que determina la organización del individuo, conduciéndola a un estado de madurez psicológica.

Los modos de comportamiento no son arbitrarios ni accidentales. Tienen una secuencia ordenada que representa la dotación genética humana, “los productos conductuales finales de la totalidad del proceso de desarrollo son la consecuencia de la continua interacción entre la dotación genética y el ambiente” (Gesell, 1999).

Los modos de conducta se adaptan de la misma forma en que lo hacen sus estructuras básicas, así conforme el niño crece, cambia su sentido de la personalidad, la apreciación de su propia situación.

El crecimiento se convierte en un concepto clave para la interpretación de las diferencias individuales. Dado que el sistema nervioso se modifica bajo la acción del crecimiento, la conducta se diferencia y cambia, surgiendo leyes de continuidad y maduración que explican las semejanzas generales y las tendencias básicas del desarrollo infantil.

Gesell dirige su estudio sobre el desarrollo del niño tomando aspectos del crecimiento y la madurez psicológica así como la descripción del comportamiento incluyendo todas sus reacciones, sean reflejas, voluntarias, espontáneas o aprendidas. Propone que es necesario precisar los pasos y etapas a través de las 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 conocimiento psicológico. A fin de que las líneas de crecimiento resulten más evidentes, las divide en áreas.

1. Conducta Motriz.

Constituye el punto de partida de la estimación de la madurez del niño.

Se refiere a la coordinación motora, tanto gruesa como fina, incluyéndose las reacciones posturales, la prensión, locomoción, equilibrio de la cabeza y la coordinación general del cuerpo y ciertas actitudes motrices específicas.

2. Conducta Adaptativa.

Incluye todas aquellas adaptaciones de carácter perceptual, manual, verbal y de orientación, que reflejan la capacidad del niño para acomodarse a las nuevas experiencias y para servirse de las pasadas. La adaptatividad incluye la inteligencia y diversas formas de constructividad y utilización.

3. Conducta de Lenguaje.

Abarca todas las conductas de comunicación visible y audible, sean gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones. Incluye también la comprensión de la comunicación de otras personas hacia el niño.

4. Conducta personal-social.

Comprende las reacciones personales del niño hacia su medio cultural, su adaptación a la vida doméstica, a la propiedad, a los grupos sociales y a las convenciones de la comunidad.

Esta clasificación por categorías responde, a una simple conveniencia de orden práctico, ya que facilita la observación y el análisis.

Durante el primer año, el ritmo de desarrollo infantil es tan rápido que para explicar las pautas ecológicas 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: 4, 16, 28, 40 semanas y 12 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 18 y 24 meses. En el tercer año se considera a su vez separado de las edades restantes. Esto significa que el desarrollo avanza como por escalones o 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 sobran e interactúan en estrecha conjunción.

El concepto de crecimiento es un concepto unificador, que resuelve el dualismo de herencia 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 hacer, está influido en todo momento y de manera obvia, por lo que el ambiente proporciona. (Gesell 1979).

Gesell aborda el desarrollo describiendo una serie de actividades que logra un niño para cada edad cronológica. Es una manera descriptiva para explicar el desarrollo basado en la maduración predeterminada del organismo humano con poca o nula influencia del medio ambiente. En todo caso el ambiente modularía algunas expresiones del factor intrínseco de maduración.

De acuerdo con la teoría de Gesell las conductas esperadas son:

Cuatro semanas: Mira a su alrededor y presenta un seguimiento ocular limitado. Mira los rostros de quienes lo observan. Escucha los sonidos. Mantiene las manos cerradas.

Dieciseis semanas: Tiene correcto seguimiento visual. Mantiene la cabeza firme. Puede sentarse apoyado con almohadas. Las manos permanecen abiertas. Mira un objeto en su mano. Ríe, juega con manos y ropa.

Veintiocho semanas: Comienza a sentarse solo, manteniendo el tronco erecto por breves momentos, se sienta inclinándose hacia delante apoyándose sobre las manos. Agarra, manipula, puede pasar un objeto de una mano a otra. Puede asir un objeto con la palma. Juega con sus pies.

Cuarenta semanas: Se sienta solo, gatea, se para sosteniéndose de los muebles. Imita sonidos. Realiza juegos sencillos. Come solo una galletita.

Doce meses: Se para, camina con ayuda. Se traslada. Reconoce objetos por su nombre. Puede asir un objeto pequeño con limpia presión tipo pinza. Juega con una pelota.

Dieciocho meses: Camina sin caerse. Se sienta por si mismo. Garabatea espontáneamente. Vuelve páginas de dos a tres a la vez. Reconoce ilustraciones. Puede comer usando la cuchara, derrama algo. Lanza una pelota.

Veinticuatro meses: Imita una línea circular. Corre bien. Patea una pelota. Vuelve páginas una por una. Comprende órdenes sencillas. Se pone vestimenta simple.

WALLON

Este autor describe la psicogénesis de los mecanismos fisiológicos a través de los cuales el niño actúa tomando en cuenta que la intención de la conducta es una actitud en la que se forma el movimiento las primeras semanas de vida, existiendo una relación exacta entre cada sistema de contracciones musculares y las impresiones correspondientes, por lo que el movimiento pasa a ser parte de la vida psíquica y ayuda a su desarrollo.

Para Wallon el desarrollo del niño no consiste en una simple suma de progresos que deberían realizarse siempre en el mismo sentido; por el contrario, manifiesta oscilaciones tales como las expresiones anticipadas de una función debidas a una ocurrencia de circunstancias y regresiones que explica la elaboración aún escasa de sus elementos subjetivos; después esta el retroceso de sus resultados, si estos tienen que ser obtenidos en un plano activo de estructuras y condiciones más difíciles, por último la ausencia de sus efectos debido a las funciones nuevas y que dan la sensación de que quieren todo el campo de la actividad antes de unirse a ella. (Wallon, 1985)

Ya que los estímulos internos del organismo y los externos a él, son aspectos indispensables para producir un cambio en las funciones del desarrollo del niño. Wallon marca la existencia de tres estadios:

A) Sensibilidad Interreceptiva.-

Se inicia en el recién nacido. Es la sensibilidad interna de su cuerpo, músculos, órganos, etc. Se relaciona con sus funciones alimenticias y por la posición de sus miembros y de su cuerpo. A este nivel los estímulos sólo son capaces de provocar sus reacciones a las impresiones que llegan a ser significativas para su bienestar digestivo y postura.

B) Sensibilidad Propioceptiva.-

Da al niño las sensaciones vinculadas con la posición, está relacionada con las reacciones de equilibrio y con las actitudes que tienen como base la contracción tónica de los músculos

C) Sensibilidad Exteroceptiva.-

Se desarrolla alrededor del tercer mes, cuando la corteza cerebral está preparada y resulta posible la percepción de los estímulos externos. Se presenta en los dos extremos de un círculo amplio entre el ojo y la mano.

Para Wallon cada estadio es al mismo tiempo, un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento, que se caracteriza por una actividad predominante que será sustituida por otra en el estadio siguiente. Los estadios que corresponden a la etapa del desarrollo de cero a dos años son:

1. Estadio de la impulsividad motriz (de cero a seis meses). Aparecen los reflejos que le permiten la subsistencia ; el recién nacido presenta características esenciales como el sueño importante para la absorción de energía, que es necesaria para el desarrollo de sus órganos. La postura que adopta el niño mientras duerme o está en vigilia, revela su actividad tónica, o sea, la actividad que da a los músculos un grado de consistencia y una forma determinada. Otra característica es la alimentación y por último está el movimiento.

2. Estadío emocional (de seis a doce meses)

Aparecen las emociones, lo cual sucede por la maduración, ésta supone en el niño el paso de las reacciones fisiológicas a los modos de expresión, es decir, el niño pasa de ser eminentemente biológico a ser social. Para Wallon las emociones son un medio de comunicación con los otros.

3. Estadío sensoriomotor y proyectivo (de uno a tres años).

Aparecen la actividad de investigación y de exploración del mundo de los objetos. El niño se expresa por gestos y palabras, parece hacer una representación mímica de su pensamiento.

El paso de estos estadíos no es continuo sino que se manifiesta en un medio de conflictos y contradicciones, debido a los procesos de maduración y a las condiciones del medio que rodean al niño.

Como conclusión y resumen se puede decir que el objeto de estudio de la Psicología de Wallon es la psicogénesis del niño, la formación de la persona. El método consiste principalmente en estudiar el desarrollo del niño en todos sus aspectos: afectivo, intelectual, biológico y social y comparar éste desarrollo con otros tipos de desarrollo, refiriéndose a otros tipos de formación

HAVIGHURST

Este autor desarrolla la teoría de las tareas del desarrollo como él las denomina. Las tareas del desarrollo son los aspectos a enfrentar para que una persona pueda ser considerada como una persona feliz y exitosa. Una tarea de desarrollo es una tarea que surge en o cerca de cierto período en la vida del individuo, el resultado exitoso de la misma lleva a su felicidad y éxito en tareas posteriores, en tanto el fracaso lleva a la infelicidad del

individuo y desaprobación de la sociedad y dificultad en las tareas posteriores. Havighurst (citado en Murray, 1979)

Havighurst señala que el número de tareas en los diferentes niveles de edad es arbitrario y que depende de la forma en que una persona o una sociedad particular deciden especificarlas.

Algunas tareas surgen principalmente de la naturaleza biológica humana y así serán encontradas en todas las sociedades humanas. Esta forma es esencialmente la misma en todas las culturas. Otras tareas derivan sus características de patrones culturales únicos de una sociedad dada, éstas existen en formas diferentes en sociedades diferentes o son encontradas en algunas culturas pero en otras no.

Havighurst dividió la vida en seis etapas:

1. Infancia y Niñez Temprana (del nacimiento a los cinco años)
2. Mitad de la Niñez (de 6 a los 12 años)
3. Adolescencia (de los 13 a los 17 años)
4. Edad Adulta Temprana (de los 18 a los 30 años)
5. Edad Media (de los 31 a los 54)
6. Madurez Tardía (de los 55 en adelante)

No importa cómo son definidas las etapas en términos de niveles de edad, las tareas surgen en cada etapa de tres maneras:

- a). La estructura biológica y función del individuo
- b). La sociedad particular o cultura en la cual vive el individuo.
- c). Los valores y aspiraciones personales del hombre.

Este autor, llamó a estas bases biológicas, culturales y psicológicas: Las bases del desarrollo. Recomienda una serie de aspectos para comprender su

teoría que incluyen cinco categorías: 1. Definición de la tarea; 2. Bases biológicas; 3. Bases psicológicas; 4. Bases Culturales y 5. Implicaciones educativas.

1.3 DESARROLLO SENSORIOMOTOR

Desde antes que nazca, el niño está recibiendo una serie de estímulos en el útero de la madre con los cuales empieza a organizar su Sistema Nervioso Central. Entre estos estímulos están: la presión del líquido amniótico sobre su cuerpo; la posición de su cuerpo estimula su oído interno en donde se encuentran su sistema vestibular, sus movimientos corporales, e inclusive algunos ruidos exteriores que llega a registrar.

Se utiliza el término estimulación temprana por la importancia que tiene par el desarrollo del niño, el tiempo en el que habrá de realizar diferentes conductas. El sentarse sin apoyo se integra entre los 4 y 8 meses, si después de esta edad el niño no está sentándose con la espalda recta, es indicador importante que hay que prestar atención. La maduración del Sistema Nervioso y las experiencias anteriores, marcarán la pauta para conocer si el niño puede iniciar nuevos aprendizajes de conductas de desarrollo que requieran mayor integración. De ahí que debemos estar alertas para observar cuando el niño está listo para adquirir un nuevo aprendizaje y aprovechar sus periodos “sensibles”, en donde el aprendizaje que el niño realiza es más integrador y él parece disfrutarlo más.

El Desarrollo Sensorial se puede definir como “Las sensaciones que constituyen la fuente principal de nuestros conocimientos acerca del mundo exterior y de nuestro propio cuerpo. Ellas son los canales básicos por los que la información sobre los fenómenos del mundo exterior y en cuanto al

estado del organismo llega al cerebro, dándole al hombre la posibilidad de orientarse en el medio circundante y con respecto al propio cuerpo . Si dichos conductos estuvieran cerrados y los órganos de los sentidos no llevaran la información necesaria, no sería posible ninguna vida consciente”. (Luria, 1986 p.9)

Así mismo las sensaciones nos permiten percibir las señales y reflejar las propiedades y atributos de las cosas del mundo exterior y de los estados del organismo. Estas unen al hombre con el mundo exterior y son tanto el origen fundamental del conocimiento como el requisito primordial para el desarrollo psíquico de la persona.

La sensación no es en absoluto un proceso pasivo, sino que además incluye en su estructura componentes motrices, en ocasiones en forma de reacción vegetativa (contracciones vasculares, reflejos, etc.) o de reacciones musculares. Las sensaciones que requieren la diferenciación o reconocimiento de un objeto resultarían imposibles sin movimientos activos.

Las sensaciones se pueden dividir en tres tipos fundamentales:

- A) Sensaciones Interoceptivas.- son las señales que llegan al medio interno del organismo y aseguran la regulación de las necesidades elementales.
- B) Sensaciones Propioceptivas.- aseguran la información precisa sobre la situación del cuerpo en el espacio y la postura del aparato motriz-sustentador, garantizando la regulación de los movimientos.
- C) Sensaciones Exteroceptivas.- garantizan la obtención de señales provenientes del mundo exterior y constituyen el grupo esencial de sensaciones que unen al ser humano con el medio circundante. Este grupo a su vez está subdividido en: a) Sensaciones por contacto, son las que requieren la aplicación directa del órgano receptor a la superficie el cuerpo que las genera: el gusto y el tacto y b) sensaciones a distancia

son la que necesitan estímulos que actúan sobre sus órganos de los sentidos por medio de un intervalo de espacio: la vista, el oído y el olfato.

Se distinguen dos niveles organizativos de la actividad sensorial:

1.-Protopáticas primitivas, son las sensaciones más primitivas y que aún no contienen un carácter objetivo diferenciado, están ligadas a los estados emocionales, son espontáneas y 2.-Epicríticas complejas, son los tipos más prominentes de sensaciones que están separadas de los estados emocionales, tienen una estructura diferenciada.

Las sensaciones y la percepción comprenden una serie de procesos interdependientes: la activación de receptores sensoriales, sintonizados selectivamente a los cambios de energía en el ambiente físico, que dan por resultado la captación de la información y de algunas formas de conducta potencialmente medible por el organismo receptor. De esta manera es posible identificar el orden de la actividad biológica: estimulación del ambiente externo que incide en los receptores sensoriales, que a su vez producen una actividad nerviosa que termina en los fenómenos conductuales de la sensación y la percepción.

Las capacidades sensoriales están bien desarrolladas al nacer, por lo que algunas conductas pueden ser evocadas por la estimulación de los sentidos.

El desarrollo sensorial permite al niño tomar conciencia de su propio cuerpo y del medio ambiente que los rodea. Desde el nacimiento la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto son capaces de responder a estimulación adecuada. El niño obtiene información del mundo en que vive por medio de sus sentidos. Durante los dos primeros años de vida, la forma principal de

interacción con el ambiente es por medio de los: ojos, oídos, nariz, lengua y dedos. (Bee, 1978).

En este período el niño se relaciona activamente con su medio ambiente intentando modificarlos o, cuando no lo puede cambiar, se adapta a él. Su conducta presupone sus capacidades sensoriales bien desarrolladas e integradas, así como la progresiva maduración del sistema nervioso, cuyas potencialidades de crecimiento son de gran importancia.

Diversas investigaciones han demostrado que la estimulación sensorial es necesaria para el desarrollo normal del niño y que conduce a un crecimiento óptimo. (Liebert, 1981; Lefrancois, 1987).

El desarrollo motor se puede definir como el desenvolvimiento logrado por el individuo gracias a la madurez alcanzada, así como a las oportunidades que haya tenido para poner en juego su equipo neuromuscular (Gazzano, 1984,p.7).

El desarrollo motor es el proceso a través del cual el niño adquiere patrones y habilidades de movimiento. Es un proceso de modificación continuo basado en la interacción, experiencias previas y actividades motoras nuevas (Miles y Williams, 1985).

En el desarrollo motor intervienen en el niño numerosos factores que lo transforman en un ser cada vez más complejo y evolucionado. El aspecto más objetivo de la evolución en los primeros años es la adquisición gradual de habilidades que involucran movimiento, además de la capacidad para hacer acopio de las combinaciones correctas de los grupos musculares en una secuencia dada (Thelen, Skala y Scott, 1987).

El desarrollo motor es una secuencia de etapas que es universal pero que permite diferencias individuales, cada etapa es diferente para cada niño, está influenciado por muchos factores incluyendo circunstancias socioculturales (Aponte, 1990).

En las primeras semanas posteriores al nacimiento, el desarrollo motor progresa rápidamente. Mientras que el recién nacido muestra una inmadurez neurológica que hace que la mayoría de estos movimientos sean masivos, globales o incoordinados (a veces activados o inhibidos por cualquier estimulación externa como lo es un ruido o la aparición de una persona en su campo visual), al pasar el tiempo, esos movimientos se van transformando voluntarios y coordinados, logrando poco a poco un control sobre los músculos que le ayudan.

De acuerdo a Duvirage (1989) el desarrollo motor se refleja a partir de la capacidad de movimiento, este depende de los siguientes factores:

A) La maduración del sistema nervioso o mielinización de las fibras nerviosas, se desarrolla de acuerdo a dos principios: el cefalocaudal, el desarrollo procede desde la cabeza hasta la parte inferior del cuerpo. Así la cabeza, cerebro y ojos se desarrollan antes que el tronco y las extremidades; continúa desarrollándose más rápidamente que las partes inferiores después del nacimiento, el proximo distal que parte del centro del cuerpo hacia las partes periféricas.

Durante los primeros años la realización de los movimientos precisos dependen de la maduración.

B) La evolución del tono. El tono sirve de 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 desarrollo del control muscular depende de la maduración, de las estructuras neuronales, músculos y cambios de las proporciones corporales, así como de la oportunidad de aprender a usar los diferentes grupos musculares en forma coordinada. El aprendizaje no puede darse en tanto no se haya alcanzado la maduración; no es posible enseñar habilidades en un niño si su sistema nervioso y sus músculos no se han desarrollado lo suficiente para aprovechar la instrucción.

Se necesitan de las experiencias para que el aprendizaje se pueda dar, mantener y fortalecer. (Gottlieb, 1976) señaló que las experiencias desempeñan un papel esencial en tres formas: mantienen, fortalecen e inducen el desarrollo del sistema nervioso y de la conducta. El ser humano requiere de experiencias locomotoras antes de ser capaz de percibir el espacio trazado por el medio ambiente, para que esté reflejada en la integración sensorial del niño. Por ejemplo, el proceso de gateo proporciona un estado de coordinación mano-ojo, procesamiento vestibular, mejoramiento del balanceo y equilibrio, conciencia espacial, estimulación táctil, conciencia cinestésica y maduración social. (McEwan, et al 1991).

Cuando se presentan algunas alteraciones en el período perinatal, éstas podrán observarse con más exactitud en el período sensoriomotor. Para el recién nacido, el movimiento es básico para su desarrollo integral, por lo que es a través del movimiento que adquiere el conocimiento de sí mismo, de su medio e inicia su independencia. Al principio, el niño es dominado por la fuerza de gravedad y los reflejos primitivos; después, al final del primer año de vida, adquirirá el movimiento voluntario y el control gravitatorio que le permitirá la manipulación, la posición bípeda y la locomoción. El logro de estas actividades motoras es el de una maduración neurológica y una interacción con el medio ambiente (Benavides, et al. 1989).

La plasticidad cerebral puede ser guiada, facilitada u obstaculizada, según el manejo de la estimulación que se dé al niño (Benavides y Tesch, 1985).

El desarrollo psicomotor permite al niño la posibilidad de relacionarse con su medio ambiente, de explorar y manipular los objetos y encontrar la relación que existe entre éstos y su medio ambiente. El movimiento y el contacto que realiza el niño con los objetos al tocarlos, tomarlos, sostenerlos y manipularlos le ayuda a conocer el objeto y a emplearlo correctamente, para que esto se lleve a cabo, se requiere de un cierto control muscular entre los ojos y la mano y principalmente de proporcionarles esa oportunidad.

La habilidad del niño para desplazarse y explorar su alrededor es considerada esencial para la adaptación exitosa al medio ambiente y para el desarrollo de habilidades motoras en general (McEwan, et al 1991).

El desarrollo motor del niño es uno de los aspectos que conforman la personalidad del niño. Este se ve influido por el grado de estimulación que cada bebé reciba. Sin embargo, ésta ha de brindarse en el momento preciso y adecuado.

Se ha visto que las actividades motoras de los niños pequeños llegan a ser importantes no sólo por su propio bien sino además por la contribución que pueden hacer para las actividades complejas de movimientos posteriores y también porque las habilidades motoras y patrones de movimiento siguen patrones o etapas secuenciales. (Schiller, 1991).

La adquisición de habilidades motoras implica que la ejecución de alguna habilidad en particular es dependiente de la cantidad de práctica para esa

habilidad. Se gana conocimiento acerca de su propia habilidad motora que puede ser usada o aplicada a situaciones novedosas (Kerr, 1992).

Existe un orden normal en la presentación del desarrollo motor el cual se ha dividido en diferentes fases conforme a la secuencia del control muscular, de acuerdo a las edades promedio en que normalmente se adquieren; es decir se presenta primeramente en orden cronológico, por cada mes se describen los logros. Posteriormente los eventos o logros importantes de la etapa sensoriomotriz y las edades aproximadas en que se alcanzan. Esto proporciona una doble visión: cronológica y por eventos.

Secuencia cronológica del Desarrollo Motor.

Nacimiento: El comportamiento motor es altamente variable y pasajero. La vigilia no se diferencia del sueño. El bebé no se queda en una posición por mucho tiempo. Muestra conductas reflejas. Voltea la cabeza por poco tiempo cuando está boca abajo pero la deja caer cuando no tiene apoyo.

Primer mes: La cabeza no se sostiene por sí sola. Mira fijamente a su alrededor. Empieza a seguir con la mirada, levanta el mentón cuando está boca abajo.

Segundo mes: Levanta el torax. Mantiene la cabeza erguida cuando de le sostiene.

Tercer mes: Sienta los pies cuando se le sostiene erguido. Sostiene la cabeza erguida y estable. Trata de alcanzar una pelota pero no lo logra. Cuando está de lado se voltea hasta quedar boca arriba.

Cuarto mes: La cabeza es estable y autosostenida. Puede levantarla cuando está boca abajo y la mantiene estable mientras se le sostiene. Abre y cierra las manos. Trata de alcanzar objetos que están cerca pero todavía no logra alcanzarlos muy bien. Contempla los objetos que sostiene en la

mano. Reconoce el biberón. Sus ojos siguen objetos más distantes. Juega con las manos y la ropa. Sostiene el tórax. Hace sonar y mira fijamente la sonaja que le colocan en la mano. Se sienta con ayuda.

Quinto mes: Se sienta en el regazo. Agarra los objetos. Se pone de lado estando boca arriba (voluntariamente).

Sexto mes: Cuando está sentado se dobla hacia delante y usa las manos como apoyo. Puede soportar el peso cuando se le pone de pie, pero aún no puede pararse. Alcanza objetos con una mano. Todavía no hay oposición del pulgar cuando ase algo. Puede pasar los objetos de una mano a otra. Suelta un objeto que sostiene en una mano cuando se le da otro.

Séptimo mes: Se para solo, sin apoyo, por un momento levanta la cabeza. Intenta arrastrarse. Estando boca abajo da vuelta y queda boca arriba.

Octavo mes: Se para con ayuda. Se arrastra con el abdomen en el suelo, los brazos tiran del cuerpo y las piernas. Incluye el pulgar en los movimientos de los dedos.

Décimo mes: Gatea con las manos y pies (el tronco libre; los brazos y las piernas se alternan). Se sienta fácilmente. Es capaz de pararse. Puede poner un objeto encima de otro.

Doce meses: Camina con apoyo. Puede sentarse solo en el piso.

13 Mes: Sube los peldaños de las escaleras, cogido de la mano. Se sienta.

14 Mes: Se para solo.

15 Mes: Camina solo.

18 Mes: Corre torpemente, se cae mucho. Puede construir una torre con dos o tres cubos.

Dos años: Camina bien. Corre bastante bien, con amplitud en el paso. Patea una pelota grande. Sube y baja las escaleras solo. Construye una torre de tres cubos. Salta 30 cm. Voltea la páginas de un libro una por una.

Los eventos claves del desarrollo motriz normal promedio del niño de 0 a 2 años.

El control de la cabeza, al nacer la mayoría de los bebés pueden voltear la cabeza de un lado para otro, mientras están boca arriba y levantar un poco la cabeza para voltear cuando están boca abajo. El desarrollo va desde levantar la cabeza, cuando están boca abajo, sostenerla erguida cuando está sentado hasta levantarla cuando está boca arriba.

Sentarse, los bebés aprenden a sentarse tanto de una posición boca abajo o boca arriba, como dejándose caer sentados después de permanecer algún tiempo parados. A una edad promedio de cuatro meses logran sentarse con apoyo; a los seis meses en una silla para comer y a los siete logran sentarse solos.

Voltearse, a los cinco meses los bebés se voltean hacia los lados estando boca arriba y a los siete se voltean desde una posición boca arriba a una boca abajo.

Desplazarse antes de caminar. Los niños antes de caminar pueden desplazarse de diversas formas: arrastrarse (se deslizan sobre el estómago jalando el cuerpo con los brazos y arrastrando los pies); gatear, el gateo surge de la convergencia de tres capacidades: patear, estirar y mantener la orientación en la superficie de apoyo. (Thelen, 1989); andar a saltos (se desplazan sentados impulsándose a saltos con brazos y piernas).

Pararse erguido, los niños logran pararse con ayuda a una edad promedio de 8 meses, asiéndose de los muebles a los 9 meses, sosteniéndose del barandal de su cuna o de un mueble al año, y solo a la edad de 15 meses.

Caminar, casi un mes después de que un bebé ha podido pararse sin apoyo empieza a dar sus primeros pasos. Puede caerse, volviendo a gatear por un rato, pero vuelve a intentar dar otros pasos hasta que a los pocos días camina normalmente aunque con inseguridad. En promedio, los niños pueden caminar con ayuda a los 11 meses y solos a los 15 meses.

Manipular objetos. El recién nacido presenta el reflejo de prensión: al estimular su palma puede asir los dedos de la persona. Tallandini, Nicolini y Cristante (1990) señalan cinco niveles de actividad para la prensión de los objetos:

- 1.- El recién nacido cierra su mano cuando se ejerce una presión leve en su mano.
- 2.-Toma el objeto con el fin de prensarlo sin verlo.
- 3.-Coordina la prensión con la succión.
- 4.-Toma el objeto cuando su mano y el objeto están en el mismo campo visual.
- 5.-Alcanza la etapa final cuando: el niño agarra lo que ve.

A los cuatro meses no toma firmemente los objetos, ni en forma voluntaria ni refleja.

De los seis a los doce meses de edad; hay un incremento de la manipulación fina de objetos, conductas como manipular, rotar y llevar a la boca dependen de las propiedades del objeto explorado.

Desde el inicio del segundo semestre de vida, los niños poseen un repertorio sólido de actividades exploratorias, que sigue perfeccionándose hasta el primer año, con la coordinación de acciones entre varios sistemas perceptuales como la vista y el gusto. Los objetos son llevados a la boca para una inspección oral y son explorados visualmente mientras son girados en sus manos (Rochat, 1989).

A los siete meses, la presión no incluye el pulgar; a los nueve meses ya lo incluye. Un niño de 15 meses ya presenta una prensión madura utilizando tanto los dedos como el pulgar.

Los niños actúan de una manera que ha sido interpretada como atrapar durante los primeros seis meses de vida. A esta edad los niños alcanzan, asen y retienen los objetos atractivos que son presentados dentro de su

campo visual. Logran alcanzar el objeto hacia su cuerpo (con frecuencia a la boca) primero con una mano después con la otra para tener mayor seguridad (William, 1992).

La manipulación, la inspección, el escuchar y el ver los objetos ayuda al descubrimiento de sus propiedades de la producción de acciones.

Las propiedades de los sistemas sensorial y perceptual son elaborados durante la infancia por medio de la exploración, esta es considerada como auxiliar tanto para la especificación de las propiedades de los objetos como para la percepción de sí mismo. (Rochat, 1989).

Es importante recalcar el papel de los sentidos como interacción primaria entre el niño y el medio, ya que los sentidos, además de ser el primer filtro, representan el primer nivel de elaboración y análisis de la información.

En otras palabras, todo el conocimiento del mundo nos llega inicialmente a través de nuestros sentidos. Esta información sensorial es posteriormente almacenada y transformada en un sistema de conocimiento que a su vez puede dirigir el uso del sistema perceptivo (Bower, 1979)

Es evidente que una buena representación del entorno, lleva implícita la interacción de todos los sentidos , sin embargo, el grueso de la investigación y de la selección de códigos, se enfoca en la información obtenida a través de la vía visual y auditiva , sin descartar la posibilidad de obtener información a través de la vía visual y auditiva, sin descartar la posibilidad de obtener información a través de la vía motora , olfativa e incluso kinestésica. Por lo que vemos que la adquisición gradual de las habilidades sensoriales y motoras en la infancia requiere de la maduración y el desarrollo de varios sistemas: perceptual, cognitivo, afectivo, neuromuscular y esquelético.

El bebe al momento de nacer es un ser dependiente de otros para su sobrevivencia y de que pronto es sumergido en un medio familiar el cual representa el primer contacto social; y es dentro de este ámbito donde

establecerá sus primeras interacciones con los seres humanos: los padres son el primer vínculo con este medio.

De ahí la relevancia del establecimiento de una buena vinculación e interacción de los padres con los hijos.

CAPITULO I

ESTIMULACION TEMPRANA

2.1 Definición

González (1977) "supone la utilización de pantallas sensoriales para suministrar estimulaciones sensoperceptivas que sirvan como elementos aferenciales almacenables y eficientes en la construcción de respuestas aprovechables para una mejor adaptación al entorno. La Estimulación Temprana consiste en suministrar una información adecuada a las peculiaridades perceptivas y elaborativas de un sujeto con disturbios en las capacidades para el conocimiento y utilización del mundo a través del lenguaje y comunicaciones sensoriales. Su finalidad básica es el intento de lograr adiestramientos y maduraciones mentales rentables. Pero esta rentabilidad depende esencialmente de los potenciales de plasticidad cerebral del sujeto.

Para otros, como el equipo de Coriat, (1974) la estimulación temprana consiste en crear las mejores condiciones posibles para que la misma familia del niño lo rodee y lo incluya como a uno más.

Son muy variables las metas de acuerdo con el caso.

En el servicio de estimulación precoz y rehabilitación funcional de Cornellá del Llobregat (Barcelona, 1980) se dio la siguiente definición, concebida sobre todo para el público en general: 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 unos programas sistemáticos y secuenciales que

abarca 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 autores ambientales.

Para Júdez (1993) la estimulación temprana incrementa el desarrollo de funciones tanto psíquicas como motoras y por ello es aplicable tanto a niños afectados por el retraso evolutivo psíquico como físico motores. Las técnicas difieren cuando se trata de verificar uno u otro tipo de estimulación. En la estimulación temprana psíquica las técnicas utilizadas actuaran fundamentalmente en el terreno sensorial utilizando estímulos visuales, auditivos y táctiles, los cuales una vez llegan al cerebro, crean conexiones interneuronales y desencadenan respuestas motoras.

En la mesa redonda que abordo la problemática del deficiente profundo en Murcia, la ponencia del equipo del Centro de Deficientes Profundos de Canteras (Cartagena,1993) definió la estimulación temprana como el conjunto de técnicas o planes que, aprovechando la neurología evolutiva y la psicología del desarrollo, hacen que un ser humano, seriamente dañado en su sistema nervioso central pueda alcanzar mayores metas de inteligencia y de capacidad física que, en otro caso, es decir, abandonado a su suerte, no solo no alcanzaría jamas, sino que, incluso, en la mayor parte de los casos entraría en desarrollo no evolutivo, sino francamente involutivo.

Para Sánchez (1996), la Estimulación Temprana parte en esencia del hecho, científicamente demostrado, de que para que se produzca un desarrollo normal, físico e intelectual, es necesario estimular adecuadamente el organismo durante su período de crecimiento. Son técnicas educativas y de aprendizaje. Pueden empezar en muchos casos desde el mismo momento del nacimiento. Estas técnicas han sido reconocidas por la OMS como el

método actual más idóneo, desde el punto de vista del aprendizaje, para afrontar el problema de la subnormalidad.

Sigue indicando que lo que en realidad se pretende es la potenciación máxima de las posibilidades físicas e intelectuales del niño mediante la estimulación regulada y continua llevada a cabo en todas las áreas sensoriales, pero sin forzar en ningún sentido el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central. No se trata de estimular de forma anárquica, presentando al niño el mayor número de estímulos y experiencias posibles, sino que consiste en un tratamiento con bases técnicas científicas, tanto en lo que respecta al conocimiento en las pautas de desarrollo que sigue un bebé, como a las técnicas que se emplean para alcanzar dichas adquisiciones. La estimulación temprana está determinada por su carácter sistemático y secuencial y por el control que se hace de dicha estimulación.

La Coordinadora de Centros de Estimulación Temprana (1998) plasmó en un documento orientativo sobre la estimulación temprana la siguiente definición: la estimulación temprana es un conjunto de actuaciones dirigidas a que los niños que presenten trastornos psicomotores de cualquier etiología o riesgo de padecerlos, reciban de manera efectiva y continuada todo aquello que pueda facilitar la capacidad de desarrollo que cada niño tiene, entendiendo por estimulación la intervención temprana realizada en el niño con trastornos en desarrollo y su medio. El objetivo es favorecer al máximo el desarrollo del niño y su integración dentro del medio familiar y social, mejorando las condiciones neurológicas y relacionales. Esta intervención incluye diferentes técnicas y terapias adecuadas a cada deficiencia particular.

El Departamento de Sanitat i Seguretat Social de Catalunya (1998) define la estimulación temprana como: un conjunto de actividades dirigidas a los niños que presentan trastornos en su desarrollo psicomotor de cualquier etiología, de manera que reciban de forma efectiva y continuada todo aquello que pueda facilitar la capacidad de desarrollo que cada niño tiene.

Todas estas definiciones pueden resumirse diciendo que actualmente la estimulación temprana está pensada para mejorar las capacidades de desarrollo de todos los niños y, de forma más específica, para prevenir posibles déficits ocasionados tanto por causas genéticas, mecánicas, infecciosas, etc., como ambientales o sociales, que afectan psíquica, física o sensorialmente al niño. La estimulación temprana 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, lo cual permite aprovechar esta plasticidad para mejorar las expectativas de desarrollo.

2.2 A quien va dirigida la Estimulación Temprana

De un modo general la estimulación temprana está dirigida a todos los niños de 0 a 6 años, aunque especialmente útil durante los 3 primeros años de vida y sobre todo para los niños que presentan alguna deficiencia, retraso o riesgo de padecerlo, en cualquiera de las áreas del desarrollo así como para las familias, los maestros y el entorno que los rodea. La estimulación temprana se utiliza especialmente para los denominados niños de alto riesgo, biológico o ambiental. Entre ellos se incluyen los afectados por cromosomopatías, embriopatías, fenopatías, metabolopatías, lesiones neurológicas, etc; y los que presentan déficits sensoriales, bajo peso al nacer u otras causas de origen socioeconómico aunque no estén

necesariamente asociadas a retraso en el desarrollo. En los niños normales la estimulación temprana es muy útil para garantizar un mejor avance en todas las áreas de desarrollo, para que este se realice de forma armónica y para prevenir posibles retrasos evolutivos.

Por principio, y como sistema preventivo, debería aconsejarse siempre, fundamentalmente cuando exista alguna razón para suponer que un niño puede ser considerado de alto riesgo o bien se sospeche que puede tener dificultades para desarrollarse con normalidad.

2.3 Cuándo, Por qué y Para qué se aplica la Estimulación Temprana.

*En general, se ha considerado que la estimulación temprana se aplica en los primeros años de vida, es decir, entre el nacimiento y el segundo o tercer año .

Esto se debe a que es el tiempo en que biológicamente esta justificada la estimulación temprana, en tanto que parte de ella se basa en la plasticidad del sistema nervioso en estos primeros años.

Así, durante años los servicios de estimulación temprana han trabajado con niños de 0 a 4 años, y el vacío existente en cuanto al seguimiento de estos niños hasta la edad de escolarización obligatoria hacía que los equipos asumieran la responsabilidad de su tratamiento, control y supervisión hasta los 6 años.

En cualquier caso, las técnicas de estimulación temprana deben empezar a aplicarse cuanto antes mejor, lo cual significa desde los primeros días una vida.

*La estimulación temprana se practica porque las experiencias e investigaciones han demostrado ampliamente que si se estimula a los niños desde su más temprana edad, en lugar de dejarlos a merced de las reacciones naturales de sus padres y familiares, que a veces se complican con sentimientos de rechazo, culpabilidad, vergüenza, etc, es posible mejorar sensiblemente a dichos niños e incidir de forma positiva en la aceptación por parte de sus padres que, de este modo, con el tiempo, se vuelven mas estimulantes para su hijo. Los padres de niños con deficiencias, en general, no superan dichos sentimientos de rechazo hasta pasado cierto tiempo(tiempo que es crucial en el desarrollo del niño) o lo pierden por no saber que hacer o por dedicarlo a dudas y viajes de un lugar a otro.

Algo similar ocurre con los padres inexpertos que no conocen todos los pasos del desarrollo de su hijo o que carecen de información y preparación o, aveces, que recogen consejos populares contradictorios, como el acostar a los bebés con los brazos pegados al cuerpo y dejarlos inmóviles. Como consecuencia, ven pasar estos primeros años de la vida de su hijo de una forma muy rápida sin intervenir apenas en motivar y facilitar el avance de sus aptitudes y teniendo en general una actitud pasiva o dubitativa.

Todo esto se ha venido demostrando con los resultados obtenidos en distintos países del mundo y en niños con diferentes deficiencias, pero especialmente en niños prematuros primero y con síndrome de Down después.

Por otra parte existen fundamentos teóricos y experimentales. Los fundamentos teóricos están representados por los avances conseguidos con

la psicología de la conducta, la neurología evolutiva y la psicología del desarrollo, que han permitido poner de relieve que los bebés al nacer, no han concluido su proceso madurativo en el sistema nervioso. Ello les confiere una gran plasticidad, que ya no tendrán más adelante, y que puede ser aprovechada precisamente en los primeros años de vida. Sus fundamentos experimentales los proporcionan múltiples investigaciones realizadas con animales, e incluso observaciones en niños, que demuestran la importancia decisiva que tienen los estímulos ambientales sobre el desarrollo humano.

En España se empezó aplicando estas técnicas a niños de bajo peso. Los resultados obtenidos hicieron pensar que efectivamente eran útiles y, a partir de allí, se creyó que podía intentarse lo mismo en niños afectados por otras deficiencias, así como también para reforzar el buen desarrollo de todos los niños y desarrollar las potencialidades de quienes no tienen problemas aparentes.

*En principio se intenta contribuir a la erradicación de la subnormalidad. No obstante, y a pesar del importante paso que supone la estimulación temprana a favor de la mejora del pronóstico del nivel de subnormalidad, no pretende, ni puede pretender curar en los casos concretos. Su finalidad es contribuir, lo más pronto posible, a mejorar los resultados que hasta ahora cabía esperar en ciertas deficiencias. En algunos casos esto puede traducirse en mejoras circunstanciales en el coeficiente de desarrollo, la integración social y la personalidad, especialmente porque impide que las deficiencias iniciales empeoren la situación y, de este modo, logra que en lugar de disminuir los coeficientes de desarrollo y acentuarse los problemas, éstos mejoren. Esto es lo que ocurre por ejemplo, en el caso concreto del mongolismo. Pero en los casos en que precisamente la afección es genética, no se puede ni se debe esperar más. Las respuestas

más esperanzadoras al respecto seguramente están en manos de las investigaciones genéticas. En otros casos de deficiencias todavía más complicadas, especialmente oligofrenias profundas desde el nacimiento por diversas causas, las posibilidades de actuación de la estimulación temprana son limitadas y están condicionadas por el estado de los receptores y las áreas de proyección somatoestésicas, de la audición, la vista, etc.

Sin embargo, donde la estimulación temprana puede obtener mejores resultados aunque a primera vista sean los menos reconocidos, pero que con seguridad a la larga pueden notar en los índices de fracaso escolar, es en los niños que aparentemente parecen no necesitarla, pero que luego, pasados unos años conforman el grupo conocido como de deficientes ligeros, superficiales o borderlines. Probablemente todos ellos podrían estar en el grupo de la normalidad si se hubieran beneficiado de la estimulación temprana.

En síntesis la finalidad de la estimulación temprana es intervenir lo más tempranamente posible en el desarrollo de cualquier bebé para mejorar en lo posible el probable resultado que de otro modo cabría esperar antes, cuando no se tomaban estas medidas.

2.4 Dónde, Quién y Cómo se aplica la Estimulación Temprana.

La práctica de la estimulación temprana tiene dos posibilidades muy claras en cuanto al lugar donde se debe aplicar: en un centro especializado o en el propio hogar del bebé. Suele coincidirse en que los primeros meses es más conveniente que la estimulación temprana sea realizada en el propio domicilio del niño. Existen, en cambio, discrepancias en cuanto a si esta estimulación debe aplicarla un especialista o los padres. Parece que ésta última alternativa tiene más defensores siempre que no concurren circunstancias especiales que hagan desaconsejable ó difícil. La mayoría se

inclina porque los padres acudan periódicamente al centro y ahí se les informe de cómo estimular a sus hijos, al tiempo que se los controla y sigue en sus avances y trabajo. Las mayores diferencias de opinión se plantea después de estos primeros meses, pues mientras que algunos aconsejan que los niños acudan a centros preparados para tal efecto, otros indican que los padres pueden perfectamente llevar a cabo su programa en los propios domicilios. Cabe a sí mismo la posibilidad de que se aconseje la integración del niño en un centro de educación infantil, en cuyo caso parte de la responsabilidad recae en el educador y personal especializado encargado de su seguimiento.

Se puede opinar que este es un problema cuya solución debe adecuarse a las necesidades que el entorno social plantea para cada caso y, por consiguiente, debe ser el equipo, de acuerdo con la familia, quien tome la decisión que sea mejor para el niño teniendo en cuenta todas las circunstancias. Cualquiera de las posibilidades puede aportar elementos positivos al desarrollo del niño y lograr los objetivos propuestos si estos son elaborados con realismo y teniendo en cuenta todos los factores y si, al mismo tiempo, se realiza en forma bien organizada y controlada. Lo importante es saber elegir la fórmula más idónea para cada caso, una vez valoradas las distintas circunstancias que concurren.

*Es conveniente que la estimulación temprana la apliquen los padres cuando los niños presentan un desarrollo normal.

En cambio, la estimulación temprana a niños con deficiencias debe ser aplicada por personal perfectamente preparado, responsable y consciente de su trabajo, conocedor del desarrollo neurológico y evolutivo normal del niño, así con experiencia en el campo de la subnormalidad para no incurrir en el error de forzar las situaciones.

La titulación del profesional no es tan importante como que su formación teórica y práctica cumpla con los requisitos mencionados. En el caso en que sean los padres los encargados de aplicar la estimulación temprana, estos deben estar asesorados y controlar con el seguimiento de un profesional o equipo especializado en estimulación temprana, que dirija y confeccione los sucesivos programas que se han de aplicar al niño, al tiempo que enseñe como hacerlo a los padres.

*Para que la estimulación temprana realmente sea útil y fructífera, debe aplicarse de un modo muy responsable, y ello implica la elaboración específica y concreta de un programa individual de estimulación para cada niño, ya que este se convierte en su propia referencia y control. Estos programas se elaboran a partir del diagnóstico y del análisis de una serie de pautas de observación y escalas de desarrollo.

Para la confección y aplicación de los programas de Estimulación temprana se sigue el análisis de las pautas de maduración del niño normal, así como algunas escalas ya establecidas sobre el desarrollo asociado a algunos tipos de síndromes. En su elaboración y aplicación se tienen en cuenta una serie de teorías, técnicas y escuelas, que da lugar a los diversos programas y modos de actuar.

2.5 Antecedentes

Lo que llamamos modernamente estimulación temprana es en cierta forma profundizar las técnicas que han surgido por tradiciones todos los padres del mundo. O sea: lograr una comunicación afectuosa y constante con el niño desde que nace y a lo largo de todo su desarrollo. Es darle la oportunidad de que desarrolle sus sentidos, mediante el contacto de colores,

sonidos, texturas, olores. Es procurar que sus condiciones motoras, tanto las finas como las gruesas, se vayan preparando para un avance gradual, por medio de masajes balanceos y juegos. Es ir estimulando debidamente el conocimiento del mundo, que inicia el niño desde el nacimiento, a través de palabras, imágenes, relaciones, números, historias y sobre todo la comunicación.

Es importante en la estimulación temprana un verdadero interés en el desarrollo del niño, comprender sus necesidades, estar consciente de sus capacidades ya que de esto dependen el tipo y la cantidad de estímulos que requiere. La estimulación temprana es aún más: es el intercambio de experiencias que el niño establece con la presencia de estímulos y de las personas que brindan estos, se requiere de una comunicación creciente y oportuna para el niño.

La estimulación temprana incluye el reconocimiento temprano, el cual consiste en antes de brindar la estimulación hacer un reconocimiento de las deficiencias en el desarrollo.

Los antecedentes históricos de la estimulación temprana son investigaciones que se han hecho relacionadas con el desarrollo infantil y la interacción del medio ambiente; en algunos de estos estudios se encuentran también investigaciones realizadas con animales. Algunas de las ideas esenciales analizadas en estos estudios se describen a continuación:

Sigmund Freud (1856-1939) sostenía que las primeras experiencias vividas, las ‘primeras relaciones afectivas establecidas por el niño, dejan una huella indeleble en el individuo, ya que el adulto es la síntesis de toda una historia humana.

Jean Piaget (1896-1980) por otra parte demostró que el desarrollo psíquico del niño se inicia desde el primer día de vida. La inteligencia no es algo puramente innato, sino que progresa en relación dinámica con el ambiente y los estímulos, los cuales la favorecen o limitan, según su calidad y oportunidad.

Bowlby (1951) afirma que el niño en sus primeros dos años de vida necesita desarrollarse en una atmósfera emocionalmente cálida, debe desarrollar un ligazón estable con su madre (o una figura materna substituta), basado en un íntimo lazo afectivo. Este vínculo así establecido es fuente de recíproca satisfacción y felicidad por la madre y el hijo: al producirse una deficiencia en esta unión, se produce una serie de trastornos mentales severos y en algunos casos irreversibles, dependiendo del grado y permanencia de la “deprivación materna”.

Bloom (1964) señala que la falta de experiencias desde los primeros años de vida producen atraso y dificultades en el aprendizaje.

Korner y Grobstein. (1966) han demostrado que cuando un niño que llora es tomado en brazos en posición vertical, no sólo deja de llorar, sino que desarrolla, además, conductas de alerta y exploración visual. Comprobaron también que la acción de alzar al niño en brazos aumenta más poderosamente la exploración visual, que otras técnicas destinadas al mismo fin de calmar el llanto del niño (como tocarlo o acariciarlo). Se puede concluir, entonces, que la madre, a través de ciertas acciones tendientes a calmar al niño, le proporciona inadvertidamente más experiencias visuales que si lo deja en la cuna.

Krech, D., Rosenzweig y Bennett (1966) demostraron que se puede modificar selectivamente el desarrollo de un área cortical, según el tipo de estímulos proporcionados al organismo a temprana edad.

Brofenbrenner (1974) indica que si la estimulación comienza en el primer año de vida y se pone énfasis en fomentar la interrelación padres-hijos de manera estable y duradera se obtendrían positivos efectos en el desarrollo a largo plazo.

2.6 Modelos

A continuación se describen tres modelos de intervención temprana que abarcan de los años sesenta a los ochenta.

2.6.1 Modelo de Déficit Compensatorio

a) Modelo de déficit-compensatorio.(años sesenta). Los programas de intervención temprana se dan ahora como medidas de compensación educativa para grupos con “deprivación cultural”, o los así llamados grupos con desventajas sociales, con el fin de garantizar su integración, y “nivelar los déficits socioculturales”. Nace el proyecto Head Start para grupos preescolares, entre otros, para prevenir el llamado “retardo mental por causas culturales”.

Los centros de desarrollo infantil siguen el modelo de trabajo con los padres llamado “el modelo experto”. Este es descrito como “el modelo médico tradicional de trabajo en que los profesionales evalúan y tratan un problema particular sin considerar los deseos, puntos de vista ó sentimientos de los padres”. Su rol se reduce a ser el informador, cooperando con los lineamientos del programa.

La compensación educativa de este modelo, tiende a desviar la atención de los problemas de organización de los servicios educativos y el contexto escolar hacia la familia y el niño. Se asume que los déficits se encuentran en estos sectores. Es en la familia donde residen las causas de que el niño no pueda “beneficiarse” de la educación escolar ofrecida. La estructura escolar queda intacta, sin cuestionar sus deficiencias. Se crea un abismo entre el contexto familiar considerado como “inadecuado” y el contexto escolar “idealizado”.

Por otra parte el “modelo experto”, no mantiene los logros intelectuales una vez que el niño deja el programa. Sin embargo, estos se logran mantener si se continua con el mismo. La variable determinante en el monto de cambios demostró ser el grado de estructuración de la curricula, favoreciendo a los programas con un alto grado de estructuración. Esta conclusión sin embargo, fue reexaminada por un estudio comparativo que analizó tanto los efectos a corto como a largo plazo de cuatro tipos de programa de intervención a nivel preescolar cognitivo, social, motivacional y perceptual. Los programas didácticos más estructurados que enfatizaban logros cognitivos, produjeron mayores incrementos inmediatos en coeficiente intelectual y aprovechamiento escolar. Pero a largo plazo, independientemente del programa, todos los incrementos tendieron a bajar y sobre todo en los programas que inicialmente habían logrado los mayores incrementos. Los efectos a largo plazo estaban más en las áreas no cognitivas.

Bronfenbrenner (1975), considera que el énfasis exagerado para obtener logros cognitivos medidos por C.I. limitó la evaluación comparativa de los programas, restringiendo los cambios a estos parámetros. Además, argumenta que el tipo de pruebas usadas tienen un sesgo en su contenido a

favor de la clase media. Se observan grandes huecos en la evaluación tales como: el papel del contexto familiar, la motivación de los padres o características del microambiente, ya que al parecer los niños de ambientes con múltiples carencias se benefician mucho menos que los que provienen de ambientes menos deprivados.

Parece haber grandes contradicciones acerca de los efectos a largo plazo de los programas de intervención temprana del tipo Head Start. El desvanecimiento de los efectos que daba argumentos para suspender este tipo de programas parecen deberse a: efectos de las medidas y formas de evaluación tan restringidas (limitadas a medidas en C.I. por ejemplo); a falta de controles estadísticos para las diferencias iniciales en características cognitivas y demográficas entre los que atendieron Head Start y los que no lo hicieron; a la conceptualización tan estrecha sobre el qué, cómo, cuando y por qué intervenir prevalente en esa década, de tal manera que aquellos estudios que se realizaron a retrospecto (década de los 80 y 90), incorporan otro abordaje teórico distinto para interpretar los resultados que entran en contradicción con los estudios de seguimiento que se hicieron; y por último a los estudios retrospectivos que efectúan análisis estadísticos globales que logran superar muchos de los problemas metodológicos señalados con anterioridad con los que se encontraron las evaluaciones de los programas específicos. En este sentido, las características de diseño curricula, población, etc., son contrabalanceadas en los análisis globales.

2.6.2 Modelo Ecológico

b) Modelo ecológico.(años setenta). El estudio sobre grupos minoritarios toma otro giro, en donde se realza por ejemplo, el valor de mantener las diferencias policulturales. Surgen las polémicas sobre la

educación bilingüe - monolingüe y programas de televisión educativa como “Plaza Sésamo”, pero con una concepción de sociedad policultural, que abarca distintos estilos cognitivos ó formas de aproximarse a la realidad. Se pugna por la individualización de la educación.

Hay también un cambio de modelo de trabajo con los padres al modelo del “consumidor”. El padre ejerce su derecho para seleccionar los servicios que deben ajustarse a las necesidades de su hijo. Se legisla el derecho a la información y a proveer posibilidad de elegir entre varias opciones.

Las diferencias en cuanto a puntos de vista, opiniones entre los padres y los profesionistas encuadran dentro de este modelo. Los padres pueden llegar a formar parte del grupo administrativo, negociándose en forma conjunta las políticas del programa.

El otro modelo utilizado es el llamado “modelo de trasplante”, en donde los padres llevan el programa de tratamiento de acuerdo a los lineamientos dados por un profesional. Las características de este modelo son las siguientes: Se asume que los padres conocen a sus hijos mejor que cualquier profesional; se asume que los padres tienen contacto de veinticuatro horas y por tanto pueden llevar a cabo el tratamiento ó programa; se asume también, que el profesional dirigirá los objetivos y el método de intervención y finalmente, se asume que el profesional estará capacitado para enseñar y comunicar la metodología.

Con respecto a los modelos de trabajo con los padres (“trasplante y consumidor”), la evaluación hecha por Bronfenbrenner (1975), de siete programas de intervención, apoya la necesidad de involucrar a la familia en el programa para que los efectos de la intervención se sostengan. Dichos efectos se sostienen más y tienen mayor impacto mientras más temprano se

intervenga (en los dos primeros años) y se generalizan a los miembros más pequeños de la familia, aún cuando no hayan participado directamente en el programa.

Los cambios de actitud parental después del programa en relación a su propia autoestima como educadores, interviene como variable relevante en los cambios intelectuales de los niños preescolares.

Sin embargo hay críticas en relación a la efectividad de los programas centrados en los padres como proveedores de estimulación para el niño. Por ejemplo, se señala a la pobreza de las jornadas dobles de trabajo, las tensiones sociales severas y el cansancio que hacen de la participación esperada de los padres una propuesta muy demandante en los países en desarrollo. En la pobreza el recurso más escaso es el tiempo, que debe ser dedicado a la supervivencia. Los padres con mayor necesidad son los que no cuentan con los recursos ni con la energía para participar en un programa de intervención.

Otra crítica se da en torno a los efectos que tiene el enseñarle al padre a comportarse como un maestro, demandas que pueden aumentar el estrés en una relación ya frágil entre la madre y el niño.

El enfoque ecológico se lleva hasta sus últimas consecuencias. Se desbordan los límites de la intervención en un centro especializado y se lleva a programas de casa o aún más como Bronfenbrenner (1975) sugiere, una intervención radical que abarque todo el ciclo vital: en el mundo del trabajo, con trabajos de medio tiempo y horas flexibles, en la escuela, con programas que involucren a los padres o a los niños mayores en el cuidado de los menores, en el vecindario con grupos de padres de apoyo y

asistencia mutua, en la casa con entrenamiento prenatal en nutrición, cuidado médico, seguros de emergencia y televisión educativa.

Este modelo ya ha sido probado con éxito en dos de los mejores estudios longitudinales. El primero (más de 30 años de seguimiento en una población en la isla hawaiana de Kauai) realizado por Werner, E.E., (1982,1989), de la Universidad de California en Berkeley, que documentó los efectos a largo plazo de problemas pre y perinatales así como los efectos de condiciones adversas de crianza temprana sobre el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial. El segundo estudio del mismo corte, fue realizado en México por Cravioto (1982) con más de 20 años de seguimiento de una población rural del estado de Morelos, evaluando las condiciones ecológicas que enmarquen la desnutrición.

2.6.3 Modelo Sistémico

c)Modelo sistémico. (años ochenta). Este modelo incorpora algunas de las propuestas del modelo ecológico como la de considerar la existencia de diferencias interindividuales, pero la extiende a incorporar también el concepto de cambio intraindividual.

Ya no hay un solo período crítico, como se enfatizaba en la década de los sesenta para el desarrollo, sino múltiples que inciden en áreas distintas. El efecto de un evento sobre algún aspecto del desarrollo en una época determinada, puede impactar el desarrollo subsiguiente en otras áreas.

El desarrollo ya no se trabaja por áreas. Más bien se propone el enfoque sistemático, caracterizado por la reciprocidad-transaccionalidad social, en donde el desarrollo se regula por un proceso de intercambio mutuo entre

los niños y sus parejas interactivas, particularmente sus padres y otros cuidadores.

Este mismo enfoque se traslada a la intervención en donde dependiendo del nivel de análisis puede ir desde intervenciones sobre macrosistemas (incidiendo sobre las condiciones económicas o sociales de la familia, o viendo las interacciones entre el sistema escuela - familia), o sobre sistemas específicos como el sistema madre – hijo, compañeros y hermanos. Se proponen medidas de evaluación sistemática orientando la evaluación hacia los procesos y no sólo a los productos.

El modelo de trabajo con los padres incorpora el concepto sistemático diagonal transaccional. Al padre ya no se le ve como “agente terapéutico” sino como parte de un sistema de regulación bidireccional.

El blanco de intervención se amplía a otros sistemas, dependiendo de la edad ó contexto. Los objetivos también cambian: ya no se trata de formar “un padre profesional” sino de facilitar o promover la funcionalidad de los sistemas sin cambiarlos en su estructura (estilos parentales de crianza, por ejemplo). La influencia recíproca del padre – niño sugiere que la intervención dirigida hacia cualquiera de los dos puede iniciar una secuencia de cambios en espiral, que en turno cambie la homeostasis familiar.

En el modelo sistémico, lo que interesa son las interacciones, la combinatoria de estos elementos y las transformaciones en el desarrollo a que pueden dar lugar en otro estadio.

Las estrategias de intervención no sólo se amplían en su radio de acción, como en el modelo ecológico, sino que cambian según el sistema específico con el que se esté trabajando. A la inversa, la misma

intervención implementada en distintos puntos del ciclo vital será procesada en forma distinta.

2.6.4 Otras propuestas de programas

A continuación se presentan otros programas de Estimulación Temprana que se llevan a cabo en diferentes países, incluyendo a México.

La Estimulación Temprana se aplica mediante unos programas confeccionados por los profesionales que basándose en unas líneas generales y en unos presupuestos teóricos de acuerdo con cada escuela, los adecuan a las características concretas de cada niño.

La principal característica que tienen los programas de estimulación temprana es que son individualizados, personales, globalizados y dinámicos.

Programa de estimulación temprana desarrollado en el Hospital de Niños de Buenos Aires.

Los principales nombres vinculados a este tipo de programas son Lydia F. De Coriat, Bernabé Cantlon, Ana María Fiondella, Luisa Theslenko y Nera B. De Weber. En la elaboración del programa se sigue fundamentalmente un modelo neuropsicológico. Parten de la estimulación de los reflejos arcaicos en los 3 primeros meses de vida, fijándose especialmente en los orales, la fijación ocular y el reflejo dorsocervical asimétrico.

El programa se dirige tanto a los niños como a las familias, concediendo gran importancia a ambos factores en juego. Se realiza un control semanal o quincenal durante el primer año, y luego uno o dos por semana. En cada visita la reeducadora controla los progresos del niño, valorando la acción

de la madre, y actualiza el estado de madures del niño en cada campo de la conducta; agrega entonces, nuevas indicaciones al programa que se está realizando y, sobre la base de lo conseguido y la observación del momento en que se encuentra el niño, se elabora otro nuevo si es necesario.

Programa del Center for Handicapped Children of the Experimental de la Universidad de Washington.

Los principales que intervienen en estos programas Valentine Dmitriev y a Alice H. Hayden. Los programas están basados en los conceptos de desarrollo secuencial. Cada nueva habilidad previa ya conocida. El niño se convierte en su propio control estableciéndose programas concretos para cada individuo. Preparan y trabajan los padres en la clase, haciéndoles participar dentro y fuera del centro, y se basan en la metodología del condicionamiento operante skineriano.

Programa de Estimulación sensoriomotriz temprano propuesto por el doctor Rafael González. Mas.

Se fundamenta en el empleo de las pantallas motrices y sensoriales para el suministro de experiencias seriadas y progresivas que facilitan la relación del sujeto con el entorno. La captación del mundo se efectúa siempre a expensas de los sistemas de análisis del movimiento, proporción, sensibilidades superficiales, visión y audición. La duración diaria de las estimulaciones depende de los múltiples factores (edad, grado de retraso, existencia o no de invalideces sobreañadidas, etc.). La estimulación se fragmenta en sesiones breves y repetidas, de forma que estas se suprimen sólo durante el sueño. Los tiempos de estimulación oscilan entre 1 y 5

horas diarias 8 de trabajo real) y el aumento o disminución temporal depende también de los resultados conseguidos.

Programa: Un modelo de intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo basado en el sistema madre –hijo.

Este programa lo propone Norma del Río de la Universidad Nacional Autónoma Metropolitana, con apoyo de la UNICEF.

Consta de un manual de tres tomos en donde se muestra claramente la serie de ejercicios para seguir de cerca de los niños y detectar lo más pronto posible cualquier problema en su conducta que pudiera aparecer. Estos manuales están diseñados para que no sólo la madre sino la familia en general puedan ayudar al cuidado del bebé.

Manual para padres y educadores con un enfoque humanista: Aprendiendo a estimular al niño.

La autora es la Doctora Ma. Crsítina H. Bolaños. En donde el enfoque que presenta esta guía es producto de su formación profesional como terapeuta ocupacional, los estudios de maestría en Desarrollo Humano en la Universidad Iberoamericana.

El enfoque conductista de los manuales, aún cuando no se delinea claramente, refleja la orientación de la estimulación temprana que se realiza en la gran mayoría de los Centros de Desarrollo Infantil. Estos manuales muestran una tendencia clara para dejar que el adulto tome la decisión de con qué va a jugar con el niño, cuando va a hacerlo, y cómo va a jugar; poniéndose más énfasis en lo que el niño quiere y está deseando aprender.

CAPITULO III

MODELOS DE INTERVENCION CENDI Y GYMBOREE.

3.1 MODELO CENDI.

Los Centros de Desarrollo Infantil, están bajo la Dirección de Educación Inicial, que es una instancia comprometida con la sociedad; que brinda servicios educativos y asistenciales a niños y niñas de 45 días a 5 años 11 meses de edad a través de las modalidades de atención; con trabajo de equipo, personal, profesional y autogestivo; evaluación constante y con la guía de nuestro código de ética: honestidad, responsabilidad, actitud de servicio e igualdad.

La Educación Inicial es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que le permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social.

La Educación Inicial es un derecho de las niñas y los niños; una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar y/o enriquecer sus prácticas de crianza, y un compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los propósitos planteados.

Actualmente Educación Inicial es una realidad mundial, indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de los niños y las niñas. La importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo, requiere que los agentes educativos que trabajan a favor de la niñez, cuenten con

conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que se ofrece.

MISIÓN: “Ofrecer servicios educativos con bases en el programa vigente para el desarrollo de competencias en los niños y niñas de 45 días a 5 años 11 meses de edad en el D.F.”

VISIÓN: “Ser líderes en mejores prácticas de Educación Inicial a nivel nacional”.

Por su impacto en la formación y desarrollo de los niños y niñas menores de cuatro años a quienes atiende, y por la estrecha relación que sostiene con su éxito escolar, la educación inicial se ha constituido en un elemento de suma importancia para atender a la población infantil.

A través de los servicios de educación inicial, los niños y niñas reciben la estimulación necesaria para potenciar su desarrollo físico, afectivo e intelectual, así como los cuidados asistenciales para preservar su salud y apoyar su crecimiento.

Es tal la importancia de estos procesos, que sus beneficios permiten igualar las oportunidades para la vida y para el éxito de los niños y niñas en su participación posterior dentro de los servicios escolarizados.

Cabe resaltar que la educación inicial se basa en una relación interactiva e integrada entre los padres de familia y sus hijos; por lo tanto, es una educación incluyente de la familia y la sociedad. La educación inicial retoma y se vincula con las prácticas de cuidado que se dan en la familia, por ello, el trabajo y la participación de los padres se convierte en un proceso clave para desarrollar las medidas de intervención formativa de los menores.

Para que haya hijos mejores, debe haber padres mejores, por ende, unos de los retos de la educación inicial sigue siendo la motivación para una participación continua y creciente de las madres y los padres de familia, informarles y apoyarlos para un mejor logro de su tarea formadora.

Así, ante la problemática compleja que vive la educación en todos sus niveles y modalidades a nivel mundial, México en el Foro de Educación Dakar 2000 adquirió el compromiso de “extender y mejorar los cuidados y educación de la primera infancia, especialmente para los niños y las niñas más vulnerables y en condiciones de desventaja”, entre otros.

La Dirección de Educación Inicial hace suyo este compromiso de tal manera que tiene el reto de crear una nueva cultura educativa a favor de la infancia temprana, lo que significa trabajar por el reconocimiento explícito sobre la importancia de los primeros años de vida, como el cimiento para un crecimiento saludable y armonioso de los niños y de las niñas por parte de todos los sectores sociales.

Este reto se traduce en mejorar cuantitativamente la atención que se brinda a las y los menores, extender esta educación a los sectores sociales menos favorecidos, fortalecer las acciones orientadas al trabajo directo con madres y padres de familia, adultos que interactúan con los infantes y comunidad en general; continuar promoviendo programas educativos, de atención a la salud, de alimentación y en general de aquellos aspectos que propician el desarrollo integral de los niños, las niñas y sus familias.

En este contexto es necesario que las modalidades no escolarizada y semiescolarizada expandan las acciones de cuidado a la infancia teniendo

presente el derecho de cada niño y niña a beneficiarse de una educación que responda a sus necesidades básicas de aprendizaje en el mayor y más completo sentido del término, una educación que incluya aprender a conocer, a hacer aprender a convivir y a ser como claves de una educación para la paz y tolerancia. En el Distrito Federal estas modalidades se han impulsado como estrategias para atender a aquellas poblaciones menos favorecidas, de los sectores geográficos llamados “urbano marginados, semirurales y rurales”.

Los avances en educación inicial en relación con la cobertura en las modalidades no escolarizada y semiescolarizada han permitido llegar a un sector de la población que anteriormente no era considerada como susceptible de recibir este beneficio sin embargo y a pesar de los esfuerzos realizados, existe un amplio sector de niñas, niños, padres y madres que no han integrado a su vida cotidiana el potencial educativo que la familia y la comunidad tienen en relación con el proceso formativo.

Un ejemplo de esto lo constituyen los denominados niños y niñas de la calle y en la calle, entre otros.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL

El programa pedagógico de Educación Inicial tiene como columna vertebral el desarrollo del niño, para orientar el trato y la forma de interacción del educador con él. Sin embargo, las necesidades educativas obligan a fortalecer las etapas tempranas del desarrollo con medidas formativas sistemáticamente aplicadas.

Presenta una propuesta flexible de trabajo para los agentes educativos capaz de adecuarse a las distintas regiones y contextos del país.

Considera como categoría básica la interacción que el niño establece con su medio natural y social; respeta y retoma el tipo de necesidades e intereses educativos y de las actividades sugeridas; valora su capacidad de juego y creatividad, y favorece el proceso de formación y estructuración de su personalidad.

El modelo pedagógico no fue obra de un equipo de analistas con una óptica particular. En su construcción participaron los representantes de todo el país; sus aportaciones y sugerencias fueron valiosas para hacer el planteamiento más objetivo. Con el fin de conjuntarse al esfuerzo nacional para transformar la educación, se consultó permanentemente el desarrollo del niño, las necesidades que plantea la práctica educativa, los posibles mecanismos de articulación con el nivel subsiguiente y se contrastaron los lineamientos de la política.

El programa se estructuró en tres partes sustantivas:

a) Marco conceptual, en donde se resalta la importancia de las acciones en la Educación Inicial nacional e internacional, cómo se entiende la educación desde diferentes perspectivas científicas y qué repercusiones resultan de los planteamientos.

b) Marco curricular, en donde se establecen los propósitos que persigue el presente programa, la delimitación de contenidos, su tratamiento metodológico, la estructura central para que los contenidos conduzcan a la cristalización de las actividades y los lineamientos utilizados para la evaluación.

c) Marco operativo, donde se especifican por intervalos de edad aquellas actividades, recomendaciones e indicadores que deben tomarse en cuenta al momento de interactuar con los niños.

Dada la importancia que reviste la intervención temprana en pleno desarrollo de las capacidades de los niños, el presente programa busca

satisfacer una doble necesidad: por un lado, continuar con su contribución al desarrollo infantil; por el otro, establecer exigencias formativas en concordancia con el sistema educativo nacional.

FUNDAMENTOS TEORICOS.

Los niños desde pequeños construyen patrones de comportamiento, sistemas de explicaciones y principios morales que guían sus juicios respecto al mundo. Conocen el medio circundante y pueden realizar discriminaciones sutiles que personas ajenas no podrían hacer.

La interacción constituye un verdadero diálogo, un intercambio de complejidad creciente que permite o impide la evolución de las generaciones infantiles. Los niños interactúan con el mundo con el propósito de buscar, experimentar, constatar y estructurar principios y acciones que aseguren su ingreso y permanencia al núcleo soacial..

La importancia que reviste este proceso puede conducir a caracterizar un período en la historia como facilitador o limitante del desarrollo infantil. Los niños han existido siempre, pero no el reconocimiento de sus capacidades, de sus potencialidades y su grado de incidencia en el entorno social donde viven.

Para la Educación Inicial, la interacción es la categoría central de la conceptualización básica para organizar un programa educativo con consecuencias en la educación de los niños. Por eso, es de suma importancia el papel que juega la ubicación de la niñez dentro de una medida espacio-temporal; no obstante participen los mismos actores, el tipo de interacción que establecen no necesariamente son equivalentes.

Desde la óptica de la Educación Inicial existen tres planos de interacción del niño: uno referido a la confrontación consigo mismo; a la estructuración de su inteligencia, de su afectividad, de la construcción de sus esquemas de interpretación. El segundo caracterizado con un encuentro constante con el mundo social, con sus exigencias, normas y reglamentaciones de convivencia y urbanidad. El último con características peculiares de las cosas físicas que tiene el mundo que lo rodea, sus propiedades y especificidades que lo hacen más comprensible..

A partir de este marco de interpretación, puede observarse que la niñez constituye en verdad una realidad compleja que no se reduce al solo aspecto del desarrollo psicológico del niño, sino que integra conocimientos sociales, culturales y educativos en sí misma. Su interacción quiere ubicarse de manera objetiva, la integración de estos puntos de vista darán cuenta de su importancia.

PROGRAMA EDUCATIVO.

El programa tiene rasgos que los definen, dándole coherencia y significatividad dentro del contexto nacional.

Primero.- El programa posee un enfoque educativo al buscar intencionalmente desarrollar hábitos, habilidades y actitudes socialmente necesarios en los niños, de modo que permita satisfacer sus necesidades y ampliar los espacios de integración social. Enriquece simultáneamente las posibilidades de estimulación a su desarrollo desde el nacimiento, involucrando a los distintos agentes educativos en la realización de acciones en beneficio de la niñez de su comunidad.

Segundo.- La vida social de los niños es formativa por excelencia sin embargo, es necesario orientar las acciones cotidianas hacia propósitos formativos específicos, contribuyendo a una educación más sólida que brinde beneficios a lo largo de toda su estancia en el sistema escolar. La educación es considerada como el establecimiento de un conjunto de posibilidades de desarrollo personal y de exigencias sociales que marcan la orientación de las acciones y relaciones entre los niños y su entorno.

Tercero.- Las posibilidades y exigencias educativas para los niños se presentan dentro de un conjunto de interacciones con los adultos en la convivencia diaria. Desde el nacimiento, los niños tienen relación con grupos de personas mayores que ellos; estos adultos llegan a ser determinantes para la vida futura de los niños. El proceso se inicia con los padres y se prolonga con las personas que conviven frecuentemente con ellos. El cuidado y la dedicación con que se realice la interacción determinará muchos de los alcances que logren los niños.

Cuarto.- Las interacciones suceden en cualquier ámbito del desarrollo de los niños: familiar, escolar o comunitario. El programa brinda orientaciones básicas para enriquecer las posibilidades de interacción, para integrar intenciones diversas en un propósito común y, sobre todo, para destacar que el cuidado de la interacción puede realizarse en ámbitos institucionales y comunitarios.

Quinto.- El programa lejos de establecer un marco estricto para el desarrollo de las actividades educativas, constituyen un ámbito de opciones de trabajo ajustables a las diferentes condiciones y características de los niños.. Desde este punto de vista no es una aplicación estricta y ciega de todas y cada una de las recomendaciones, sino permite a cada región, a

cada centro o comunidad buscar las mejores opciones para permitir un incremento de sus potencialidades.

El programa de Educación Inicial es un marco que delimita ámbitos de interacción y busca la calidad de esta relación a través de una doble acción educativa; por un lado, respetar las necesidades e intereses que dicta su desarrollo natural, y por el otro, conducir su potencial al logro de cualidades socialmente necesarias para su desempeño educativo.

OBJETIVOS.

La participación del adulto para la consecución de los propósitos educativos del programa para este nivel educativo es definitiva, dadas las características particulares de atención y cuidado que requieren los niños de edad temprana. El adulto incide e instrumenta en gran medida el tipo de condiciones que favorecen y potencializan los logros del niño, a través de la relación afectiva que establece con él.

Los propósitos se presentan como aquellos logros constatados que alcanzan los niños, los padres y la comunidad en un lapso determinado por influencia de las acciones educativas.

OBJETIVOS GENERALES.

*Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.

*Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.

*Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.

*Enriquecer las prácticas de cuidados y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.

*Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

OBJETIVOS PARTICULARES.

*Propiciar oportunidades que permitan aplicar y consolidar los procesos cognoscitivos en el niño.

*Estimular, mejorar y enriquecer el proceso de adquisición y dominio del lenguaje en el niño.

*Ejercitar el control y la coordinación de los movimientos del cuerpo.

*Favorecer la interacción a través de la expresión de ideas, sentimientos y estados de ánimo, como medio de satisfacción de las necesidades en la atención del niño.

*Contribuir al conocimiento, valoración e integración del niño a su adaptación y cultura.

*Conformar las habilidades elementales para el ingreso y adaptación del niño a la escuela primaria.

*proporcionar elementos para conocer a los seres vivos y otros componentes de la naturales, así como para la comprensión de las relaciones entre sus fenómenos.

*Propiciar la adquisición de conocimientos que permitan al niño comprender los principales problemas ecológicos y sus consecuencias para el desarrollo de la vida.

*Fomentar la participación del niño en la prevención, conservación y mejoramiento de la salud comunitaria.

3.2 MODELO GYMBOREE.

GENERALIDADES DEL PROGRAMA.

Para los bebés infantiles y preescolares, el juego es una actividad seria. A través de experiencias y ambientes llenos de diversión, libertad y entusiasmo, aprenden acerca de sí mismos, de otras personas y del mundo que está a su alrededor. Al mismo tiempo que están descubriendo esto, desarrollan las habilidades y conceptos básicos que les permitirán conquistar de una manera fácil y efectiva todos los retos intelectuales e interpersonales que enfrentarán durante los años posteriores.

Varias investigaciones indican que los pequeños a quienes se les permite simplemente “aprender a aprender” por medio de actividades de juego relajadas y que los niños disfrutan, eventualmente se convierten en mejores estudiantes, comparados con aquellos que son sometidos a programas

rígidos de educación con contenidos académicos. Los estudios también han demostrado que el juego de los niños se ve inmensamente enriquecido por la guía y la participación directa de los papás.

Por lo anterior, al desarrollar e implementar un programa para niños pequeños, es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

Durante los primeros años de vida, la educación es “lo que mantiene encendida la mecha” y no “lo que llena el vaso”. Una enseñanza efectiva en esta etapa de la vida significa proporcionar las oportunidades apropiadas, en vez de esperar resultados específicos.

Para los niños pequeños, el “juego” y el “aprendizaje” son lo mismo. Si un niño se está divirtiendo, seguramente está aprendiendo algo muy valioso. Si no lo está disfrutando, lo más probable es que no esté aprendiendo nada —o estará aprendiendo algo superfluo y, a la larga, contraproducente.

El desarrollo de los principios generales para procesar información y la resolución de problemas, junto con la expansión de la curiosidad natural y la preservación del amor por aprender son mucho más importantes que los logros específicos como recitar el abecedario o contar hasta el 100.

Poco a poco, los niños están aprendiendo de todo, todo el tiempo. Casi todas las experiencias están relacionadas con casi todos los aspectos del desarrollo —físico, cognitivo y social/emocional.

Cada niño aprende a su propio ritmo y con su propio estilo. La mejor forma para promover el desarrollo óptimo es seguir las pautas que marcan los niños y responder a sus intereses y habilidades del momento.

Cada niño tiene su propio ritmo y patrón de desarrollo, el “rango normal” para la adquisición de la mayoría de los logros (gatear, caminar, hablar, etc.) es muy amplio. Es injusto y poco productivo comparar a los niños. Cuando hablamos del desarrollo infantil, “diferente” no significa

necesariamente “mejor” o “peor” así tampoco, “igual” no significa necesariamente “idéntico”.

El proceso de desarrollo se da horizontal y verticalmente. Mientras el niño se está “moviendo para arriba” hacia niveles superiores, también está llenando los niveles inferiores. Ya que los primeros años constituyen el periodo en el que las “bases” se están formando, resulta crítico el que los niños reciban las oportunidades para que estas bases sean amplias y firmes, en lugar de presionarlos hacia niveles superiores cuando aún no están listos.

El desarrollo durante los primeros años depende de que los niños se vean expuestos a ambientes y experiencias que coincidan con los intereses y habilidades propias de cada etapa. Así mismo, el desarrollo se ve favorecido cuando los niños reciben atención personal y oportuna de las personas que se interesan y se entusiasman con sus logros. Por consecuencia, la participación de los padres mejora la efectividad de cualquier programa.

Primera Infancia. Un momento para descubrir.

1)Desarrollo Físico.

Durante el primer año y medio, más o menos, el desarrollo físico progresa dramáticamente. Se dan logros significativos en este periodo, desde rodarse, sentarse, gatear, pararse, escalar y caminar sin ayuda.

Estos logros tienen implicaciones muy importantes para el desarrollo cognitivo, así como para el desarrollo social/emocional; no obstante, el desarrollo físico no está realmente “en riesgo”. Si el niño está sano y dentro de un ambiente normal, no hay razón para suponer que estos logros no se darán en el tiempo establecido. Tampoco hay nada que se pueda hacer realmente para acelerarlo o mejorarlo.

2)Desarrollo Cognitivo.

El primer año y medio, más o menos, constituye lo que se conoce como la etapa “sensoriomotriz” del desarrollo cognitivo. A lo largo de este periodo, los niños no están realmente “pensando”. Ya que no tienen todavía la capacidad para regular la forma, organizar, guardar y manipular imágenes mentales en su cabeza, su relación con el mundo se da casi exclusivamente a través de los sentidos y el movimiento de su cuerpo.

Durante los primeros meses de vida, los bebés ejercitan las conductas reflejas con las que nacieron. Gradualmente, empiezan a hacer las conexiones entre los movimientos y los resultados que éstos producen. Cerca del final de este periodo, ya están muy familiarizados con la extensión y la naturaleza de su cuerpo y están listos para empezar a explorar e investigar de manera activa el mundo que está “allá afuera”.

Una vez que los bebés pueden desplazarse, su curiosidad natural los lleva a investigar y explorar cualquier cosa y todo lo que encuentren cerca. Al principio, sus actividades son bastante fortuitas, pero para el final de este periodo, sus exploraciones se vuelven bastante sistemáticas y constituyen, de hecho, la “experimentación”.

Debido a que al principio los niños adquieren conocimientos a través de sus sentidos y los movimientos corporales, el progreso depende mucho del desarrollo físico. Por ejemplo, la habilidad para sentarse, gatear y caminar le permiten al niño tener mayor acceso a información y a experiencias que antes no tenía.

Durante la segunda mitad del primer año, los niños adquieren la capacidad para formar imágenes mentales. Sin embargo, tendrán que pasar varios meses para que estas imágenes sean lo suficientemente fuertes y estables para que puedan emplearse de manera efectiva y regular. No obstante, este

comienzo de imaginación mental o “permanencia de objeto” le permite al niño empezar a hacer progresos significativos en el área del desarrollo del lenguaje.

Aunque el niño no pueda hablar hasta mucho después, empieza a comprender el significado de las palabras y, desde este punto hasta el final del periodo que comprende la infancia, su capacidad para comprender (lenguaje “receptivo”) será mayor que la capacidad para hablar (lenguaje “expresivo”).

Es importante hacer notar que sin el acceso a las imágenes mentales, el periodo de atención y la memoria de los bebés es bastante limitada. Aunque para el final de este periodo (un año y medio) ya hay una cierta capacidad para las imágenes mentales, la mayor parte de los niños tienden a vivir estrictamente en el “aquí y ahora”.

3) Desarrollo Social / Emocional.

Al nacimiento, los niños no son realmente seres “sociales”, ya que no tienen idea de dónde terminan ellos y dónde comienzan el otro. Aproximadamente a los tres meses de edad, ya conocen que se encuentran separados de las otras personas. Esto se conoce como “conciencia social”. Hacia el final del primer año, los niños se dan cuenta que las interacciones sociales son como un camino de dos vías, y su actividad en esta área se hace cada vez más activa. Sin embargo, como también se dan cuenta de que las interacciones sociales son algo complicadas, muchas veces prefieren centrar su atención hacia sus cuidadores primarios, evitando a los otros. Esta restricción temporal suele convertirse en “ansiedad de la separación” y “temor ante los extraños”.

Durante la primera infancia, cuando dependen físicamente del adulto, los niños desarrollan el sentimiento básico y fundamental de la “confianza”. Si sus necesidades básicas de supervivencia son satisfechas adecuadamente, el bebé aprende a creer que el mundo es esencialmente un buen lugar y que existen personas que se preocupan por él.

Más tarde, cuando comienzan a desplazarse por sí mismos, los niños desarrollan el sentimiento básico de “autonomía” o independencia. Si se les permite ejercitar las habilidades físicas recién adquiridas, de manera segura y libre, aprenden a sentirse cómodos y confiados de sus propias capacidades.

Además de la confianza y autonomía, los niños también desarrollan las raíces de la autoestima durante esta etapa. Cuando sus varios logros coinciden con el entusiasmo y la alegría de las personas que lo rodean, pronto interiorizan estas reacciones y empiezan a demostrar un orgullo sano de sus “éxitos”.

4) La necesidad de los infantes.

Además de los cuidados del cuerpo y del corazón, los bebés no requieren casi nada. Ya que todo es nuevo y estimulante para ellos, un ambiente común con los objetos normales es suficiente para llenar requerimientos de estimulación.

La clave para promover un desarrollo óptimo en esta etapa es ofrecerle muchas oportunidades para explorar, investigar y experimentar de manera libre y segura. Por otra parte, es importante proporcionarles halagos entusiastas y responder pronto a sus necesidades básicas. Se recomienda también exponerlos a la mayor cantidad de lenguaje también exponerlos a la mayor cantidad del lenguaje, posible –considerando sus intereses particulares del momento.

5) Las necesidades de los padres durante esta etapa.

Durante la etapa de la primera infancia, los padres pueden necesitar mucho apoyo para sentir confianza en sí mismos como padres. Debido a que el bebé es totalmente dependiente en este momento, es natural que se preocupen y duden de estarle cubriendo todas sus necesidades y de manera adecuada.

Al finalizar esta etapa, los papás pueden necesitar mucho apoyo y motivación. Ahora que el niño muestra algo de independencia y un marcado interés en sus propias cosas, algunos padres se muestran un tanto renuentes para “dejarlos ir”. Además, ya que el niño es considerablemente más activo, pueden tender a ser “sobre protectores”.

A lo largo de este periodo, los papás también pueden necesitar sentirse “conectados”. Han pasado por un cambio drástico en su estilo de vida, adquirido responsabilidades y nuevos roles, por lo que en ocasiones se sienten desorientados y estresados. La simple posibilidad de compartir con otros adultos las mismas experiencias puede ser benéfico.

Segunda Infancia. Un momento para dominar.

1) Desarrollo Físico.

Una vez que los niños han adquirido la habilidad para caminar, ya no se dan más “hitos” en el desarrollo físico. Sin embargo, a lo largo de esta etapa, los niños están constantemente practicando, refinando y mejorando las habilidades físicas ya adquiridas.

En este periodo, el desarrollo físico puede estar hasta cierto punto “en riesgo”. Un ambiente y actividades ordinarios abastecen todo lo que el niño necesita para funcionar razonablemente bien. Sin embargo, mientras más

oportunidades tenga para poner en prueba y perfeccionar sus variadas capacidades, tendrá más posibilidades de alcanzar todo el potencial en términos de fuerza muscular, coordinación y destreza motriz.

2)Desarrollo Cognitivo.

Durante la primera parte de esta etapa, la capacidad del niño para formar, organizar, guardar, retomar y manipular las imágenes mentales alcanzan un punto en el que empiezan a relacionarse con el mundo mediante “el uso de su cabeza”. No obstante, no es sino hasta el final de esta etapa en la que realmente empiezan a “pensar” con soltura y de manera eficiente.

Conforme los niños se vuelven más aptos empleando las imágenes mentales, sus periodos de atención y la capacidad de memoria mejoran considerablemente. Para el final de este periodo, son capaces de manejar tareas más complejas y de mayor duración. Pueden relacionar eventos en el pasado reciente y/o futuro próximo.

En un principio la resolución de problemas se da básicamente por ensayo y error. Pueden divisar posibles soluciones en su mente, pero tienden a probar cada una de las soluciones que se les ocurren de manera física. Conforme adquieren experiencia, empiezan a hacer estas pruebas mentalmente y su conducta se hace menos azarosa y más dirigida hacia la consecución de un fin.

Al inicio de este periodo, los niños utilizan sus nuevas capacidades mentales principalmente para imitar a las personas que lo rodean. Gradualmente, empiezan a generar sus propias ideas de lo que están imitando. Hacia el final de este periodo emergen la verdadera imaginación y la creatividad genuina. Los niños empiezan a explorar, a investigar y a experimentar con ideas así como con objetos.

Es importante notar que, aunque los niños de esta edad tienen la capacidad para pensar, tomará mucho tiempo para que la perfeccionen. Así como

necesitaron muchos meses para aprender a utilizar efectivamente y eficazmente su cuerpo, así también ahora necesitan muchos meses para aprender a usar su mente de manera eficaz y efectiva.

3)Desarrollo Social/emocional.

Al iniciar este periodo de la segunda infancia, los niños descubren que tienen un poder personal que hace que las otras personas bailen a su ritmo, y están psicológicamente “obligados” para probar los límites de este poder. Como resultado de lo anterior, exhiben mucho “negativismo”, dicen “no” a casi todo tipo de instrucciones y petición. Generalmente prueban qué tan poderosos son con sus cuidadores primarios y usualmente les toma varios meses reconocer los límites y aceptar un control apropiado.

Durante el primer año de vida, los niños tienden a tratar a los otros niños de la misma manera como tratan a los objetos inanimados. Durante la primera parte de este periodo, empiezan a mostrar interés social en sus compañeros. En este punto, ocasionalmente juegan junto a otros niños, aunque todavía no “interactúan” con ellos de una manera significativa. A fines de esta etapa, empiezan el juego cooperativo con sus compañeros y pueden establecer algunas amistades.

4)Las necesidades de los niños de la segunda infancia.

Responder a las necesidades educativas de estos niños es un poco complejo. Por una parte las actividades y los materiales deben ser lo suficientemente sofisticados para poner a prueba sus crecientes capacidades físicas y cognitivas. Por otra parte, las actividades y materiales tienen que ser lo suficientemente sencillas para darles la oportunidad de aplicar sus recién adquiridas capacidades de imaginación y creatividad sin limitar las prerrogativas en este aspecto. Además, es apropiado proporcionarles un

poco de instrucciones y mucha motivación; resulta muy importante aceptar y ser paciente cuando las acciones que realizan no son totalmente perfectas.

5) Las necesidades de los padres durante este periodo.

Los niños en esta edad no paran, tienen habilidades cognitivas y físicas. Como consecuencia, los padres tendrán muchas oportunidades para sentir orgullo y placer durante este periodo, pero también habrá momentos en los que sientan que las cosas se salen de control y que la crianza de los niños se ha convertido en una tarea abrumadora.

Durante la última fase de este periodo, los padres pueden necesitar apoyo para mantener su atención en el cuadro de generalidades de desarrollo. Conforme su hijo se empieza a involucrar en actividades más complejas en la compañía de otros niños, pueden tener dificultad de abstenerse de hacer comparaciones inapropiadas e injustas. El resultado de hacer comparaciones puede impedir que el niño se desarrolle a su propio paso y a su manera, insistiéndole además que cumpla con ciertos estándares. Por lo consiguiente, los padres pueden requerir el recordatorio de que la presión y las reprimendas son contraproducentes en este momento, la paciencia y la aceptación pagarán más dividiéndose a la larga.

Sistemas Sensoriales Relevantes.

1. Sistema Vestibular (equilibrio)

Receptores: oído interno

Estímulo: movimiento.

El sistema vestibular proporciona información acerca del lugar que ocupa el cuerpo en el espacio. Si los alrededores están en movimiento y si el movimiento es arriba, abajo, rápido, despacio o angular. Este sistema repercute en el equilibrio, el tono muscular, la situación de alerta, la

coordinación bilateral, la percepción visual, el procesamiento auditivo y el desarrollo emocional.

Equipo Gymboree relevante:

Rampas, barras de equilibrio, equipo de aire, mecedoras, brincolín y columpios.

Aplicación para las habilidades diarias:

Uno de los componentes del equilibrio es estar consciente de cuando el cuerpo se mueve de su centro; por lo tanto el procesamiento vestibular es importante para el desarrollo de todas las habilidades locomotoras como caminar sobre superficies dispares o andar en bicicleta.

Impactos:

La capacidad para procesar de manera eficiente la estimulación del movimiento tiene impacto sobre el equilibrio, la coordinación, la capacidad para estar alerta, el procesamiento visual y auditivo y el desarrollo emocional.

2. Sistema Propioceptivo. (conciencia de músculos y articulaciones/conciencia corporal)

Receptores: músculos y articulaciones

Estímulos: extensión y contracción de músculos y articulaciones.

Este sistema manda información de los músculos y articulaciones al cerebro. La información se refiere a: 1.La localización de las partes del cuerpo;2.La dirección hacia donde se mueven las partes del cuerpo; 3.La fuerza que se ejerce. Los receptores propioceptivos se forman en el cuerpo hacia finales de la séptima semana del desarrollo fetal.

Equipo Gymborre relevante.

Pelotas, brincolín, changuera, torres y puente, paracaídas, rampas, octágono y salchicha.

Aplicación para la vida diaria:

La retroalimentación propioceptiva, o consciencia de músculos y articulaciones proporciona la consciencia corporal necesaria para vestirse, evitar obstáculos y controlar la fuerza muscular necesaria para evitar que las cosas se rompan o derramen, etc. Es también básica para comprender conceptos espaciales.

Impacto:

La habilidad para podernos mover sin el monitoreo visual constante, el aprender a interpretar lo visual (por ejemplo: conocer sin tocar), y proporciona información sobre el peso y la resistencia.

3.El Sistema Táctil.

Receptores: La piel.

Estímulos: Tacto

Los receptores táctiles (las terminaciones nerviosas en la piel) se forman en la cara hacia finales de la séptima semana de desarrollo fetal. Es el sistema sensorial más grande y predominante que provoca respuestas motoras en los bebés. El sistema táctil tiene un doble propósito: por una parte la protección (reflejos) y, por otra, la discriminación. El componente protector nos alerta del peligro (por ejemplo: quitar la mano de la estufa caliente) y se basa en la necesidad de la sobrevivencia. El componente de discriminación nos proporciona información acerca de las cualidades de los objetos: duros, suaves, ásperos, filosos, irregulares, etc.

Equipo Gymboree relevante: colchón de alto impacto, paracaídas, piel de borrego, mascadas, pelotas y brubujas.

Aplicación para la vida diaria: la exposición frecuente y variada a experiencias táctiles nos permite estar cómodos en nuestro ambiente y con una gran variedad de texturas. Situaciones en las que se aplica incluyen: tolerar el contacto inesperado, comer comida de diferentes texturas, sentirnos cómodos gateando (tocando la superficie con manos, rodillas y

pies), utilizar ropa de diferente material, reconocer la forma de los objetos con el tacto, estar dispuestos a utilizar las manos con diversas texturas (arena, gis, crayolas, pegamento y hasta lavarnos las manos).

Impactos: La comodidad con el ambiente, aceptar el contacto físico, las texturas y actividades relacionadas, el desarrollo social /emocional.

4 El Sistema Visual.

Receptor: la retina

Estímulos: ondas luminosas.

El ojo y su receptor, la retina, reciben información de las ondas luminosas para que sean interpretadas por el cerebro. Junto con la visión, el cerebro interpreta información adquirida por otros sentidos y nos proporciona información acerca de texturas, pesos, posición y distancia. También nos ayuda para el movimiento, ya que proporciona la habilidad de la percepción de profundidad, nos ayuda a distinguir primer y segundo plano y la visión periférica.

Equipo Gymboree relevante: Túneles, changuera, torres, canastas de basquetball, espejo, paracaídas y burbujas.

5 El sistema auditivo

Receptores: oído medio e interno

Estímulos: ondas sonoras.

El sistema auditivo nos permite más que escuchar. A través de la interacción con la voz humana y un ambiente rico en ritmos y sonidos del lenguaje, aprendemos a recordar lo que escuchamos (memoria auditiva), identificar sonidos ambientales, distinguir sonidos y aprender la estructura y las reglas del lenguaje. Esta clase de estímulos auditivos son esenciales para el desarrollo cognitivo y social del niño.

Actividades Gymboree relevantes: canciones, versos, instrumentos, conceptos y movimientos con música.

Habilidades fundamentales.

Los sistemas sensoriales tienen poco significado a menos que trabajen juntos, de una manera coordinada. Cuando varios sistemas trabajan juntos, el resultado es la integración sensorial. Las siguientes habilidades representan los productos finales de muchos sistemas sensoriales trabajando en conjunto de manera eficiente. Estas forman la base del desarrollo motor.

Estabilidad postural: la estabilidad postural es una función de los sistemas vestibular y propioceptivo trabajando juntos. Esto culmina en el control de la cabeza, la capacidad para mantener el cuerpo en contra de la fuerza de gravedad y el equilibrio, tanto estático como dinámico.

Coordinación motriz bilateral: es una función de los sistemas vestibular, propioceptivo y táctil trabajando juntos. Esto tiene como resultado la habilidad para moverse simétricamente, la habilidad para mover el cuerpo en movimientos recíprocos y de manera simultánea pero diferente.

Coordinación ojo-mano: es una función de los sistemas vestibular, propioceptivo, táctil y visual trabajando juntos.

Planeación motriz: es una función de todos los sistemas sensoriales relacionados con el desarrollo motor trabajando en conjunto para generar una respuesta motor a hábil. Es el proceso de imaginar la actividad, planear la secuencia necesaria de movimientos y ejecutar el plan. La planeación motriz implica la aplicación de habilidades aprendidas con anterioridad a nuevas situaciones.

EL PAPEL DEL MAESTRO Y DE LOS PADRES.

A. El papel del maestro.

El maestro es el corazón de Gymboree. Es la chispa que hace que cada clase cobre vida con alegría y emoción tanto para los padres como para los niños. Un maestro bien capacitado es la clave para el éxito del programa Gymboree.

Sólo a través de una buena comprensión de las necesidades de los padres y los niños que asisten a Gymboree, el maestro puede hacer que el programa sea un factor importante para la reinscripción. Estas necesidades cambian en cada uno de los diferentes niveles del programa y requieren de una atención diferente.

Una vez que estas necesidades se comprenden totalmente, el maestro puede cubrirlas utilizando una variedad de habilidades y técnicas dentro del centro. En general, un maestro Gymboree exitoso debe ser : maternal, educador, anfitrión, facilitador, líder, vendedor, compañero de equipo, apoyo a los padres, animador.

B. El papel del padre.

C. El papel del padre es divertirse, motivar y cuidar a su hijo durante la clase. Es importante que el maestro esté continuamente motivando la participación del padre ó adulto. No sólo se está motivando a involucrarse con su hijo, sino que también se le está dando un rol.

Programa Gymboree de acuerdo a la edad.

Los niveles que están involucrados en la presente investigación se describen con más detalle a continuación.

Cunagym de 0 a 4 meses.

Este nivel está diseñado, básicamente, para orientar a los padres acerca de cuestiones relacionadas con el desarrollo cognitivo, físico, sensorio motriz

y emocional del recién nacido, así como el cuidado general durante sus primeros meses de edad.

Los padres de este nivel aprenden diferentes formas de jugar con su bebé y disfrutar más de su nuevo papel como padres, ya que se da un intercambio de ideas y experiencias entre todos.

El juego es la herramienta que utiliza el bebé para descubrir todos los olores, sonidos, texturas y visiones que hay en su mundo. El juego estimula el movimiento, la comunicación y las relaciones sociales. Jugando es como el niño “aprende a aprender”. En Cunagym, los recién nacidos reciben estimulación sensorial y movimientos suaves en un ambiente relajado y seguro, al mismo tiempo que interactúa con sus mejores compañeros de juego... sus padres. Hay muchas formas de jugar con el recién nacido. Canciones, juegos y material de apoyo se pueden utilizar para fomentar el desarrollo del bebé durante sus primeros meses.

Gymbaby 3 a 8 meses

Gymboree le ofrece al bebé de esta edad una serie de estímulos a través de colores, juegos, música, ejercicios, masajes y actividades que estimulan el sistema nervioso central y lo ayudan a reaccionar adecuadamente al medio, siempre respetando el nivel de desarrollo de cada niño en particular.

Cada una de las actividades está diseñada para proporcionarles a los padres una forma de interactuar con su hijo a través del juego, mientras estimula el desarrollo del bebé. Los padres conocen qué es lo que su hijo ya puede hacer, qué disfruta y cómo cada semana va perfeccionando sus movimientos. Con el juego los padres se pueden comunicar con el bebé y establecer lazos afectivos duraderos. Pueden aprovechar el potencial de desarrollo del bebé proporcionándole un ambiente rico en estímulos y, por supuesto, en amor y atención. La estructura de Gymbaby les ofrece a los padres una guía de ideas de juegos seguros y estimulantes para el desarrollo

en esta etapa. A través de ejercicios, canciones, actividades en el equipo y juegos de socialización, el bebé de Gymbaby puede desarrollar la fuerza muscular, la coordinación y el equilibrio, necesario para que ruede, se siente sin apoyo y se arrastre. Son actividades que estimulan los sentidos y favorecen el movimiento, así como habilidades de motricidad fina y de pensamiento. Las instructoras están entrenadas para proporcionarles a los padres.

Gateadores 7 a 12 meses

Durante los seis primeros, el bebé va adquiriendo mayor control sobre su cuerpo y podemos observar cierta intención de sus movimientos. Hacia los 7 meses de edad, el bebé ya es capaz de sentarse sin apoyo por unos instantes y de coger objetos que están a su alcance, entre otras habilidades. En el nivel de Gateadores, el niño encuentra un equipo especialmente diseñado para que continúe desarrollando el control de postura, la locomoción y la manipulación de objetos. A través de diferentes actividades como deslizarse por rampas variadas texturas e inclinaciones, mecerse en pelotas grandes y chicas en diferentes posiciones y pasear sobre patinetas y miniparacaídas, se fomenta el equilibrio y la fuerza muscular necesarios para que se pueda sentar sin apoyo, inclinarse y, eventualmente, pararse jalándose de un mueble.

El gateo es fundamental dentro del desarrollo porque, se trabaja la coordinación de ambos hemisferios cerebrales y la posibilidad de desplazarse de manera independiente. Uno de los objetivos del nivel de Gateadores es precisamente que el niño incorpore el gateo y lo practique en múltiples situaciones pasando por túneles largos y cortos, sobre superficies inclinadas o irregulares, todo por medio de juegos y material de apoyo atractivo que lo motiva al movimiento.

Entre los 7 y 12 meses de edad, el niño se interesa por todo lo que está a su alrededor y en Gymboree encuentra un espacio seguro y atractivo para explorar libremente y practicar las habilidades recién adquiridas de una manera divertida y en compañía de otros niños de su edad.

Caminadores 10 a 16 meses

El que un bebé pueda gatear es el objetivo final de Gateadores; sin embargo, esta habilidad supone que previamente haya desarrollado otras habilidades como son: fuerza en cuello, brazos, torso y piernas, coordinación, sentarse, rodar, etc. En caminadores la clase está diseñada para que el niño explore con más libertad y pueda ser más independiente. Los ejercicios se hacen estando los niños parados, justo lo que necesitan: espacio seguro para sus primeros pasos.

La socialización en esta edad es muy importante porque el niño está atravesando por una etapa de autonomía y le es difícil compartir con otros niños. La posibilidad que Gymboree le ofrece de estar siempre rodeado de niños de su edad le enseña a compartir y ser cada vez más sociable.

Los padres de los niños de esta edad tienen muchas inquietudes acerca del desarrollo social, cognitivo y emocional de su bebé. En Caminadores uno de los objetivos es intercambiar experiencias que favorezcan una paternidad positiva. El equipo Gymboree, especialmente diseñado para ellos, estimula la actividad de los niños. Parece que sólo están jugando, pero, en cuestión de desarrollo muchas cosas están sucediendo. Los padres juegan al parejo, por razones de seguridad y diversión.

Corredores 12 a 30 meses

La autonomía es una característica propia de la edad. El niño toma decisiones y no le gusta seguir instrucciones. Es natural que a esta edad los niños busquen experiencias sensoriales a través del movimiento, esto les ayuda a entender cómo utilizar su cuerpo y cómo relacionarse con el medio a su alrededor. Escalar, rodar, brincar, mecerse...¿hay tantas formas de moverse que todas las quieren probar! El lenguaje y las habilidades sociales están desarrollándose rápidamente. Más movimiento significa más aprendizaje.

Tiene ahora mayor capacidad para entender que las palabras son símbolos que representan cosas y personas que hay en el mundo.

Instrucciones sencillas y preguntas también las pueden comprender. Le encanta señalar objetos y decir su nombre (antes de que el niño pueda pronunciar las palabras, las entiende). Los conceptos abstractos como arriba y abajo, alto y bajo, etc. Empiezan a ser comprendidos.

El niño tiene ahora un sentido natural del ritmo y le encanta la música. A través de las canciones, las palabras se combinan con la armonía y la repetición, lo cual le ayuda al niño a desarrollar el lenguaje, habilidades de comprensión y la memoria auditiva.

Los niños empiezan a interesarse cada vez más en los niños y en sus juegos. Observan y aprenden de lo que los demás está haciendo; es probable que se integre por períodos breves en el juego de otro o esté cerca de él. Estas interacciones en el juego le permiten asociar cómo los demás objetos y personas reaccionan a su conducta. En Gymboree compartir y cooperar a través de canciones, juegos y actividades le ayudan a tener actitudes positivas hacia los demás. Los papás siguen siendo el elemento social más importante del niño. Busca llamar la atención, por eso trata de hacer reír al adulto y le enseña sus nuevos logros. Los abrazos y motivación fomentan el desarrollo de la autoestima. Esta es la razón por la

cual la participación de los padres es tan importante en Gymboree. Al niño de esta edad le cuesta trabajo entender la explicación de cómo funcionan las cosas, tiene que experimentarlo por sí mismo para encontrar el sentido. La repetición es fundamental para el desarrollo cognitivo y para el aprendizaje de habilidades. Cuando el niño repite actividades que le son interesantes, encuentra el medio para resolver problemas, entender conceptos y hacer relaciones entre causa y efecto; todas estas son habilidades que se necesitan para obtener un buen desempeño escolar.

En Corredores hay mucho que hacer. El escenario de Gymboree está especialmente diseñado para desarrollar las habilidades físicas y experimentar nuevas actividades. El niño se sentirá más en confianza dentro de este espacio de juego, pero existe la seguridad de que necesita a los padres a su lado. Hay mucho para que el niño emplee su energía, se desarrolle y aprenda.

CAPITULO IV

METODO.

4.1 Justificación y Planteamiento del problema.

Debido a que la Estimulación Temprana pretende crear un ambiente con diferentes estímulos para facilitar el desarrollo del niño en las diferentes áreas como motricidad, lenguaje, socialización y adaptación, es relevante analizar dichos ambientes donde profesionalmente se pretende contribuir a que el desarrollo del niño no sólo se de si no que cuando existan dificultades, el niño pueda cubrir este déficit y siga su curso.

En los últimos tiempos se ha incrementado la preocupación de los padres, de la sociedad y las instituciones por cuidar los primeros años de vida de un individuo, ya que el trabajo de profesionales de esta área ha demostrado lo trascendente que resultan las vivencias en esta edad temprana, y que de aquí se dictará el camino a seguir en la vida adulta.

Es por ello que han surgido instituciones públicas, privadas, nacionales y extranjeras para abrir las necesidades en esta temprana edad de los niños.

Tal es el caso de los CENDI a través de la SEP y el programa de Educación Inicial a nivel nacional, y los centros Gymboree en diferentes países, incluyendo México.

Por lo anterior el presente trabajo pretende valorar las aportaciones al desarrollo de los niños a través de la aplicación de la Estimulación Temprana, analizando el trabajo que se lleva a cabo en Gymboree y en la SEP a través de un CENDI.

Además de evaluar el desarrollo de niños entre 2 y 20 meses de edad con la finalidad de observar si hay diferencias en el desarrollo según la técnica de Estimulación Temprana a la que están expuestos.

4.2 Objetivos.

Objetivo General:

Analizar la influencia en el desarrollo, de dos técnicas de Estimulación Temprana, en niños sin ninguna disfunción, para contribuir a un mejor desarrollo integral en sus vidas.

Objetivos Específicos

Se analizó si hay diferencias entre el pre-test y el post-test de los sujetos evaluados, procedentes del CENDI y del Gymboree

Se analizó si hay diferencias intergrupos e intragrupos, según los datos obtenidos con el instrumento aplicado.

Dichos objetivos se cumplirán comparando uno de los centros Gymboree con un CENDI, que también imparte estimulación temprana encontrándose, en dichos centros, diferencias en las técnicas y aplicación de la estimulación temprana.

·
Cuando se enfatiza la importancia de la estimulación temprana, refiriéndose a aquella que se realiza en los primeros años de vida, no se puede garantizar que el desarrollo se vea asegurado con la sola estimulación en edades tempranas, sino que se requiere también en etapas posteriores una estimulación adecuada.

H o: No existen diferencias estadísticamente significativas en el cociente de desarrollo de niños de 2 a 20 meses después de la exposición a los programas de la estimulación temprana que dan el Gymboree y el CENDI.

.

H 2: Existen diferencias estadísticamente significativas en el coeficiente entre el grupo 1

Y el grupo 2 con respecto al pre - test.

H o: No existen diferencias estadísticamente significativas en el coeficiente de desarrollo entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto al pre - test.

H 3: Existen diferencias estadísticamente significativas en el coeficiente de desarrollo entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto al post – test.

H o: No existen diferencias estadísticamente significativas en el coeficiente de desarrollo entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto al post – test.

H 4: Existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta adaptativa, entre niños del grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

H o: No existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta adaptativa, entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

H 5: Existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta de motricidad gruesa entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell

H o: No existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta de motricidad gruesa entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

H 6: Existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta de motricidad fina entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

H o: No existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta de motricidad fina entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

H 7: Existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta de lenguaje entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

H o: No existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta de lenguaje entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

H 8: Existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta personal social entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

H o: No existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta personal social entre el grupo 1 y el grupo 2, según la escala de desarrollo de Gesell.

4.4 Variables

VI .Técnica de estimulación temprana del Gymboree y del CENDI.

VD. Desarrollo del niño

- Definición Conceptual

VI. = conjunto de acciones tendientes a proporcionar a los niños las experiencias que necesitan 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 afectivo.

(Montenegro,H.,1978)

VD.= es el proceso que engloba la maduración, la evolución y el crecimiento de un ser. Como nos referimos al ser humano, el desarrollo es el proceso por cual un individuo recién nacido llega a ser adulto, para ello lleva a cabo la maduración de sus órganos en un proceso ordenado de carácter evolutivo, es decir, que va de lo simple a lo complejo.

- Definición Operacional

VI. Sesiones de 45 minutos una vez por semana, impartidas por el centro Gymboree, en donde los niños en compañía de uno de sus padres, siguen los ejercicios indicados por la instructora.

VD.El Puntaje obtenido en la Escala de Desarrollo de A. Gesell y C.S. Amatruda.

4.5 Muestreo

Fue un muestreo intencional.

Se tomaron 9 niños entre los 2 y 20 meses de edad, que asistieran por primera vez a clases de estimulación temprana a un centro Gymboree y cuyo ingreso fuera entre los días 1 y 28 de febrero. De acuerdo a la edad de

cada niño se les asigna un grupo distinto, los grupos correspondientes son: Cunagym (0 – 4 meses); Gymbaby (3 – 8 meses); Baby Gym (7 – 12 meses); Gymboree I (10 – 16 meses); Gymboree II (12- 24 meses)

Dichos niños constituirán el grupo I

Un grupo lo conformarán 11 niños que asisten al Centro de Estudios Integrados “La abejita”, siendo la edad de los niños entre los 3 y 16 meses; los cuales también iniciarán con las sesiones de estimulación temprana en su respectivo plantel durante el mismo periodo que el grupo conformado por el Gymboree.

La muestra será tomada de manera no probabilística, delimitándola, en el grupo 1 Gymborre, por la fecha de inicio de las clases de estimulación temprana (mes de febrero); y en el grupo 2 CENDI, se tomarán los niños inscritos en los grupos lactantes I y II. Los criterios de inclusión fueron: que los niños anteriormente no hubieran tomado ninguna clase de estimulación temprana.

El programa se aplicó durante 4 meses.

4.6 Tipo de Estudio

Es un estudio No experimental o ex post-facto. De dos muestras independientes y con dos mediciones pretest y postest. (Hernández Sampieri, Fernández C. Y Baptista, 200, Kerlinger, 1979)

4.7Diseño.

De evolución de grupo ó de cohorte . (Hernández Sampieri et All.)

Cuasi experimental con pre-prueba, post-prueba,

4.8 Instrumento

Se utilizará la Escala de Desarrollo de A. Gesell y C.S. Amatruda. Su finalidad será la evaluación del grado de desarrollo del niño en los aspectos motor, verbal, adaptación y personal – social.

En cuanto a la tipificación del instrumento, no existen normas métricas propiamente dichas, la interpretación se basa en criterios de psicología evolutiva, que permiten la obtención de cocientes de desarrollo en cada uno de los aspectos que evalúa la escala.

La obra del Prof. A. Gesell en la Yale Clinic of Child Development ha servido de base para todos los estudios sobre desarrollo del niño en sus primeros años de edad y sus Gesell Development Schedules han sido muy utilizados a partir de su descripción a partir de 1921.

El material actual ha sido fijado definitivamente por el Prof. A. Gesell y el Dr. C.S. Amatruda. Las normas de examen exigen ciertas condiciones, en particular para el bebé. Por parte del psicólogo es necesaria una familiaridad con los métodos de observación del comportamiento de los niños. Sin embargo, se pueden obtener resultados satisfactorios sin los complejos aparatos utilizados inicialmente por A. Gesell en sus investigaciones (registro cinematográfico y observaciones a través de cristal – espejo de visión unilateral).

El aspecto original de la prueba es el registro de respuestas. Cada comportamiento es anotado con un + ó – según su presencia ó ausencia. Con la observación de los resultados se obtiene la edad más elevada en la que los comportamientos + son predominantes. Esta “edad de desarrollo” puede ser modificada según la calidad general de las realizaciones del niño.

Gesell indica que se puede calcular un Cociente de Desarrollo (CD) en las diferentes partes de la Escala (motora, verbal, de adaptación y personal – social).

El CD permite al psicólogo predecir y controlar, desde una edad temprana, el avance o retraso del desarrollo del niño, que dependen de factores hereditarios o de factores del medio (enfermedades intercurrentes, hospitalismo, etc.)

4.9 Escenario

La aplicación del instrumento se llevará cabo en un salón adaptado a las características de los sujetos, según la edad. Para los más pequeños se utilizará una colchoneta en el piso, con la finalidad de que sus movimientos los realice libremente y para que la madre acomode al niño de acuerdo a lo requerido por la evaluación.

Para los más grandes habrá una mesa y silla del tamaño adecuado para que los niños puedan manipular los objetos requeridos y estar cómodos.

La iluminación, ventilación y los estímulos, como la decoración del salón son los adecuados para que la prueba se realice en condiciones óptimas y se pueda tener resultados objetivos.

Procedimiento

Se aplicó un pre- test de la Escala de Desarrollo de A. Gesell, tanto al grupo control como al experimental, antes de iniciar las sesiones de estimulación temprana.

Aplicando el post- test cuando los sujetos del grupo experimental completen el curso y pasen al siguiente nivel de estimulación temprana; aplicando en las mismas fechas al grupo control el post- test.

La escala de desarrollo de A. Gesell se aplicará de forma individual, siendo cada niño expuesto de la misma manera a el material establecido, y llevando el control de las respuestas en los formatos de calificación del instrumento.

En el grupo experimental, la madre ayudará a completar información acerca del niño, requerida por el instrumento.

En el grupo control será el personal de la escuela que atiende a los niños, quienes completarán la información acerca del niño.

Análisis Estadístico.

Los análisis estadísticos se llevarán a cabo utilizando el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS/PC).

CAPITULO V
RESULTADOS

Se tuvieron dos grupos de niños. El grupo 1 estuvo bajo el programa de Estimulación Temprana Gymboree, estando conformado por 9 niños entre 2 y 20 meses, con una media de edad de 8.44 (\pm 5.43); el grupo 2 conformado por niños bajo el programa CENDI, teniendo un total de 11 sujetos entre 3 y 19 meses con una media de 9.6 (\pm 4.0).

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO

	GYMBOREE		CENDI	
	n	%	n	%
MASCULINO	4	44.4	4	36.4
FEMENINO	5	55.6	7	63.6
Total	9	100	11	100

CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN POR EDAD DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO

	GYMBOREE n		CENDI	
	n	%	n	%
De 2 a 8 meses	5	55.6	4	36.4
De 9 a 20 meses	4	44.4	7	63.6
Total	9	100	11	100
Media	8.44		9.6	
D. E.	5.4		4.0	

Para conocer el coeficiente de desarrollo de los niños de ambos grupos, se aplicó la Escala de Desarrollo de Gesell, que comprende cinco áreas: Adaptabilidad, Motricidad Gruesa, Motricidad Fina, Lenguaje y Personal

Social. Asimismo, para identificar las diferencias entre grupos (intra e inter grupos), se aplicó la prueba U de Mann - Whitney

9.17 y el grupo 2 de 11.59; la prueba U de Mann-Whitney muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas. La misma situación se observa en el posttest para esta área; asimismo la diferencia entre las medias es más pequeña que en posttest. Es así que el grupo 1 tuvo una media de rangos de 10.22, y el grupo 2 presentó una media de rangos de 10.73. La prueba "U" demuestra que la diferencia entre grupos no es significativa.

La área de Motricidad Fina, muestra una media de 11.06, para el grup 1, mientras que el grupo 2 presenta una media de 10.05. La diferencia entre grupos, mediante la prueba "U", en el pretest no es significativa. En la área de Lenguaje, aún cuando el grupo 1 presenta una media superior que el grupo 2 (11.06 vs 10.05) ,la diferencia entre los grupos no es estadísticamente significativa .

El área de P

El análisis entre grupos (Cuadros 3 y 4; Gráfico 1), en la primera aplicación (pretest), en la área de Adaptabilidad, el grupo 1 presentó una media de rangos de 10.50, y el grupo 2 presentó una media de 10.50; la prueba U de Mann-Whitney muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas.

En el posttest, se obtuvo una media de rangos de 10.39 para el grupo 1, y el grupo 2 presentó una media de rangos de 10.59.

En la área de Motricidad Gruesa, el grupo 1, en el pretest, tuvo una media de rangos de ersonal Social, presenta la misma tendencia que la área de Lenguaje, en donde la media de rangos del grupo 1 es de 11.78, y la del grupo 2 es de 9.45, y la diferencia entre los grupos no es significativa.

Finalmente, al comparar en el pretest a los grupos, el Coeficiente de Desarrollo en su puntuación total, permite observar que el grupo 1 presenta

una media de 10.94, y del grupo 2 se tiene una media de rangos de 10.14; asimismo, la diferencia no es estadísticamente significativa.

En el postest (Cuadro 3 y 4, Gráfico2), los dos grupos tienen un comportamiento similar en todas las áreas, así como en el coeficiente total; asimismo, se observa que la desviación estándar para todas las áreas y por grupo se reduce considerablemente, comparado con las desviaciones del pretest.

La mayoría de las áreas tienden a tener un incremento en las medias, con respecto al pretest en los dos grupos. El grupo 1 tiene medias mayores en las áreas Lenguaje y en el Coeficiente de Desarrollo; en tanto que el grupo 2 tienen medias mayores en Motricidad Gruesa, Motricidad Fina y Personal Social. Sin embargo, la prueba U de Mann-Whitney permite observar que ninguna de estas diferencias son estadísticamente significativa (ver Cuadros 3 y 4).

CUADRO 3. PRETEST-POSTEST ENTRE GRUPOS, COMPARACIÓN ENTRE LAS MEDIAS.

Area	Pretest				Postest			
	Gymboree		CENDI		Gymboree		CENDI	
	Media de rangos		Media de rangos		Media de rangos		Media de rangos	
Adaptabilidad	10.50		10.50		10.39		10.59	
Motricidad Gruesa	9.17		11.59		10.22		10.73	
Motricidad Fina	11.06		10.05		10.33		10.64	
Lenguaje	12.22		9.09		12.39		8.95	
Personal Social	11.78		9.45		10.28		10.68	
Coeficiente de Desarrollo Total	10.94		10.14		11.21		9.91	

CUADRO 4. PRETEST-POSTEST ENTRE GRUPOS PRUEBA U DE MANN-WHITNEY

Área	Pretest		Postest	
		Significancia		Significancia
Adaptabilidad		1.00		.913
Motricidad Gruesa		.261		.786
Motricidad Fina		.640		.827
Lenguaje		.166		.145
Personal Social		.251		.828
Coefficiente de Desarrollo		.750		.480

GRÁFICO 1. PRETEST. COMPARACIÓN DE MEDIAS DE RANGOS ENTRE GYMBOREE Y CENDI.

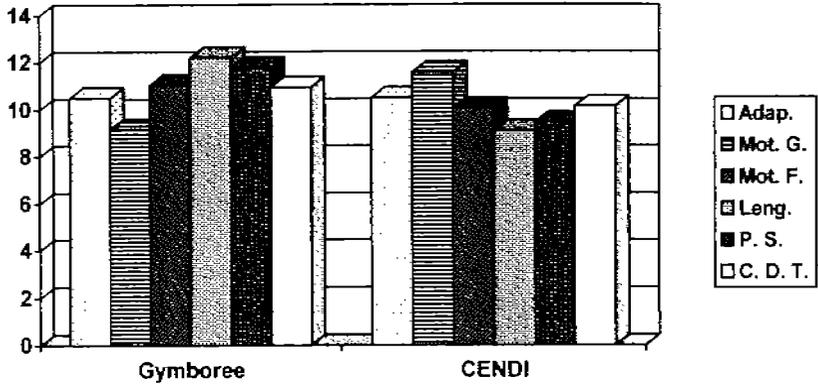
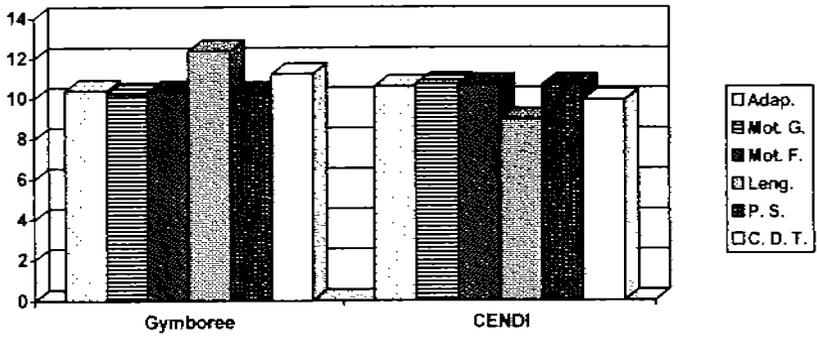


GRÁFICO 2. POSTEST. COMPARACIÓN DE MEDIAS DE RANGOS ENTRE GYMBOREE Y CENDI.



Al analizar cada grupo (Cuadros 5 y 6; Gráfico 3 y 4), en sus dos aplicaciones (pretest-postest), se observa para el grupo 1 que corresponde a Gymboree (Gráfico3), en el área de Adaptabilidad que la media para el pretest es de 86.78 (± 21.35) y para el postest es de 96.56 (± 8.32). La

diferencia, aún cuando no es estadísticamente significativa, permite identificar que sí hay un incremento considerable ($t= 2.01$, $gl= 8$, $p\leq .079$).

En el área de Motricidad Gruesa, se observa una media de 86.44 (± 19.17) en el pretest, en tanto que en el postest, la media es de 97.22 (± 5.56); aún cuando hay un incremento entre una y otra aplicación, la diferencia no es significativa ($t= 1.79$, $gl= 8$, $p\leq .12$).

El área de Motricidad Fina, se observa un importante incremento del pretest (Media= 91.67, ± 17.67) al postest (Media= 97.22, ± 8.33); sin embargo la diferencia entre las medias no es significativa ($t= 0.80$, $gl= 8$, $p\leq .44$).

Es interesante observar el comportamiento de las medias en el área del Lenguaje, en donde la media del pretest (97.78, ± 4.41) es ligeramente superior a la media del postest (97.22, ± 6.39); esto es, hubo un ligero decremento, asimismo, la desviación estándar es mayor en el postest. Aún así, la diferencia no es estadísticamente significativa ($t= 0.48$, $gl= 8$, $p\leq .64$).

En el área Personal Social, también se observa un ligero incremento en el postest y la desviación es menor (media= 94.44, ± 16.66 vs. media= 97.78, ± 4.84). La diferencia entre ambas aplicaciones, sin embargo, no es significativa ($t= 0.55$, $gl= 8$, $p\leq .59$).

Por último, para el grupo 1, el Coeficiente de Desarrollo muestra una puntuación media superior en el postest, así como la desviación estándar es menor (pretest: media=92.78, ± 9.08 ; postest: media=97.89, ± 6.33). Los resultados que arroja la prueba "t", aún cuando muestra que no hay diferencia estadísticamente significativa, permite establecer que sí hay un incremento importante en las puntuaciones totales de la escala en este grupo de niños que estuvieron bajo el programa de Gymboree ($t= 2.11$, $gl= 8$, $p\leq .06$).

El grupo 2 o CENDI (Gráfica 4) presenta aumento en las puntuaciones medias en todas las áreas del pretest al postest (ver Cuadro 5 y 6), y es en este grupo donde se observa un área cuya diferencia entre las puntuaciones de una aplicación a otra es significativa ($p\leq .05$); se trata del área de Adaptabilidad, en donde la media en el pretest es de 89.09 (± 15.05), y en el postest es de 96.73 (± 8.78). El resultado de la prueba "t" fue de 2.22 ($gl= 10$).

En las áreas de Motricidad Gruesa y Motricidad Fina, las medias en el pretest son similares, y el incremento en las puntuaciones medias del postest también son similares; la dispersión tiene la misma tendencia en ambas áreas: es mayor para el pretest y disminuye en el postest; sin embargo, los resultados de la prueba "t" muestran que estas

diferencias no son significativas: para la Motricidad Gruesa, la “t” tiene como resultado un valor de 1.18 (gl= 10, p≤ .26); y para la Motricidad Fina se tiene un valor de “t” de 1.58 ((gl= 10, p≤ .14).

El área de Lenguaje también presenta un incremento importante, mas no significativo, y la tendencia de la desviación es a disminuir en el postest; la media del pretest es de 84.91 (± 22.57), y de 92.55 (±8.35) para el postest. El resultado de la prueba “t” es de 1.04 (gl= 10, p≤ .32).

En el área de Personal Social también se observan cambios importantes, pero no significativos; se obtiene una media en el pretest de 87.64 (± 21.65), y en el postest de 98.45 (± 3.50). El valor obtenido en la “t” es de 1.59 (gl= 10, p≤ .14).

El Coeficiente de Desarrollo, que proporciona la evaluación total, permite identificar que los cambios en las puntuaciones medias del pretest al postest fueron importantes y la desviación se reduce considerablemente (89.09; ± 17.82; 97.36, ± 4.82); sin embargo, la “t” señala que esta diferencia no es estadísticamente significativa (1.85, gl= 10, p≤ .09).

CUADRO 5. PRETEST-POSTEST POR GRUPO, COMPARACIÓN ENTRE LAS MEDIAS.

	Gymboree				CENDI			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Área	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
Adaptabilidad	86.78	21.35	96.56	8.32	89.09	15.05	96.73	8.78
Motricidad Gruesa	86.44	19.17	97.22	5.56	91.82	20.69	98.00	4.64
Motricidad Fina	91.67	17.67	97.22	8.33	91.18	19.85	98.73	4.22
Lenguaje	97.78	4.41	97.22	6.39	84.91	22.57	92.55	8.35
Personal Social	94.44	16.66	97.78	4.84	87.64	21.65	98.45	3.50
Coeficiente de Desarrollo Total	92.78	9.08	97.89	6.33	89.09	17.82	97.36	4.82

CUADRO 6. PRETEST-POSTEST POR GRUPO, VALORES DE LA PRUEBA T

Area	Gymboree		CENDI	
	t	p≤	t	p≤
Adaptabilidad	2.01	.079	2.22	.05
Motricidad Gruesa	1.79	.12	1.18	.26
Motricidad Fina	0.80	.44	1.58	.14
Lenguaje	0.48	.64	1.04	.32
Personal Social	0.55	.59	1.59	.14
Coefficiente de Desarrollo	2.11	.06	1.85	.09

GRÁFICO 3. GYMBOREE. PRETEST-POSTEST. COMPARACIÓN DE MEDIAS

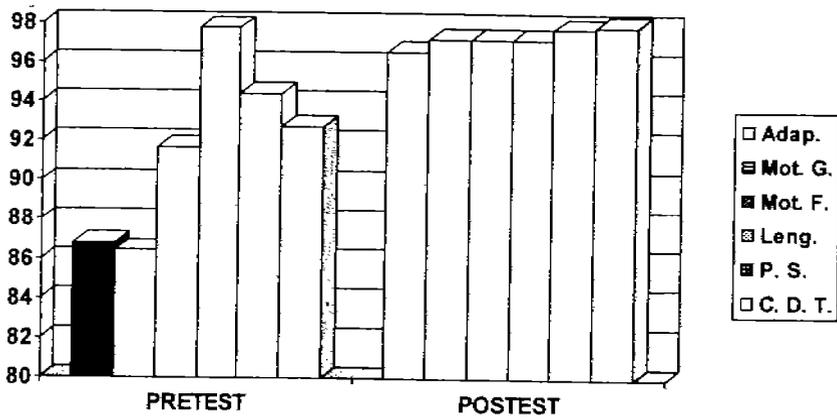
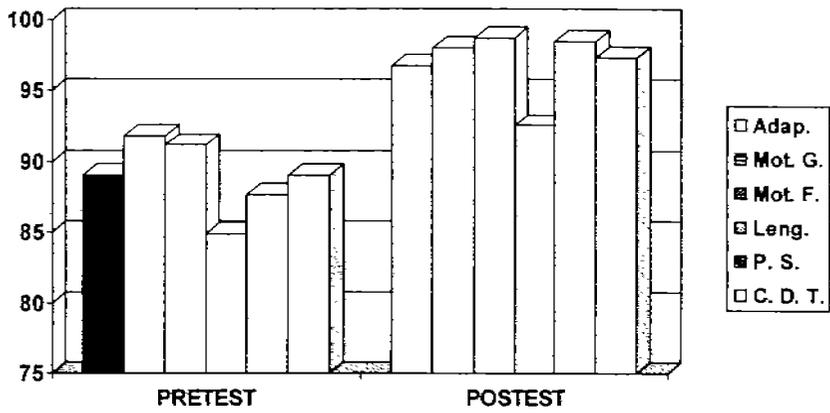


GRÁFICO 4. CENDI. PRETEST-POSTEST. COMPARACIÓN DE MEDIAS



Al realizar la prueba de Rangos con Signos de Wilcoxon, para determinar la diferencia entre el pretest y postest por grupo y por área, para el Grupo 1 (Gymboree) sólo se encontró diferencia estadísticamente significativa ($Z = -2.023$, $p \leq .04$) en el área que comprende la evaluación total (Coeficiente de Desarrollo), donde el postest tuvo una puntuación mayor que el pretest (Ver Cuadro 7). En el área de Adaptabilidad se observa una tendencia hacia una mayor puntuación en el postest ($Z = -1.826$, $p \leq .068$). Las demás áreas no presentan diferencias significativas.

CUADRO 7. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON ENTRE PRETEST-POSTEST PARA EL GRUPO 1: GYMBOREE (n= 9).

Adaptabilidad			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	0a	.00	-1.826
Rangos positivos	4b	2.50	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	5c		.068
Motricidad Gruesa			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	1a	2.00	-1.483
Rangos positivos	4b	3.5	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	4c		.138
Motricidad Fina			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	1a	1.50	-0.816
Rangos positivos	2b	2.25	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	6c		.414
Lenguaje			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	1a	2.00	-0.447
Rangos positivos	1b	1.00	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	7c		.655
Personal Social			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	2a	1.50	-0.00
Rangos positivos	1b	3.00	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	6c		1.00
Coeficiente de Desarrollo			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	0a	0.00	-2.023
Rangos positivos	5b	3.00	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	4c		.043

- a. postest < pretest
- b. postest > pretest
- c. postest = pretest

Con respecto al Grupo 2 que corresponde al CENDI (Cuadro 8), sólo se encontró diferencia estadísticamente significativa en el área de Adaptabilidad, donde el grupo presentó una puntuación mayor en el posttest ($Z = -2.023$, $p \leq .04$). También es de relevancia identificar el resultado de esta prueba de Wilcoxon para el área de Motricidad Fina y el Coeficiente de Desarrollo que considera la puntuación total; áreas en donde, aún cuando la diferencia no es estadísticamente significativa, se observa que el grupo tendió más hacia obtener calificaciones más elevadas en la prueba posttest. En las demás áreas no hay diferencias estadísticamente significativas.

CUADRO 8. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON ENTRE PRETEST-POSTEST PARA EL GRUPO 2: CENDI ($n = 11$).

Adaptabilidad			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	0a	.00	-2.023
Rangos positivos	5b	3.00	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	6c		.043
Motricidad Guesa			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	1a	1.00	-1.069
Rangos positivos	2b	2.50	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	8c		.285
Motricidad Fina			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	0a	0.00	-1.826
Rangos positivos	4b	2.50	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	7c		.068
Lenguaje			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	4a	3.00	-0.842
Rangos positivos	4b	6.00	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	3c		.400
Personal Social			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	1a	2.00	-1.483
Rangos positivos	4b	3.25	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	6c		.138
Coeficiente de Desarrollo			
	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	1a	3.50	-1.778
Rangos positivos	6b	4.08	Sig. Asintót. (bilateral)
Empates	4c		.075

- a. posttest < pretest
- b. posttest > pretest
- c. posttest = pretest

Discusión

En la presente investigación se utilizó la prueba de Gesell, estandarizada en México por el Dr. Joaquín Cravioto, que estudia los niveles ascendentes de madurez en función de los modelos típicos de conducta, proporcionando cuadros normativos que señalan la dirección y tendencia del crecimiento psicológico: esfera motriz, conducta adaptativa, lenguaje, personal social, haciendo esta división con el fin práctico de facilitar la observación y análisis para el diagnóstico (Gesell A.,1971).

Este instrumento no toma en cuenta el área afectiva, aunque sí considera un área personal-social está enfocada a un nivel conductual sin tomar en cuenta los lazos afectivos y aspecto emocional.

El desarrollo en este primer año de vida del bebé no puede limitarse a la descripción de los cambios conductuales producto de la maduración y crecimiento, ya que todas aquellas funciones que nos definen como humanos dependen de las oportunidades de experiencia social.

En la propuesta de Estimulación Temprana de Norma del Río (1999), los objetivos que se persigue no terminan en la obtención de la respuesta motriz dada por el niño, precisamente porque lo más importante es el efecto que tiene esta respuesta sobre su ambiente, y si los que constituimos su microambiente podemos responder a las nuevas demandas que implican los cambios de desarrollo del niño.

Existen otras características, además de la inteligencia, que generalmente se les concede tanta importancia como predictoras del

éxito en la vida. Por ejemplo, la capacidad de experimentar y expresar toda una gama de emociones, de sentir la libertad de dar y recibir afecto y cuidado de otras personas, así como de pedir y/o recibir apoyo emocional en casos de estrés, la capacidad de establecer y mantener relaciones profundas y duraderas (Velázquez,1996)

La calidad de las relaciones iniciales que el niño establece con la figura materna (y otras figuras significativas, en el caso de esta investigación con el personal del CENDI) durante la infancia es la que inicia el camino hacia el desarrollo de un individuo social y emocionalmente hábil. Esta idea está respaldada por teorías del desarrollo social y la personalidad (Erikson,1963; Bowlby, 1969); por el resultado de investigación longitudinal en el área de apego (Sroufe, 1983) y por el trabajo clínico realizado con madres de niños pequeños (Cicchetti & Toth, 1992; Erikson, Korfmacher & Egeland, 1992; Lieberman, 1992).

La seguridad ó inseguridad que el niño desarrolla hacia las figuras de apego estarán en función de la calidad del ambiente de cuidado que se le proporcione. Entre las características más relevantes de los adultos al cuidado de los niños está la capacidad de mostrarse disponible física y emocionalmente para ellos; la sensibilidad en notar e interpretar de manera precisa sus señales; y una respuesta pronta, adecuada y consistente a lo que necesiten (Velázquez,1996). Todos estos elementos propician y facilitan el avance en el desarrollo, además de la capacidad y dotación genética que cada niño traiga.

Velázquez (1996), aborda varios enfoques que sientan las bases para identificar algunos de los componentes básicos a considerar en el entrenamiento y supervisión de adultos al cuidado de los niños pequeños, especialmente en la etapa lactante (el primer año y medio de

vida). Hace notar que más que una serie de actividades (a nivel molecular), se presentan componentes morales de la relación adulto-niño. O sea aspectos importantes a considerar cuando se realiza cualquiera de las actividades tradicionalmente incluidas en programas de Estimulación Temprana, como lo pueden ser el programa de sarrollado por la SEP.

Sroufe, Cooper y Dehart (1996) ofrecen una excelente descripción de los estados de actividad del niño propuesta por Brazelton, y los comportamientos de los adultos. Se identifican tres estados básicos y dos tipos entre ellos que son los siguientes:

a) sueño (quieto y activo), b) alerta (despierto-quieto, despierto-activo), y c) angustia (molesto, llorando). Las respuestas de los adultos deben sincronizarse con los estados conductuales de los niños. Sroufe y cols. Mencionan que las madres llegan a identificar claramente el llanto de hambre, dolor ó molestia de sus hijos y actúan de acuerdo a ello.

El cuidado de un grupo de niños impone mayor reto debido a las diferencias individuales que presentan entre ellos. Los adultos a su cuidado se enfrentan a la tarea de identificar los comportamientos típicos de cada niño presente en cada uno de los estados y en la transición entre los mismos.

Un niño recién nacido no tiene el desarrollo motriz suficiente para obtener y manipular los objetos físicos. Pero desde que nace tiene la capacidad para comunicarse con su ambiente social. (Velázquez, 1996).

Por otra parte, Norma del Río propone un programa de Estimulación Temprana nos muestra la importancia del ajuste continuo a las necesidades que vaya marcando cada día madre-hijo, en donde el término madre-hijo lo utiliza en sentido genérico para referirse al cuidador dominante en relación con el niño (del Río, 1999).

La propuesta nos dice que cada día madre-hijo imprimirá el carácter de especificidad y de unicidad a las medidas generales que propone el programa. La naturaleza del programa no tiene un carácter prescriptivo, con intervenciones preformadas y programadas que se deben de seguir en forma sistemática para aplicarlas a una población objetivo. Requiere por definición de un proceso de ajuste continuo a las necesidades que vaya marcando cada día, lo cual supone un grado de elasticidad y flexibilidad considerables en su aplicación. Cada sujeto construye y asimila de manera diferente las oportunidades que le ofrece el ambiente. Lo que se enseña no es lo mismo que lo que se aprende y en este proceso educativo, el respeto y los límites de hasta dónde intervenir, deben ser prioridades que hay que trabajar , además de ser motivo de reflexión continua en la evaluación de los alcances de la intervención.

Del Río (1999), nos habla del interjuego de regulación mutua –que se produce de manera tan estrecha entre madre-hijo antes del nacimiento no se interrumpe completamente con éste. Existe todo un sistema de adaptaciones mutuas y coordinaciones en la interacción que tiene efectos directos sobre los estados del niño y su organización. Los patrones de cuidado y de comportamiento de los padres han coevolucionado con los patrones de comportamiento del bebé (Fredman, D.,1974)

Estos cambios van acompañados por una profunda transformación de las formas de actuar ante la inmadurez.

El cuidado y la protección maternal de los pequeños no sólo se prolonga materialmente, sino que conlleva cambios cualitativos... un periodo muy prolongado dominado por el juego; una creciente participación de los adultos en el juego, sobre todo de la madre aunque no exclusivamente; disminución del uso del castigo y la amenaza como modos de iniciar al joven a los patrones de interacción típicos de la especie...(J. Bruner, 1986).

Conclusiones.

Como lo menciona Bicker (1991), las experiencias tempranas tienen influencia a lo largo del tiempo, de aquí que sea importante la estimulación en la edad temprana.

El desarrollo se produce por un conjunto de causas o factores tanto internos como externos.

Los factores internos se encuentran en la propia condición o esencia del ser que se desarrolla. Se trata de causas de primer orden, sin las cuales el desarrollo, por más condiciones favorables que se den, no es posible. Los más importantes son: el potencial genético; el sistema neuroendócrino que regula el crecimiento y maduración; el metabolismo y la alimentación.

El desarrollo implica un proceso en donde se dan una serie de pasos sucesivos que hacen que la persona, a través de varios cambios en su organismo, progresivamente se adapte para realizar funciones cada vez más complejas y de mejor calidad, permitiendo al niño aprender, mejorar, avanzar, y de esta manera, integrar todo lo que ha aprendido.

La estimulación facilitará el conocimiento que el niño puede tener del mundo sensorial. De este modo, aprenderá a diferenciar y a discriminar, antes y mejor, los estímulos percibidos, coordinarlos e integrarlos, así como permitir la aparición de conductas mejor adaptadas o más maduras. El desarrollo del niño se beneficiará en la medida en que el encuentro con el mundo físico sea más numeroso y variado. Ausubel y Hunt (1977) señalaron que el desarrollo de la inteligencia es una función de la cantidad y clase de estimulación que recibe el niño.

El niño desde que nace tiene la información del mundo en que vive a través de sus sentidos. Además, se relaciona activamente con este ambiente intentando modificarlo en su beneficio, o cuando no lo puede cambiar, adaptándose a él lo mejor posible.

En el caso del presente estudio, para Gymboree el juego y el aprendizaje son lo mismo, por tanto, el juego es considerado como una actividad seria que será facilitadora del desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. La postura de este programa de estimulación temprana favorece el desarrollo, a partir de la atención que proporcionan la instructora y los padres, así como la estimulación que da el ambiente en el que se desenvuelven los niños durante su estancia en el Centro.

Sin embargo, toda la estimulación que reciba el niño tendrá mayor o menor peso en su desarrollo en tanto su crecimiento y maduración se lo permitan; es decir, el niño dará la pauta, en tanto lo que haga y hagan con él, responda a sus intereses y habilidades del momento.

El CENDI presenta una propuesta flexible de trabajo para las personas que intervienen en la educación para adecuarse a las distintas regiones y contextos del país. Considera básica la interacción que el niño establece con su medio natural y social; respeta y retoma el tipo de necesidades e intereses de los niños para establecer los programas educativos y las actividades sugeridas.

En los resultados de la medición del coeficiente de desarrollo en la población del CENDI, se observa que después de que los niños fueron expuestos a la estimulación temprana impartida en dicho Centro, se mantuvo, y en el área de Adaptabilidad, que se refiere a la capacidad del niño a responder a los estímulos que se le presentan en su ambiente, se incrementó de manera significativa.

Casi todas las experiencias están relacionadas con los aspectos del desarrollo físico, cognitivo y social-emocional, por lo que la mejor forma para optimizar el desarrollo es seguir las pautas que marca cada niño y responda a sus intereses y habilidades del momento.

El desarrollo en los primeros años depende del ambiente y experiencia que coincidan con los intereses y habilidades de cada etapa. El desarrollo se favorece cuando los niños reciben atención personal y oportuna de las personas que se interesan y entusiasman con sus logros, tomando como elementos claves en la promoción del desarrollo social y emocional del niño la posibilidad emocional y física y la sensibilidad de los adultos encargados de su cuidado.

En la presente investigación con respecto a los resultados obtenidos en el Centro Gymboree, podemos observar que el desarrollo medido por la escala de Gesell muestra que dicho desarrollo se mantiene o en algunos casos aumenta en la mayoría de las áreas, siendo significativo este aumento en el coeficiente de desarrollo total después de que los niños son expuestos a las sesiones de estimulación temprana, durante 45 minutos una vez por semana.

Comparando los resultados entre el Gymboree y el CENDI, se observa que no hay diferencias significativas en el coeficiente de desarrollo después de que los niños se expusieron a la estimulación temprana de cada centro respectivamente.

Los niños aprovecharon los estímulos que cada ambiente les ofreció, en donde su desarrollo siguió el curso normal que su propia capacidad

interna les permitió, en donde se observa una tendencia a evolucionar y cubrir cada paso según la edad del niño alcanzando metas continuamente a su ritmo, siendo lo importante que desarrollen habilidades personales saludables que les permitan confiar en sí mismos y en los demás.

Tanto el CENDI como Gymboree pretenden el desarrollo armonioso del niño, respetando su propio ritmo y habilidades. Observando con esto que cualquier programa que esté encaminado a favorecer el desarrollo infantil será efectivo y dará resultado, puesto que detona lo que existe en cada niño como potencial interior y lo hace evidente al medir el coeficiente de desarrollo.

Velázquez (1996), nos dice que los infantes tendrán una mayor posibilidad de lograr un desarrollo saludable y equilibrado de su personalidad, en la medida que los adultos que los cuiden sean sensibles a sus necesidades y capaces de proporcionarles el cuidado emocional y físico que necesitan. Esta conclusión no solamente resalta el papel de los padres, sino el de las personas al cuidado de los niños en los Centros de Desarrollo Infantil. También enfatiza el gran potencial e impacto de la estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños.

La tarea de los especialistas en intervención temprana ya no es la de seguir desarrollando programas de estimulación para promover el óptimo desarrollo, si no observar directamente qué está pasando en las interacciones cotidianas entre el adulto y el niño, ya sea en casa, escuela ó CENDI, etc. Es cambiar el énfasis de los esfuerzos y evaluaciones que tradicionalmente se enfocan en qué tanto se estimula al niño, o sea

preocuparse menos en lo que el adulto debe hacer y más en qué tanto esta interacción es una respuesta sensible al niño. Es tomar conciencia y responsabilidad en las interacciones cotidianas que promuevan el desarrollo de un apego seguro. Y en consecuencia, formar individuos con una alta capacidad para relacionarse efectivamente con la gente que les rodea. Tan importante como estar bien alimentado y gozar de buena salud, lo es sentirse querido, que cuenta con alguien cuando lo necesite, y que le dará la confianza y seguridad para enfrentarse a la vicisitudes de la vida. (Velázquez, 1996).

Limitaciones y Sugerencias.

*Se trata de grupos pequeños, no representativos, que sólo permiten tener una aproximación al fenómeno.

*Sugerencia, tener una muestra mayor para que sea representativa.

*La escala de Gesell limita la información al desarrollo psicomotriz.

*Sugerencia, utilizar una batería de pruebas psicométricas relacionadas con el desarrollo y que aborde además de las áreas de Gesell otras que permitan tener un panorama más amplio acerca de los elementos que conforman el desarrollo, específicamente el aspecto emocional y de relación.

*Es necesario tener un contexto más amplio del niño para identificar otros factores que puedan estar influyendo en el desarrollo integral.

*Sugerencia, además de la batería de pruebas, complementar la información con entrevistas con los padres para tener el referente del ambiente familiar social.

*Se realizó un estudio comparativo en donde se buscaban las diferencias entre muestras, por lo que se sugiere que se haga un estudio correlacional para ver en qué puntos son similares ambas muestras.

*Investigar instituciones públicas.

*Comparar un tercer grupo que no esté expuesto a Estimulación Temprana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aponte, R.(1990). Motor development. Perceptual & Motor Skills, 71, 1200-1202

Bee, H.(1978). Desarrollo del niño. México. Harla.

Benavides, H. Et al(1989). La posición prona como indicador de un desarrollo motor desviado en el primer año de vida. Boletín Médico del Hospital Infantil de México. 46 (9), 591-596.

Bigler, B.(1996) Efectos de la Estimulación Temprana sobre el desarrollo de niños de alto riesgo. Tesina de Licenciatura Facultad de Psicología. U.N.A.M.

Bloom. B. (1964) Taxonomy of Educational objectives. Nueva York. David Mc Kay Company, Inc.

Bower, T. (1979). El mundo perceptivo del niño. España. Morata.

Bolaños.C. (2001). Aprendiendo a estimular al niño. México, Limusa.

Bowlby, J. (1951). Cuidado maternal y amor. México. Fondo de Cultura Económico.

Bralic,S., Haeussler,I., Montenegro,H. Rodriguez.(1978).Estimulación temprana.Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. México.UNICEF.

Bricker,D. (1991) Educación Temprana del niño en riesgo y disminuido de la primera infancia a preescolar. México, Trillas.

Brofenbrenner, V. (1975). Is Intervention Effective?. Influences in Human Development. U.S.A.: The Dryden Press. 329-354.

Christophensen, E., Bamish, I. Y Christophensen, M.(1984). Continuing Education.

- Cravioto, J. (1982) Nutrición, Desarrollo mental, conducta y aprendizaje. México, UNICEF-DIF.
- Coriat, L. (1970) Maduración psicomotriz precoz en el primer año del niño. Buenos Aires, Edit. EMSUR.
- Day, M. y Parker, R.(1979) The Preschool in action exploring early childhood programs. (2ª. Ed) U.S.A. Allyn and Baca Inc.
- Del Río, N.(1999) Creciendo juntos. Un modelo de intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo basado en el sistema madre-hijo. UAM Xochimilco.
- Duvirage, J. (1989). Educación y Psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar. (2ª ed.). México. Trillas.
- Freud, S.(1923). Los textos Fundamentales del Psicoanálisis. Madrid, Alianza Editorial
- García N, J.A., Berruezo,P (1997). Psicomotricidad y educación infantil. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- García ,N., Fernández,V (1996) Juego y Psicomotricidad Madrid. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Gazzano, E. (1984). Educación psicomotriz. España. Lincel.
- Gesell A.y Amatruda C.S.(1999) Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. México, Paidós.
- González.M. (1977) Estimulación sensoriomotriz precoz. España. San Sebastian SIIS.
- Gottlieb, G. (1979). The roles of experience in development of behavior and the nervous system. En G. Guttlieb (Ed.) Neural and Behavioral Specificity (pp. 25-53) U.S.A. Academic Press.

Gymborree (1982). Manual del programa Gymborree. Propiedad confidencial.

Hernández, S.R., Collado, C.,Baptista,P. (2000). Metodología de la Investigación. México. McGrawHill.

<http://www.gymboreemexico.com>

<http://www.sep.gob.mx> (educación inicial)

Kerr, K. (1992). Knowledge and motor performance. Perceptual and motor skills, 74, 1195-1205

Korner, A. And Grobstein, R.(1966). Visual alertness as related to soothing in neonates: implications for maternal simulation and early deprivation. Child Development, 37, 867- 876.

Krech, D. (1996) Environmental impoverishment, social isolation and changes in brain chemistry and anatomy. Psychology and Behavior, 39, 147-151.

Judez, I. (1998) Estimulación Precoz. Barcelona, Ceac

Lefrancois, G.(1987). The lifespan. U.S.A. Wadsworth Publishing.

Leonor Rodríguez R. La estimulación temprana del desarrollo sensorial y motriz en niños de 0-2 años: una propuesta para padres. Tesis de licenciatura U.N.A.M..1994

Liebert, R. (1981) Development Psychology. U.S.A.Prentice Hall Inc.

Luria, A. (1986). Sensaciones y percepción. España. Martínez. Roca ediciones.

Mc Ewan, M.,Dihoff, R. Y Brosvic, G.. (1991). Early infant crawling experience is reflected in later motor skill development. Perceptual & motor skills, 72, 75-79.

Murray, T. (1979). Comparing Theories of child development. U.S.A. Wandworth Publishing Co.

Piaget, J. (1980) Psicología del niño. Madrid, Editorial Morata

Rochat, P. (1989). Object manipulation and exploration in 2 to 5 month-old infants. Development Psychology, 25 (6). 871-884

Sánchez, P. (1996) La Estimulación precoz: un enfoque práctico. Madrid, Ed. Siglo XXI.

Sección de estudios TEA ediciones. (1996) Test y Documentos Psicológicos. Información técnica y criterios de utilización. Madrid., EA Ediciones. S.A.

Secretaría de Educación Publica (1992). Programa de Educación Inicial. México. Grupo ORSA.

Schiller, W. (1991). "Kinder gyms" for young children in the 80's. Houthousing, hoax or happening? Aposition Paper. Early child development and care, 72, 81-91

Tallandini, M., Nicolini, Ch. Y Cristante, F. (1990). Four Behavioral patterns development of prehension. Early child development and care, 59, 29-41.

Thelen. E. (1989) The (Re) discovery of motor development: learning new things from an old field. Developmental psychology, 25 (6). 950-953

Thelen, E. Skala, K y Scott J. (1987). The Dynamic nature of early coordination. Evidence from bilateral leg movements in young infants. Development psychology, 23 (2). 179-186.

Velázquez, Andrade E. (1996). Revista Mexicana de Psicología. Volumen 13, número 2, 159-174. La relación de apego madre-hijo. Implicaciones para la Estimulación Temprana con niños normales y de alto riesgo.

Wallon, H. (1992). Catching Action Visuomotor Adaptations in children. Perceptual and Motor Skills, 75, 211-219.