



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**PROPUESTA DE UN MANUAL DE ESTIMULACIÓN  
TEMPRANA PARA FAVORECER EL DESARROLLO  
INTEGRAL DE LOS NIÑOS DE DOS A TRES AÑOS**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A N :  
EDITH RODRIGUEZ JIMENEZ  
ROSA MARIA RODRIGUEZ MARTINEZ**

**ASESORES: DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ  
MTRA. MARIA DEL REFUGIO RIOS SALDAÑA  
MTRA. LAURA EDNA ARAGÓN BORJA**



**Tlalnepantla, Estado de México 2004**



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.

## DEDICATORIAS

### *A mis padres*

*Quienes siempre me han permitido enfrentarme a la vida y me han apoyado con su amor, tolerancia, consejos y su disposición para estar conmigo.*

*A ti mamá muchas gracias por todos tus cariños, tus desvelos, tus consuelos y por enseñarme que el amor a la vida ,al prójimo y a ti mismo lleva a la felicidad. Toda la fuerza y la alegría que hoy desprendo te la debo a ti porque siempre has sido una excelente madre.*

*A ti papá por darme todos esos consejos sobre la vida y por demostrarme día con día que la perseverancia lleva al éxito. Tu experiencia y tu sabiduría la has sabido compartir conmigo y estoy muy orgullosa de ti y de ser tu hija.*

### *A mis hijos*

*Que son mi razón de ser y de existir, definitivamente no concibo la vida sin sus sonrisas y su ingenuidad, en ustedes deposito la fuerza que me hace continuar y seguir descubriendo lo inimaginable.*

*Alejandro y Leonardo luchen siempre por alcanzar sus metas, jamás desistan. Los amo con todas mis fuerzas.*

### *A mis hermanas*

*Les agradezco infinitamente todo el apoyo que me brindaron para llevar acabo este sueño, este esfuerzo también es suyo porque mientras yo permanecía horas trabajando, ustedes se esforzaban por ser mis sustitutas como madre.*

*Las quiero muchísimo a todas y sólo pienso que el sentimiento fraternal es algo que no cambio por nada.*

### *A Miguel*

*Gracias por impulsarme y por hacerme ver que sólo yo puedo dirigir mis sueños. Sigue compartiendo conmigo el anhelo de hacer una vida juntos. Te amo.*

### *A Rosa*

*Estuvimos en el momento exacto y en el lugar donde pudimos conjuntar nuestras ideas llevándolas a cabo. Hoy hemos concluido nuestra tesis, pero además, me llevó la gran satisfacción de haber conocido a una buena persona con quien puedo compartir una bonita amistad.*

### *A Cuca*

*Agradecemos todas tus enseñanzas y dedicación para la elaboración de este proyecto, pero más te agradezco que me hayas dejado compartir un poco de mis sentimientos y preocupaciones contigo y que también me hayas dejado ver un poco de tus recuerdos.*

*Igualmente la paciencia que mostraste para la realización de esta tesis me demuestra que tu labor como docente es digna de reconocerse y de admirarse.*

# *AGRADECIMIENTOS*

## **A DIOS**

Quien me ha permitido vivir, dándome la fuerza y luz para continuar este camino. Gracias por amarme, guiarme y protegerme.

## **A MIS PADRES**

Quienes me han llenado de amor desde que supieron de mi, por su comprensión y su apoyo en todo momento.

Papá, te agradezco el que me enseñaras con el ejemplo que la sabiduría no sólo se obtiene en el aula, sino que la vida misma nos brinda grandes enseñanzas.

Mamá, eres completamente incondicional, me has dado todo sin pedir nada, aunque tu te privaras de varias cosas incluso de tus mismos hijos conformándote con un beso y un te quiero, siempre estaré agradecida por como me educaste.

Gracias a los dos por enseñarme a luchar para conseguir mis propósitos, los amo.

## **A MIS HERMANOS**

A Jesús por esas peleas de niños, por esas pláticas de madrugada, por tus abrazos en esos momentos difíciles y sobre todo porque aún en la distancia sentía ese hermoso calor fraternal

Tu Omar desde que llegaste aprendí a valorar, conocer y amar la inocencia que encierra un niño, gracias por toda nuestra complicidad y tu inocencia acompañada de esa picardía la cual te hace muy especial.

Los adoro.

## **A FABIÁN**

Llegaste cuando menos lo imaginaba y en el momento indicado, pues con tu amor me brindaste: fuerza, seguridad y confianza para continuar y concluir este proyecto. Te agradezco, tus palabras de aliento, tus brazos llenos de confort, el apoyo a toda mi familia y que al mismo tiempo que se construía esta tesis, se cimienta una vida nueva para ambos. Te amo.

## **A EDITH**

A quien aún sin conocer, pudimos lograr un sueño mutuo, realizando con esfuerzo, dedicación, empeño, lágrimas, risas y hasta enojos, ganando al mismo tiempo una amistad que va creciendo.

## **A MIS AMIGAS**

Las cuales me han impulsado para salir adelante, y me han brindado su ayuda y consejos:  
Fabiola, Nadya y Carmen.

## **A CUCA**

Por sus valiosos comentarios y apoyo, así como su tiempo y atención para realizar este proyecto.

# INDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capitulo1 Desarrollo Infantil.....	6
1.1 Definición de Desarrollo	6
1.2 Aproximaciones Teóricas	8
1.3 Teoría Psicoanalítica	10
1.3.1 Freud	10
1.3.2 Erikson	13
1.4 Teoría Cognoscitiva	16
1.4.1 Piaget	16
1.4.2 Teoría de la Maduración	20
1.5 Teorías Mecanicistas	22
1.5.1 Teoría del Aprendizaje	23
1.5.2 Teoría del Aprendizaje Social	24
1.6 Teoría Contextual	26
1.6.1 Teoría del Procesamiento de la Información	26
1.6.2 Teoría Etológica	27
1.6.3 Teoría Ecológica	29
Capitulo 2 El niño de dos a tres años.....	33
2.1 Desarrollo Físico	35
2.2 Áreas de Desarrollo	36
2.2.1 Desarrollo Psicomotriz	37
2.2.2 Desarrollo del Lenguaje	39
2.2.3 Desarrollo Afectivo-Social	41
2.2.4 Desarrollo Cognoscitivo	43
Capitulo 3 Estimulación temprana.....	45
3.1 Antecedentes	45
3.2 Definición	49
3.2.1 Estimulación Precoz	49
3.2.2 Atención Temprana	50
3.2.3 Intervención Temprana	51
3.2.4 Educación Temprana	51
3.2.5 Educación Inicial	52
3.2.6 Estimulación Temprana	52

3.3 Programas de desarrollo Infantil y educación inicial.	54
3.3.1 Desarrollo Integral de la Familia (DIF)	56
3.3.2 Secretaria de Educación Pública (SEP)	56
3.3.3 Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)	58
3.4 Programas de Estimulación Temprana	59
3.5 Metodología	70
Capitulo 4 Manual de estimulación temprana para niños de dos a tres años.....	73
4.1 Sugerencias para las Actividades de Estimulación	74
4.2 Actividades sugeridas para la Relajación	78
4.3 Actividades de Estimulación Temprana para niños de dos a tres años	80
4.4 Sugerencias	106
Conclusiones.....	110
Referencias.....	114

## RESUMEN

Este trabajo se deriva de la primera etapa del proyecto general “Evaluación Nacional del Impacto del Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial No Escolarizada (PRODEI), en esta investigación se realizaron comparaciones entre dos tipos de cohortes. Una hace referencia a los niños y padres que tienen algún tipo de contacto con la educación inicial escolarizada, la segunda cohorte a niños y padres que no han tenido ese contacto. Para realizar esta evaluación se dividió el programa en cuatro etapas; la primera etapa consistió en la evaluación a las cohortes, la segunda etapa corresponde a una segunda evaluación de los indicadores del impacto del programa en niños y en los padres de la cohorte expuesta (muestra PRODEI) pasado un mes del ciclo operativo, la tercera etapa consistió en una tercera evaluación tanto en la cohorte expuesta (personas que tuvieron contacto con el programa de educación inicial no escolarizada), como en las cohortes no expuestas, después de transcurrido un año de haber finalizado el ciclo operativo, la cuarta etapa es una cuarta evaluación a las personas que tuvieron contacto con el Programa de Educación Inicial No Escolarizada y a la tercera evaluación de la cohorte no expuesta, realizándose un año después de haber finalizado el ciclo operativo en que participó la cohorte en el (PRODEI).

Nuestra participación dentro del programa PRODEI se inserta dentro de la fase cuatro. Consistió en la visita a la guardería número 6 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), donde se realizaron observaciones participantes, entrevistas con las oficiales encargadas de los niños de dos a tres años y pláticas dirigidas al personal de dicha institución. De ésta participación deriva el interés de proponer un manual de estimulación temprana que favorezca el desarrollo de niños de dos a tres años de edad. Para esto se hace una breve revisión de las diferentes teorías del desarrollo infantil, las características particulares de los niños de dos a tres años, de los antecedentes, definiciones de estimulación temprana y una revisión general de manuales de estimulación. La propuesta del manual de estimulación temprana se compone por tres partes, 1) sugerencias para padres y madres de familia y/o cuidadores, 2) las actividades a realizar para estimular las áreas de psicomotricidad, lenguaje, socialización y cognición y 3) una guía para favorecer el control de esfínteres en los niños.

## INTRODUCCIÓN

Existe acuerdo entre los estudiosos del desarrollo humano en que éste da inicio desde el momento de la concepción hasta llegar a la última etapa, que es la muerte, siendo un proceso continuo que se da en distintas áreas o etapas caracterizadas por diversos cambios tales como, inteligencia, creatividad y carácter, además de otros, tales como el peso, la talla y la estatura. (Papalia 1991).

Ahora bien, si se toma en consideración que durante toda la vida humana se está en una constante evolución, su estudio no representa una tarea sencilla, por lo tanto, los estudiosos de la materia han optado por dividir en etapas la vida del hombre, para facilitar su tarea. Los expertos, sin restar importancia a las diferentes etapas, afirman que los primeros años de vida son de vital importancia.

Por lo tanto no se debe pasar por alto la importancia que tiene el proporcionar herramientas a un niño para que crezca y se desenvuelva de la manera más óptima, y llegue a ser un adulto con habilidades a su favor. Para iniciar debemos conocer cuáles son las características de las etapas del desarrollo infantil, y las habilidades con que el niño debe contar dependiendo de su edad

Es así que resulta importante contemplar las teorías del desarrollo porque son las que conforman la base de las investigaciones acerca del comportamiento infantil, además estas nos proporcionan una visión más amplia del mismo.

En el primer capítulo se abordarán las diferentes teorías que hablan acerca del desarrollo infantil, entre las cuales destacan a) **La perspectiva psicoanalítica**, en la que se resalta la importancia de las relaciones humanas sobre las relaciones con los objetos, así como también se establece que el desarrollo de la personalidad presenta una secuencia dada por etapas; b) **La perspectiva del aprendizaje**, en la que se ve el desarrollo de una forma cuantitativa y continúa y se sostiene que la conducta y la personalidad son aprendidas, durante la crianza. c) **La perspectiva cognoscitiva**, que se interesa en el desarrollo de los

procesos del pensamiento, pues a partir de éste se modifica el comportamiento. d) **perspectiva contextual**, en la cual hace énfasis en que el desarrollo infantil, no está limitado a cambios de tipo biológico sino que éste se ve afectado positiva o negativamente por el medio ambiente (contexto). e) **perspectiva etológica** menciona que la mayor parte del comportamiento de una especie está determinada genéticamente sin restar importancia al aprendizaje. f) **perspectiva madurativa**, refundamenta principalmente en la maduración observada en las diferentes funciones motrices, psicosociales, facultades de adaptación y comportamiento afectivo y social. Aunque cada una de las perspectivas anteriormente expuestas nos dan un punto de vista diferente acerca del desarrollo infantil, ninguna de ellas es más importante que otra y todas concluyen en que un desarrollo pobre o limitado de experiencias puede ejercer un efecto negativo en la infancia.

En el capítulo dos se hablará de manera específica de las características de cada una de las áreas del desarrollo en niños de dos a tres años, con el fin de tener una comprensión más clara acerca de la edad que se está proponiendo para realizar el manual de estimulación temprana esta tesis. Las áreas abarcadas son: **Área cognoscitiva** llamada también desarrollo de la inteligencia, siendo el resultado de la interacción de factores internos y externos del niño la cual va a modificarse conforme a su crecimiento. **Área psicomotriz** siendo la capacidad que tiene el individuo para manejar y controlar su cuerpo, esta área a su vez se divide en **psicomotricidad fina** y **psicomotricidad gruesa**. **Área de lenguaje** ésta ofrece la posibilidad de comunicación y el intercambio entre las personas, aparte de desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de los niños. **Área de socialización**, es el proceso mediante el cual el niño aprende; hábitos, pautas, papeles y el comportamiento necesario para llevar a cabo sus responsabilidades.

En el tercer capítulo se comentará acerca de la estimulación temprana, que significa, sus orígenes, y se revisarán diversos manuales con el propósito de observar hacia quién van dirigidos, que actividades proponen, y si cumplen sus objetivos.

Los orígenes de la estimulación temprana se remontan al termino de la Primera Guerra Mundial donde se conoce por primera vez el término Síndrome de Deprivación

Hospitalaria”, utilizado por los psiquiatras al observar que los niños que habían quedado huérfanos o abandonados presentaban diversos problemas emocionales.

Viendo la importancia de la calidad de supervivencia y el ambiente en los primeros años de vida del niño, se empiezan a diseñar programas de índole preventivo ligados a condiciones de naturaleza biológica denominados **“alto riesgo”** y **“riesgo probable”** los identifica como Alto riesgo biológico, los cuales se originan en condiciones prenatales, perinatales hasta preconceptionales, lo cual puede originar en un gran porcentaje de probabilidad de un retardo en el desarrollo

Atkin, L.C. Supervielle, Sawyer y Cantón, (1987) hablan del alto riesgo ambiental, el cual se relaciona con las situaciones de pobreza, aunque especifica que la educación, como el ser analfabeta o de baja escolaridad no significa que una mujer sea mala madre; sin embargo se encuentra en desventaja en relación a los conocimientos para mejorar el cuidado de sus hijos.

Debido a estos factores se empiezan a buscar técnicas y/o programas para que el niño logre un desarrollo óptimo de sus capacidades físicas y psicológicas, siendo así como surge el concepto de estimulación temprana.

Diversos autores han definido a la estimulación temprana sin embargo ha sido Montenegro (1977) quien posee la definición más aceptada en los últimos tiempos y dice que la estimulación temprana es *“el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesite desde su nacimiento. Para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de las presencias de las personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuadas 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 en su medio ambiente y un aprendizaje efectivo. (Álvarez, 2000, p 37).*

Tomando en consideración la importancia que tiene el estimular adecuadamente al niño para favorecer su desarrollo, y el hecho de que la mayoría de los programas de estimulación temprana proponen actividades demasiado generales (pocas actividades para niños de 0 a 6 años), y los específicos abarcan por lo general al niño del nacimiento a los dos años, en el capítulo cuatro se presentará una propuesta de un manual de estimulación temprana que permita estimular todas las áreas del desarrollo a los niños de 2 a 3 años.

# CÁPITULO UNO

## DESARROLLO INFANTIL

### 1. 1 Definición de desarrollo

El desarrollo del hombre da inicio desde el momento de la concepción hasta llegar a la última etapa, que es la muerte, siendo un proceso continuo caracterizado por diversos cambios, que van desde los cualitativos hasta los cuantitativos, El desarrollo cuantitativo se refiere al crecimiento propiamente dicho y es de fácil medición, por ejemplo, el peso, la estatura, la talla, el vocabulario entre otras cosas. El desarrollo cualitativo se concentra en los cambios más complicados, ya que incluye saltos en el funcionamiento, es decir, aquellos cambios que distinguen al bebé de un niño; tales como, la inteligencia, la creatividad, el carácter, la sociabilidad entre otros. (Papalia, 1985, Papalia y Olds,1991 citado en Contreras, 1993)

El interés por estudiar el desarrollo humano ha existido desde hace mucho tiempo, y la forma de abordarlo varía dependiendo del tiempo, el contexto y la persona que se interesa en él, aunque la idea general de una u otra forma, es similar y sobre todo persigue un mismo objetivo: entender el proceso de la vida del hombre y deducir como una persona adulta llega a ser lo que es. En general, el desarrollo ha sido definido como un proceso continuo el cual da inicio desde la concepción hasta llegar a la muerte y que dicho proceso se da mediante etapas, representando cada una de ellas un grado de madurez.(López, 2001).

A continuación se presentan algunas otras definiciones que dan los expertos acerca del desarrollo:

Stone & Joseph (1970) mencionan que el estudio del desarrollo humano involucra una búsqueda minuciosa que permita comprender cómo llegamos a ser lo que somos.

Casi dos décadas después Maier (1989) manifestó que con anterioridad la palabra desarrollo únicamente era destinada al estudio de los cambios físicos observables en el

organismo, pero hasta esos días, el desarrollo se conceptualizó como todo un conjunto de cambios que varían de lo físico a lo aprendido, teniendo como resultado, el proceso que conforma la personalidad de un individuo.

Hoffman (1995) concibe al desarrollo de manera similar a la de Maier, refiriéndose a él como un proceso de cambios constantes según la edad en el cual se ven involucrados diferentes factores, mismos que han sido divididos en internos y externos. Explica que los factores internos se refieren a la información genética que el individuo recibe de sus padres (genotipo) y su vinculación con los factores externos es lo que resolverá la forma en que se constituirá el genotipo. Entre los factores internos tenemos al sistema neuroendocrino y el metabolismo, el cual se termina de desarrollar hasta la adolescencia. Entre los factores externos se consideran: la familia, la alimentación, la higiene, el lugar geográfico, posición económica, estos factores externos interactúan con el individuo sobre los factores internos de manera que entre ambos propician las condiciones para que el desarrollo se produzca.

Otra de las definiciones que se asemeja a la descrita por Hoffman, es la que indica Craig (1997), en la que se menciona que: *“el término desarrollo se refiere a los cambios en el tiempo de estructura, pensamiento o conducta del individuo debidos a influencias biológicas y ambientales. Por lo común se trata de cambios progresivos y acumulativos, de los que resultan una organización y funciones crecientes”*. (Pág. 5) Esta definición es congruente para los fines de este trabajo, ya que creemos que el desarrollo debe ser estudiado y entendido desde una perspectiva que incluya a la información biológica determinada para cada individuo así como la que también recibe de su medio ambiente.

Ahora bien, cuando hablamos de desarrollo y en particular de su estudio, casi siempre pensamos en el desarrollo infantil, debido a que en la niñez se sientan las bases para la vida adulta. A este respecto Papalia (1985) menciona que el estudio del desarrollo infantil tiene como objetivo explicar, describir y predecir la forma en que se desarrollan los niños y dice que existen seis argumentos fundamentales de este tema, los cuales son: la importancia de las primeras experiencias, la capacidad de predecir el desarrollo futuro, cómo afecta el medio ambiente al niño, cómo afecta el niño al medio ambiente, cómo se afectan aspectos

del desarrollo entre sí y, cómo podemos aplicar en forma práctica los hallazgos de las investigaciones para mejorar el mundo infantil.

También es importante mencionar que el desarrollo ocurre en tres áreas: la física, la cognoscitiva y la psicosocial. La primera abarca características tales como el tamaño, la forma y los cambios en la estructura corporal; la segunda, implica todas las habilidades y actividades mentales e incluso la organización del pensamiento (razonamiento, memoria, lenguaje, entre otras.), el área psicosocial hace referencia a los rasgos de la personalidad y las habilidades sociales. Establecer los criterios en estas áreas de desarrollo permite determinar cuándo un individuo está avanzado o retrasado en esa área y en relación con sus semejantes; lo que resulta útil, por ejemplo, para diseñar programas de ayuda a niños de desarrollo retrasado o para medir los efectos de diferentes ambientes.

En estos intentos por tratar de definir el desarrollo, se han pronunciado dos debates importantes, el primero nombrado *activo contra pasivo* que intenta dilucidar si los niños contribuyen de forma activa en su desarrollo o si por el contrario, son receptores pasivos de la influencia ambiental. El segundo hace alusión a la *continuidad contra discontinuidad*, aquí la discusión se centra en si los cambios del desarrollo son cuantitativos y continuos o cualitativos y discontinuos, es decir, por etapas.

A continuación se analizarán las principales teorías del desarrollo humano que debaten estos temas tan polémicos, algunos de ellos se inclinan por el modelo que da mayor importancia a la herencia biológica, otros que creen que el desarrollo está determinado por la influencia ambiental y los que consideran que ambas son determinantes en los procesos de desarrollo.

## **1.2 Aproximaciones Teóricas.**

Existen diferentes formas de estudiar el desarrollo infantil dependiendo del tiempo, el contexto y la persona que se interese por el tema, por ejemplo, tanto Platón como Aristóteles (citados en Vázquez & Sandoval, 2003) escribieron sobre la

infancia. Platón sostenía que los niños nacen ya dotados de habilidades específicas que su educación puede y debe potenciar. Sus puntos de vista siguen vigentes en la idea de las diferencias individuales ante una misma educación. Aristóteles, por su parte, propuso métodos de observación del comportamiento infantil. Durante varios siglos después, apenas hubo interés por el estudio del niño, al que se veía como un adulto en miniatura, hasta que en el siglo XVIII el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau se hizo eco de las opiniones de Platón, postulando que los niños deberían ser libres de expresar sus energías para desarrollar sus talentos (Vázquez y Sandoval, 2003). Esta perspectiva sugiere que el desarrollo normal debe tener lugar en un ambiente no restrictivo, sino de apoyo, idea que hoy nos resulta muy familiar.

Pedrosa (1976) señala al respecto que en el siglo XIX, la teoría de la evolución da un fuerte impulso al examen científico del desarrollo infantil. Señala que los estudios de Darwin hacen hincapié en el instinto de supervivencia de las distintas especies, lo que provoca el interés por la observación de los niños y por conocer los distintos modos de adaptación al entorno, como medio también de conocer el peso de la herencia en el comportamiento humano. Según este autor, estos estudios dan un valor científico limitado por su falta de objetividad e incapacidad para describir adecuadamente los comportamientos observados, haciendo imposible su validación.

La investigación científica sobre el desarrollo infantil hizo grandes progresos a comienzos del siglo XX. Uno de los mayores estímulos es la introducción, en 1916, del test de inteligencia conocido hoy como test de Stanford-Binet, que lleva a una serie de estudios sobre el desarrollo intelectual del niño. En la década siguiente, un grupo de científicos estadounidenses realizaron observaciones de carácter longitudinal a gran escala de los niños y sus familias: el mismo niño era seguido, observado y examinado durante un cierto periodo de su desarrollo (Pedrosa 1976).

Pedrosa (1976) también señala que los resultados reunidos durante un periodo de veinte años ofrecieron información abundante sobre el desarrollo evolutivo, del que también se señalaron pautas, según la edad, para una amplia variedad de comportamientos. Estas

normas serían empleadas tanto por los profesionales de la educación como por los padres para valorar su desarrollo. El autor concluye que el problema de estos estudios basados en la observación fue que, al tomar como punto de partida la evolución y la genética, no hicieron referencia en las variables ambientales, que fueron prácticamente excluidas de los trabajos sobre la inteligencia.

A partir de estos estudios, la psicología del desarrollo ha aportado grandes teorías acerca del desarrollo humano, a continuación se mencionan algunas de ellas, englobadas como la teoría psicoanalítica, la teoría cognoscitiva, la teoría madurativa, teoría mecanicista y teoría contextual.

### **1.3 Teoría psicoanalítica.**

El interés primordial de la teoría psicoanalítica va encaminado hacia el desarrollo de la personalidad y por ende a las fuerzas inconscientes que motivan al comportamiento, por lo que estudia al desarrollo humano en términos de: “... *diversas confrontaciones entre el individuo que esta creciendo y las demandas del mundo social...*”(Hoffman, Paris 1995, pp 29), es decir, busca bajo la superficie de los sentimientos para explorar fuerzas inconscientes que la personas no reconocen, pero son las que motivan su comportamiento.

Al respecto, Papalia (1985) dice que para poder dar cuenta del desarrollo de la personalidad, los psicoanalistas explican el desarrollo humano prestando especial atención en el cómo las experiencias sexuales y emocionales de la infancia pueden repercutir en las conductas futuras de las personas. Freud y Erikson son los principales representantes de la teoría psicoanalítica, a continuación revisaremos brevemente sus propuestas.

#### **1.3.1 Freud**

La principal contribución de Freud es la creación de un enfoque radicalmente nuevo en la comprensión de la personalidad humana, que demuestra la existencia y poder del inconsciente.

Alvarez (2000) estipula que en la antigüedad el niño no era considerado como una persona individual sino que se le consideraba como a un adulto enano, y que fue Freud el primero en interesarse en el estudio del niño, considerando la importancia de esta etapa de la vida para comprender el comportamiento y las alteraciones de los adultos. En su investigación determina, por primera vez en la historia, el estudio del desarrollo del niño por medio de etapas. Estas etapas reciben sus nombres de acuerdo con la partes del cuerpo donde se encuentra la satisfacción erógena y cada etapa se presenta a determinada edad.

Esta teoría se basa principalmente en el desarrollo sexual y progresivo del niño, y con ella busca exponer la construcción de una personalidad normal o anormal, esto lo confirma mediante las observaciones realizadas a sus hijos y hacia sí mismo, es así, como elaboró su teoría del desarrollo (Stone, Joseph 1970).

Al respecto, Stone y Joseph (1970) explican que el desarrollo psicosexual incluye los cambios en los canales y zonas del cuerpo, como la boca, el ano y los genitales, a través de los cuales se busca y se obtiene una gratificación de los instintos biológicos. Durante el proceso de satisfacer sus necesidades, el niño encuentra a la gente significativa en su vida y experimenta una satisfacción sana, frustración o indulgencia, el orden de los cambios de la energía instintiva de una zona a otra siempre es igual, pero el nivel de maduración de un niño determina cuándo se producirán dichos cambios. La alteración de estas etapas o una fijación en alguna de ellas conducen según Freud, a la aparición de trastornos específicos sexuales o de la personalidad.

Las etapas psicosexuales de Freud citadas en; Stone, Joseph (1970); Fitzgerald, Mckinne y Strommen (1981); Papalia (1985); Hoffman, Paris (1995); Garza (1999) y Shafer (2000) son las siguientes:

**Etapa Oral:** (Desde el nacimiento hasta los dieciocho meses de vida aproximadamente). Se dice que durante este período, el canal de gratificación es la boca ya que los bebés obtienen placer en las actividades orales. Un ejemplo de ello es que chupan aunque no tengan hambre. En esta etapa los objetos gratificantes de placer son: el pezón, el biberón y el dedo.

Cuando el niño no tiene dientes se le llama oral-pasivo, pero cuando los tiene entra al periodo oral-sádico. Las alteraciones que pueden darse en la edad adulta, en caso de que el instinto no haya sido satisfecho, son: el alcoholismo, tabaquismo, morderse las uñas, la obesidad y ser muy exigentes.

**Etapa Anal.** Se da durante el periodo deambulatorio (de los dieciocho meses a los tres años aproximadamente) el principal canal de gratificación es el ano, la micción y defecación voluntarias se convierten en los métodos primordiales de satisfacer el instinto sexual, en este tiempo el bebé comienza el control de esfínter anal y el proceso de retención y expulsión de los excrementos. Está es una época de conflicto entre padres e hijo para determinar quien será el que establezca el momento y el lugar de la defecación, así, el bebé ejercita sus tendencias destructivas demorando la defecación cuando los padres desean que la realice. De no quedar satisfecho este impulso se puede ser un adulto rígido, conformista, de limpieza o suciedad exagerada, con una personalidad hostil y desafiante.

**Etapa Fálica:** (Inicia a los tres años y termina a los seis aproximadamente). Papalia (1985) indica que en esta etapa se busca la gratificación sin preocuparse de los sentimientos de los otros, la sensación de placer se recibe en los genitales por medio de las caricias (auto eróticas). El niño comienza a darse cuenta de las diferencias entre hombres y mujeres, por lo que su curiosidad se ve incrementada si se notan las diferencias anatómicas. En esta fase se da el Complejo de Edipo donde el niño dirige sus impulsos fálicos a la madre deseando tenerla sola para él, entrando en conflicto con el padre a quien ama y odia a la vez, así como también tiene un gran temor de ser castrado por su padre. Si el desarrollo es normal el niño renuncia a los deseos amorosos de la madre y adopta el rol masculino, también asimila las normas morales de sus padres desarrollando así sus propios valores. Dado el caso de presentar alguna fijación en esta fase es probable traer como consecuencia problemas de índole sexual; impotencia, frigidez y homosexualidad.

**Etapa de Latencia.** (De los seis a doce años aproximadamente) cabe señalar que la gran mayoría de los autores no hacen alusión a esta etapa, sin embargo, Shaffer (2000) dice que: " *Los traumas de la etapa fálica causan conflictos sexuales que serán reprimidos e*

*impulsos sexuales que serán recanalizados hacia el trabajo escolar y juego vigoroso. El Yo y el Super Yó continúan desarrollándose a medida que el niño obtiene mas capacidades de solución de problemas en la escuela e internaliza valores sociales” (p. 44).*

**Etapa Genital.** (De los doce años en adelante), ocurre durante la adolescencia y el placer se recibe por medio de los genitales ya que ahora el adolescente comienza a entablar relaciones sexuales adultas, los adolescentes deben aprender como expresar los impulsos sexuales de forma aceptable para la sociedad. Si el desarrollo ha sido normal el instinto sexual maduro se ve satisfecho mediante el matrimonio. Constituye la última etapa del desarrollo de la personalidad.

Hoffman, París (1995) menciona que Freud con su trabajo, obtuvo muchos seguidores, no obstante, varios de sus discípulos no estaban cien por ciento de acuerdo con sus principios y elaboraron sus propias teorías, entre ellos encontramos a Erikson, quien modificó la teoría del psicoanálisis de Freud por una teoría psicosocial, la cual dividió por etapas en donde detalla el desarrollo emocional del individuo.

### **1.3.2 Erikson**

Shaffer (2000) menciona que Erikson es reconocido como el psicólogo del Yo pues decía que en cada etapa de la vida las personas tienen que desarrollar habilidades sociales para adecuarse y tener un desarrollo normal, aparte de ser de los pocos psicólogos que ha incluido en su teoría sentimientos tradicionales como; el amor, esperanza, valor, determinación y fidelidad. Al respecto Hoffman, París (1995) dice que la teoría de Erikson es un modelo psicosocial en donde la personalidad se desarrolla a través de la resolución progresiva de los conflictos entre las necesidades y las demandas sociales.

Una de las características de la teoría psicosocial es, el considerar que los niños son curiosos y activos, que buscan una adaptación en su ambiente, en lugar de ser esclavos pasivos e impulsivos biológicos moldeados por sus padres (Shaffer 2000).

A continuación se mencionan las etapas del desarrollo psicosocial propuestas por Erikson y detalladas en; Hoffman y Paris, (1995); Garza (1999); y Shafer (2000):

**Confianza contra desconfianza:** Los autores citados coinciden en que el bebé de cero a un año de vida necesita desarrollar la confianza que surge del cuidado de la persona que esta dispuesta a ofrecerlo, pues el niño está en el dilema de confiar o desconfiar de las personas que le rodean, el sentido de confianza se desarrolla si las necesidades del lactante son satisfechas sin demasiada frustración. Un ambiente de igualdad, amor, respeto y tolerancia determina el desarrollo de la confianza en el yo propio: Ya establecida la confianza, los bebés pueden aprender a soportar las frustraciones y a retardar las gratificaciones inmediatas. Un sentido de confianza se manifiesta en la fe en el ambiente y el optimismo ante el porvenir. Si los cuidadores muestran cierto rechazo, el bebé puede percibir al mundo que le rodea como un lugar peligroso lleno de personas que no son de fiar, es entonces cuando la desconfianza se desarrolla.

**Autonomía contra vergüenza y duda.** Se da del primer al tercer año de vida, en esta etapa los autores dicen que cuando el niño comienza a caminar y auto dirigirse entra en las restricciones sociales, en esta etapa los niños exigen determinar su propia conducta, su tarea es insistir que se les permita ser autónomos (sentimiento de autocontrol y autodeterminación) mientras tratan de evadir la vergüenza de sentirse ineficaces, no solo en el caminar si no también en vestirse solos, cuidar de su higiene etc. En este período se afirma el Yo y por lo general las demandas del niño se oponen a las de los demás. El fracaso de esta independencia puede forzar al niño a dudar de sus propias capacidades, sin embargo, si el niño desarrolla un sentido de autonomía demostrará diversas virtudes como; el valor, autocontrol y el poder de voluntad.

**Iniciativa contra culpa:** En esta etapa, que según los autores mencionados se desarrolla de los tres a los seis años, surge la necesidad de una autonomía que toma una forma vigorosa, los niños desean tener actividades de adultos, en diversas ocasiones se fijan metas que entran en conflicto con las de los padres, lo cual genera en el niño un sentimiento de culpa. El principal logro del Yo es el sentido de la iniciativa mientras que el fracaso representa inferioridad. La resolución exitosa de esta crisis requiere un punto de equilibrio; el niño debe conservar una sensación de iniciativas y no obstante aprender a no chocar con los derechos y metas de otros.

**Laboriosidad contra inferioridad:** Se menciona que el niño (de seis a doce años) debe dominar habilidades sociales y académicas importantes, es un aprendiz del arte de conocer y llevar a cabo las tareas de la edad adulta, ya que aprende a ganar recompensas haciendo cosas que son más fáciles para él, pero que además lo llevan a obtener un logro mucho mayor. Si todo va bien en este espacio el niño desarrollará virtudes importantes; el método y la competencia, pues continuamente se compara con sus compañeros, el fracaso en la adquisición de estas habilidades conduce a sentimientos de inferioridad.

**Identidad contra confusión de roles:** (de los doce a veinte años). Con respecto a esta etapa se dice que durante la adolescencia la búsqueda de una identidad es de vital importancia, ya que se presentan cambios significativos en todas las personas, pues es la encrucijada entre la infancia y la madurez. Los adolescentes deben establecer identidades sociales y ocupacionales, de no ser así se mostrarán dudosos acerca de los roles que tendrán como adultos.

**Intimidad contra aislamiento:** (de los veinte a los cuarenta años). Durante esta etapa se tiene un deseo de relacionarse íntimamente con una persona del sexo opuesto, para ello la tarea primordial de esta etapa es formar amistades fuertes y lograr un sentido de amor y compañerismo con otra persona; generalmente es el matrimonio el medio de satisfacción de esta necesidad. Sin embargo, la intimidad dentro de las relaciones humanas presupone otros logros. Es probable la experimentación de sentimientos de soledad como resultado de una incapacidad de formar amistades sólidas o una relación íntima.

**Generatividad contra estancamiento:** (de los 40 a los 55 años) Shafer (2000) menciona que para iniciar la generatividad los adultos necesitan de un trabajo productivo, así como de un acercamiento mutuo entre padres e hijos, pues se dice que tanto los hijos necesitan de los padres, como los adultos necesitan tener hijos (aunque no sepan como educarlos), aquellas personas que no están dispuestos a asumir estas responsabilidades se estancan y/o caen en el egocentrismo, lo cual a futuro les puede provocar el sentimiento de vivir una vida vacía sin expectativas.

**Integridad del Yo contra desesperación:** (de los sesenta años hasta la muerte). Es aquí cuando los adultos mayores hacen una recapitulación de su vida en donde, pueden encontrarse con un sentimiento de desesperación al darse cuenta que no lograron realizar todos sus objetivos y piden con ansias una segunda oportunidad, es común que lleguen a experimentar sentimientos de abandono pero por otro lado también pueden encontrarse satisfechos por su vida y ven a la muerte como un paso natural de la vida misma.

Hasta aquí se han considerado dos de las teorías psicoanalíticas que hacen referencia a que el niño es un ser activo que definitivamente finca su desarrollo en la forma de adaptarse a su medio ambiente. En el siguiente apartado se menciona la teoría cognoscitiva como otra propuesta del estudio del desarrollo infantil.

#### **1.4 Teoría cognoscitiva.**

Este modelo considera a los seres humanos como racionales, activos, alertas y competentes. De acuerdo con los teóricos, los hombres no sólo reciben la información, sino que también la procesan, para la mayoría de ellos, el desarrollo consiste en estructuras mentales en evolución que en parte están genéticamente preprogramadas y basadas en la madurez. Los estudiosos de la teoría cognitiva se interesan en el proceso más que en el producto, en cómo el niño llega a creer en ciertas cosas y a comportarse de cierta manera, en lugar de considerar los puntos específicos del pensamiento o el comportamiento del mismo, es decir, se interesa por los cambios cualitativos. Entre las teorías cognoscitivas encontramos la teoría piagetana y la teoría de la maduración, mismas que se mencionan a continuación.

##### **1.4.1 Piaget**

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget es en esencia un modelo de interacción que ve en la inteligencia un ejemplo de adaptación a las exigencias ambientales. Fitzgerald, Mckinney y Strommen (1981) aluden que Piaget concibe a la inteligencia como una característica de todos los organismos vivos, y que a él no le interesaban las diferencias individuales del cómo se da la inteligencia si no descubrir los procesos del conocimiento en los individuos. Mencionan al respecto que:

*Según la visión de Piaget el entendimiento de un niño sobre el mundo surge de la coordinación de las acciones y la interrelación con los objetos. El niño es constructivista, pues construye la realidad de las relaciones entre las acciones y los objetos, no solo de las acciones o de la calidad perceptual de los mismos. Los niños cogen un sonajero y lo tiran, pero pueden hacer lo mismo con un pequeño oso de peluche. Cuando agitan el sonajero suena; lo tiran, aterrizan con un gran ruido. Pero el oso de peluche no puede hacer ruido cuando lo mueven y solamente produce un ruido sordo al caer. Pero el oso se puede estrujar, mientras que el sonajero resiste la presión de los dedos del niño. Los niños llegan a conocer los efectos de sus acciones y las propiedades de los objetos a través de estas acciones simples y corrientes (Hoffman y Paris 1995 pp 37, 38).*

Este ejemplo es una forma de explicar lo que es un esquema, pues representa la forma del pensamiento mismo o de una acción para explicar la experiencia y por ende la adquisición de un conocimiento.

Vasta y Millar (1996) manifiestan que las dos funciones que dirigen el desarrollo son fundamentales en la teoría de Piaget y tales funciones generales son: a) **la organización**, que se refiere al hecho de que todas las estructuras cognoscitivas están interrelacionadas y que en cualquier conocimiento nuevo debe encajarse dentro del sistema existente, b) y **la adaptación**, se refiere a la tendencia del organismo a encajar con su entorno de forma que favorezca la supervivencia.

Es importante resaltar que la inteligencia del niño se da por medio de la adaptación en donde, se ven incluidos dos procesos: **la asimilación y la acomodación**. El primero enfatiza a la incorporación de los conocimientos nuevos en los esquemas (información) anteriores, mientras que la segunda implica una modificación de los esquemas para introducir el nuevo conocimiento, dicho de otra manera; El niño cuando recibe información nueva, la internaliza para posteriormente cambiar o reafirmar su forma de pensar y actuar (Papalia, 1985). Cuando esta nueva información (estructuras intelectuales) son asimiladas por el niño y puede manejarlas debidamente se dice que las circunstancias externas están en

equilibrio, sin embargo si el menor no puede afrontarlas o se encuentra en conflicto sus ideas también están en desequilibrio (Fitzgerald Mckinney y Strommen 1981).

La teoría del desarrollo de Piaget resalta que todos los seres humanos atraviesan por las mismas etapas en un mismo orden. Ahora cada etapa se basa en una anterior y, a la vez que sustenta la siguiente, ofreciendo así una continuidad importante en el desarrollo.

Las etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget y mencionadas en: Fitzgerald Mckinney y Strommen (1981); Papalia (1985); Hoffman y Paris (1996); Vasta y Millar (1996);y Shaffer (2000), son basadas sobre el supuesto de que desde el nacimiento los seres humanos aprenden activamente, aún sin incentivos exteriores. Durante todo ese aprendizaje el desarrollo cognitivo pasa por cuatro etapas diferenciadas en función del tipo de operaciones lógicas que se puedan o no realizar, dichas etapas son:

**Inteligencia sensoriomotriz.** En la primera etapa (del nacimiento a los 2 años aproximadamente) los esquemas son simples reflejos, el niño pasa de realizar movimientos reflejos al comportamiento coordinado, el conocimiento del mundo se limita a la interacción con las personas y los objetos pero aún carece de la formación de ideas o de la capacidad para operar con símbolos.

Piaget describe seis subetapas en este periodo, las cuales reflejan transiciones organizativas de sutil desarrollo de esos ajustes motores y preceptuales.

**1.- Reflejos de cero a un mes.-** Hay una creciente eficiencia con que los reflejos innatos se ponen en función. Piaget argumenta que el comportamiento reflexivo no es evocado simplemente por estimulación externa directa, sino que el niño la puede iniciar.

**2.- Reacciones circulares primarias del primer al cuarto mes.-** las acciones son espontáneas y centradas sobre el cuerpo del niño y se ven repetidas constantemente, esta etapa se caracteriza por la repetición de actos simples.

**3.- Reacciones circulares secundarias del cuarto al octavo mes.-** en esta subetapa aumenta la conciencia del niño en cuanto al ambiente, sus acciones implican la

manipulación de objetos, las acciones se repiten si el efecto del estímulo es interesante para el niño.

**4.- Coordinación de las reacciones secundarias del octavo mes a los doce meses.-** por vez primera el comportamiento del niño es con intención y comienza a solucionar problemas sencillos, se establece la permanencia del objeto. Los medios que el niño utiliza van encaminados con el fin de obtener algo.

**5.- Reacciones circulares terciarias, del año al año y medio.-** En esta subetapa hay métodos efectivos para la exploración de nuevos eventos por medio de la experimentación, el niño se da cuenta que un objeto puede ser desplazado en el espacio y seguir existiendo.

**6.- Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales.-** esta etapa se produce entre el año y medio a los dos años. Se da el cambio de la acción abierta a la representación mental, el niño puede diferir la imitación, de reproducir el comportamiento de un modelo este o no presente.

Continuando con las siguientes etapas del desarrollo los autores mencionan:

**Pensamiento preoperacional.-** En la segunda etapa (de los 2 a los 7 años aproximadamente), el niño es capaz ya de formar y manejar símbolos para representar el mundo en forma cognoscitiva, las palabras y los números ocupan el lugar de los objetos, dicho de otra manera, los niños piensan sobre objetos y personas que no están presentes, pero aún fracasa en el intento de operar lógicamente con ellos por ser pre-lógico en su pensamiento debido a su egocentrismo.

**Operaciones concretas.-** En la tercera etapa (de los 7 a los 11 años aproximadamente), los niños son capaces de realizar operaciones mentales con la parte del conocimiento que poseen, esas operaciones permiten un tipo de resolución de problemas lógicos que no eran posibles durante la etapa anterior. Los niños ya no son engañados por las apariencias, al basarse en operaciones cognoscitivas entienden las propiedades básicas y las relaciones entre objetos y eventos comunes.

**Operaciones formales o abstractas.-** La etapa de las *operaciones formales o abstractas* (desde los 12 años en adelante) el adolescente puede por su capacidad desarrollar hipótesis

y deducir nuevos conceptos, manejando representaciones simbólicas abstractas sin referentes reales, con las que realiza correctamente operaciones lógicas. Dicho de otro modo, las estructuras cognoscitivas del adolescente alcanzan una calidad potencial de su razonamiento. El adolescente que ya ha desarrollado por completo las operaciones formales tiene el equipo cognitivo estructural para pensar como un adulto.

Ahora bien, de la misma manera que la teoría piagetana, la teoría propuesta por Gesell (1975) basa sus conceptos en la maduración biológica y que además se produce por etapas. En el siguiente apartado se mencionará con más detalle acerca de esta.

#### **1.4.2 Teoría de la Maduración**

Gesell (1975) fue la figura más destacada de la teoría del desarrollo, insistió en la función de la maduración. Al igual que Piaget, sus numerosas similitudes de los niños en sus patrones de desarrollo, impresionaron muchísimo a Gesell, pero al contrario de aquel concluyó que tales similitudes tenían orígenes biológicos. El consideró que somos iguales porque nuestro código genético nos hace idénticos o porque nuestra maduración es la misma.

Gesell utilizó el término maduración en un sentido muy especial y global para representar los mecanismo regulativos endógenos que determinan la dirección esencial de todo el desarrollo, incluyendo el condicionado en parte por el aprendizaje y la cultura (Ausubell, 1983).

Contreras (2001) menciona que para Gesell, la maduración ocupa un lugar preponderante en la concepción del desarrollo. La maduración está ligada en primer lugar al desarrollo nervioso y en segundo lugar a la noción de constitución. El niño posee tendencias y rasgos constitucionales, la mayor parte innatos, que determinan hasta cierto punto qué y cómo se puede aprender. Estos rasgos y tendencias son a la vez raciales y familiares. El niño toma posesión de esta doble herencia por el proceso de maduración.

En esencia, Gesell propuso un modelo embriológico para todos los aspectos del crecimiento humano: estructura, fisiología, conducta y psicología, que obedecen a las mismas leyes de la morfología evolutiva. Estas secuencias evolutivas son relativamente invariables en todas las áreas de crecimiento, evolucionan más o menos en forma espontánea e inevitable y muestran uniformidades básicas incluso en ambientes culturales muy diferentes. Es así como a pesar de las diferencias culturales por ejemplo, se manifiesta un proceso de desarrollo que se da mediante una ordenada sucesión de etapas representativas de un grado o nivel de madurez, pero dado que existen tantos niveles de madurez se debe de elegir entre ellos unos pocos que mejor sirvan como puntos de referencia como finalidad diagnóstica. A tales efectos, Gesell (1994) ha establecido las siguientes edades clave: 4,16, 28 y 40 semanas, 12,18, 24 y 36 meses. Ellas representan períodos integrativos y modificaciones principales en los centros y focos de organización.

A grandes rasgos, las tendencias en el desarrollo de la conducta son las siguientes:

En **el primer trimestre** de la vida el niño adquiere el control de sus 12 músculos oculomotores.

En **el segundo trimestre** (semanas 16 a 28) logra el gobierno de los músculos que sostiene la cabeza y mueve brazos y manos. Hace esfuerzos por alcanzar objetos y los toma, transfiere y manipula. Su cabeza esta erecta y firme.

En **el tercer trimestre** (semanas 28 a 40) el pequeño consigue el dominio de su tronco completo, logra movilizar sus dedos y empieza a asir con su pulgar e índice. A esta edad se sienta y es capaz de gatear.

En **el cuarto trimestre** (semanas 40 a 52) extiende su dominio a piernas y pies y descarta el apoyo accesorio para manos y dedos. Recoge una bolita con precisión adulta. Se para y camina sosteniéndose.

En **el segundo año** camina y corre; articula palabras y frases; adquiere control de vejiga y recto; además de un rudimentario sentido de identidad personal.

Entre **el segundo y tercer año**, habla empleando oraciones; usa las palabras como instrumentos del pensamiento; muestra una positiva propensión a comprender su ambiente y a satisfacer las exigencias culturales impuestas por éste. Ya no es más una simple criatura.

En el **cuarto año** formula innumerable preguntas; percibe analogías y despliega una activa tendencia a conceptuar y generalizar. Es prácticamente independiente en la rutina de la vida hogareña.

A **los cinco años** el niño está bien maduro en el control motor, salta y brinca, habla sin articulación infantil, puede narrar un cuento largo, prefiere jugar con compañeros y manifiesta satisfacción por sus ropas y por lo que es capaz de hacer.

Este modelo no niega que los acontecimientos ambientales tengan ciertos efectos para el desarrollo, al contrario, dice que el ambiente influye y modifica el desarrollo, pero no lo determina. Los efectos de las influencias ambientales perjudiciales durante la gestación y las experiencias postnatales severas que alteran claramente la pauta normal de desarrollo durante la gestación y el posterior desarrollo motor, no contradicen necesariamente el modelo, puesto que la teoría toma en cuenta esos efectos ambientales extremos y al respecto indica que tales influencias detienen o deforman la dirección del desarrollo determinada pero no determinan la dirección del desarrollo.

### **1.5 Teorías mecanicistas**

Los teóricos mecanicistas consideran el cambio como algo cuantitativo y el desarrollo como algo continuo. Se considera a los seres humanos como máquinas al verlos desde una perspectiva en donde sus comportamientos pueden desarmarse pieza por pieza o como una colección de partes; donde son pasivos cambiando sobre todo en respuesta a influencias externas y en donde son cambiantes en forma gradual o continua según sus partes sean agregadas o eliminadas. Estos teóricos, también llamados “del aprendizaje” consideran al desarrollo infantil una acumulación gradual de conocimientos, habilidades, recuerdos y aptitudes. Gracias sobre todo a la recurrencia continua y paulatina de experiencias de aprendizaje, es como el niño se hace adolescente y luego adulto (Shaffer, 2000).

Entre las teorías mecanicistas encontramos a las teorías del aprendizaje, representados por Watson, Skinner y Pavlov; así como también observamos a los teóricos del aprendizaje

social cuyo representante máximo es Albert Bandura. A continuación se hace referencia a cada una de ellas.

### **1.5.1 Teoría del aprendizaje.**

La tradición de las teorías del aprendizaje, que destacan especialmente el papel del ambiente en la formación de los modos de comportamiento, tiene dos antecedentes, el primero es el asocianismo inglés caracterizado por John Locke, según la cual el recién nacido es una *tabula rasa*, una pizarra completamente limpia en la que el mundo escribe su mensaje, el segundo antecedente es la teoría de los reflejos condicionados de Pavlov.

El concepto básico de las teorías del aprendizaje es que la elaboración de la conducta que se observa en el curso del desarrollo puede explicarse, aparte de ciertas concesiones al crecimiento y la maduración física, como una formación continua de relaciones entre estímulos y respuestas. Cuando los psicólogos explican el desarrollo a través de teorías del condicionamiento están interpretando los cambios del desarrollo en términos de aprender a asociar un acontecimiento con otro; bien a través del condicionamiento clásico o del operante (Hoffman, 1995).

Los conductistas creen que los seres humanos aprenden acerca del mundo de la misma manera en que lo hacen los animales inferiores, reaccionando a las recompensas, los refuerzos o los castigos de su ambiente. Según estos científicos, el condicionamiento es el mecanismo básico que determina el comportamiento humano. Las dos clases de condicionamiento son: el clásico y el operante o instrumental.

En el condicionamiento clásico, fue demostrado por primera vez por Pavlov. Él demostró que algunos tipos de comportamiento, que denominó reflejos, eran respuesta a estímulos externos, algunos reflejos son respuestas naturales a estímulos específicos, como el cerrar los ojos ante una luz intensa, salivación ante la presencia de comida (reflejos incondicionados). Otros reflejos son los condicionados, que se aprenden asociando un estímulo neutro, como una campana o una luz, con un estímulo incondicionado, como el soplo del aire o el sabor de la comida. Este proceso de condicionamiento clásico opera de

forma predecible. Si el estímulo condicionado sucede repetidamente justo antes del estímulo incondicionado, respondemos al estímulo tanto como originalmente habríamos respondido al estímulo condicionado; en otras palabras, un estímulo que antes era neutral llega a producir una respuesta que normalmente no está asociada con él.

El condicionamiento operante es también conocido como condicionamiento instrumental porque nuestras acciones son “instrumentales” para producir cualquier efecto placentero o doloroso. En el tipo de aprendizaje básico que se ha descrito y que fue estudiado por Skinner (1938), cualquier acción que es seguida de un efecto placentero o que pone fin a una situación dolorosa es enfatizada o reforzada. El refuerzo puede adoptar varias formas, el refuerzo positivo que aporta un efecto placentero; incluye recompensas concretas (dinero, comida o dulces) y las recompensas intangibles (afecto, alabanzas, o la satisfacción de haber terminado una tarea difícil). El refuerzo negativo elimina algo desagradable de nuestra situación actual, ello incluye el dolor, el final de una disputa o llanto, las respuestas que no son reforzadas disminuirán en frecuencia o se eliminarán a esto lo conocemos como extinción. El castigo abarca cualquier consecuencia desagradable. En el condicionamiento operante se ofrece un sistema de recompensas y castigos, permitiendo así obtener respuestas nuevas.

El conductismo o teoría del aprendizaje hace hincapié en el papel que juega el medio ambiente en la producción de un comportamiento, puesto que ve todo cambio como una alteración en la cantidad de la conducta, niega la posibilidad de un cambio cualitativo. No es una verdadera teoría del desarrollo, ya que aplica las mismas leyes básicas del aprendizaje para explicar el comportamiento en todas las edades. Sin embargo, representa una herramienta poderosa para mejorar el desarrollo en ciertas líneas de conducta (Papalia, 1985).

### **1.5.2 Teoría del aprendizaje social.**

Los primeros investigadores de las teorías del aprendizaje social, concebían al proceso de imitación un papel fundamental en el desarrollo humano. Estos investigadores se fijaron en

la semejanza cada vez mayor de la conducta de los niños con respecto al de sus padres, y se enfocaron en la imitación que el niño hace de sus progenitores, Miller y Dollard, (citado en Hoffman, 1995) propusieron que la crianza es la fuerza que motiva a los niños a imitar a sus padres. Puesto que la conducta de los padres es reforzante, el niño empieza a imitar todo lo que estos hacen para recompensarse así mismo. Otros teóricos del aprendizaje social sugirieron que el poder y el estatus de los padres conducía al niño a imitarles (Kagan 1958). El niño envidia su status y los copia con la esperanza de alcanzar algo de su poder. Los teóricos del aprendizaje social que ampliaron su visión de la imitación notaron que los niños pueden aprender nuevas respuestas por el mero hecho de observar a otra persona (Bandura y Walters 1963), si los niños ven que en ese modelo reciben una recompensa, es fácil que se inclinen a imitar ese comportamiento como si hubieran sido ellos mismos quienes se hubieran recompensado (Hoffman, 1995)

Bandura ha sido desde entonces uno de los teóricos responsables de este nuevo enfoque; su nueva visión de la teoría del aprendizaje social se conoce como teoría del aprendizaje social cognitivo, por que asume que los pensamientos, expectativas, creencias autopercepciones, metas e intenciones, reúnen influencias ambientales en determinados comportamientos (op. Cit). Bandura (1986) cree que el desarrollo cognoscitivo por sí solo no explica los responsables de gran parte del desarrollo infantil. Pero algunos procesos de aprendizaje opinan, están influidos por las habilidades cognoscitivas del niño. Esto es cierto especialmente en cuanto a los tipos más complejos de aprendizaje se refiere, a los cuales Bandura considera implicados en el desarrollo del niño más allá de los primeros años (Vasta y Millar, 1996).

Una de las primeras contribuciones de Bandura a la teoría del aprendizaje social fue su demostración de que las consecuencias que se derivan de la conducta de un modelo pueden influir en la conducta del observador. Cuando un niño ve a un modelo recibir un refuerzo por una reacción recibe un refuerzo vicario y, como el modelo deviene más propenso a producir esta misma reacción lo opuesto se llama castigo vicario. En cierto sentido, el aprendizaje es lo mismo que el aprendizaje operante, excepto que el niño experimenta las consecuencias de forma vicaria en vez de directamente. El resultado más obvio del

modelado es la imitación, ésta no necesita ser una réplica exacta de lo que se ha observado. La imitación selectiva tiene lugar cuando los niños, como resultado de la observación de un modelo, adquieren unas capacidades generales o conductas que siguen una regla. Un segundo resultado de la imitación del modelo tiene lugar cuando el observador deviene menos propenso a realizar una conducta que acaba de ser modelada. Este efecto, conocido como respuesta inhibitoria, es el resultado frecuente del castigo vicario (Vasta y Millar, 1996).

Bandura hace hincapié en que los humanos son seres cognoscitivos procesadores de información activos, quienes, a diferencia de los animales, probablemente piensen sobre las relaciones entre su comportamiento y sus consecuencias, sin embargo eso mismo tal vez fue el motivo de la crítica hacia esta teoría, ya que se concibe a la socialización como un proceso unidireccional, descuidando así, la capacidad del niño para provocar y mantener un comportamiento social en los adultos

## **1.6 Teoría contextual.**

Desde este modelo se percibe el desarrollo como producto de una interacción dinámica entre la persona y el ambiente. Se supone que las personas son activas en el complicado proceso de desarrollo (tal y como lo ve el modelo organicista) y que el ambiente también es activo sobre el mismo (modelo mecanicista). El desarrollo puede tener aspectos universales y aspectos peculiares en ciertas culturas, épocas o individuos.

Entre las teorías que más se acercan a este modelo se encuentran las siguientes:

### **1.6.1. Teoría del procesamiento de la información.**

Acerca de esta teoría Shafer (2000) explica como muchos estudiosos desarrollo desencantados por la tendencia estrecha antimentalista del conductismo y los problemas que veían en la teoría piagetiana, incursionaron en campos como la psicología cognoscitiva y la ciencia de la computación buscando nuevos conocimientos sobre el pensamiento en los niños. Las computadoras digitales, que dependen de programas especificados en forma

matemática para operar sobre la entrada (información) y generar soluciones a los problemas, proporcionan la estructura para una nueva perspectiva del procesamiento de la información sobre el crecimiento cognoscitivo. De acuerdo con la teoría del procesamiento de la información la mente humana es como una computadora en la que fluye información, opera sobre ella y la convierte en un producto; es decir, respuestas, inferencias a soluciones y problemas.

Continuando con el uso de la analogía de la computadora, los teóricos del procesamiento de la información ven el desarrollo cognoscitivo como cambios relacionados con la edad que ocurren en el hardware (es decir el cerebro y el sistema nervioso central) y en el software (procesos mentales como la atención, la percepción, la memoria y las estrategias de solución de problemas) de la mente (Craig, 1997).

Los seguidores de esta teoría creen que el desarrollo del hombre (incluyendo la cognición) se da por un progreso continuo, y no uno discreto. Ellos, como los teóricos del aprendizaje, intentan elaborar una ciencia humana.

Como Piaget, los teóricos del procesamiento de la información reconocen que la maduración biológica constituye una contribución importante para el crecimiento cognoscitivo. Sin embargo, a diferencia de Piaget, estos investigadores sostienen que la maduración del cerebro y el sistema nervioso permiten a los niños y adolescentes procesar la información con mayor rapidez (Kall, 1992 citado en Shafer, 2000).

### **1.6.2 Teoría etológica**

La etología es el estudio del desarrollo desde una perspectiva evolutiva, sus raíces son del trabajo de Darwin. Recientemente ha surgido una aproximación similar en el campo de la biología llamada sociobiología, término que se refiere a los orígenes biológicos o evolutivos de la conducta social. (Vasta y Millar, 1996)

La etología estudia los patrones de la conducta animal y ha estimulado el renovado interés en las características que los humanos tienen en común con otros seres. La teoría propone que al igual que otros animales, los humanos muestran patrones de conducta de la especie, que son similares a pesar de las diferencias culturales.

Shafer (2000) menciona que los etólogos humanísticos como Bowlby no solo creen que los niños exhiben una amplia variedad de comportamientos preprogramados, sino que también afirman que cada una de estas respuestas promueve una clase particular de experiencia que ayudará al individuo a sobrevivir y desarrollarse en forma normal.

Para los etólogos la conducta tiene dos causas: las inmediatas y las evolutivas. Las causas inmediatas incluyen el entorno en el que la conducta tiene lugar las experiencias recientes del animal y su estado o condición (si tiene hambre, si está cansado o enojado) estas causas se relacionan con la forma en que la conducta es útil para el individuo. Las causas evolutivas presumiblemente fueron importantes en el proceso de selección natural y contribuyeron a la supervivencia y reproducción de las especies. Los determinantes que han facilitado la evolución ayudan a explicar la forma en que la conducta puede ser valiosa, no para el individuo sino para toda la especie.

El ejemplo es simple y además muy reconocido. Un bebé que está llorando. La causa situacional es que quizá algo le duele. La causa histórica es que tal vez ha sido reforzado con atenciones por llorar. La función inmediata es alertar a la madre y así disparar su conducta de alimentación. Por último, la función evolutiva es la supervivencia del bebé a pesar de su inmovilidad, lo que hace del llorar, antes que del correr hacia la madre, una respuesta dominante.

Los etólogos han identificado cuatro cualidades que caracterizan prácticamente a todas las conductas innatas o instintivas; primero existen universales en todos los miembros de la especie. Segundo, como están generalmente programadas biológicamente para responder a estímulos muy específicos, no necesitan aprendizaje por experiencia. Tercero, habitualmente son estereotipadas, lo que quiere decir, que se producen precisamente en la

misma forma cada vez que se presentan. Finalmente resultan solo minimamente influidas por el entorno. Estas respuestas innatas o instintivas son las que los etólogos advierten como compartidas por los miembros de la especie y que además pueden conducir a los individuos por senderos de desarrollo similares.

Entre las contribuciones realizadas por los etólogos hacia el estudio del desarrollo humano están: recordarnos que cada niño es una criatura biológica que posee varias características adaptativas programadas en forma genética, atributos que influyen sobre las reacciones de otras personas ante el niño y, por lo tanto, en el curso que es probable que siga su desarrollo. Además los etólogos han realizado una contribución metodológica importante al mostrarnos el valor de estudiar el desarrollo humano en escenarios cotidianos normales y en comparar el desarrollo humano con el de otras especies (Shafer, 2000)

Como crítica a la teoría etológica tenemos que sus postulados son muy difíciles de probar, así como también se considera que su explicación es retrospectiva del desarrollo. Pueden aplicarse con facilidad los conceptos evolutivos para explicar lo que ya ha sucedido, aunque no pueden predecir lo que probablemente suceda a futuro.

### **1.6.3. Teoría ecológica.**

El psicólogo estadounidense Bronfenbrenner (1987) ofrece una nueva y excitante perspectiva sobre el desarrollo del niño y el adolescente que aborda muchos de los defectos de los enfoques “ambientalistas” anteriores. Los conductistas Watson y Skinner habían definido ambiente como todos y cada uno de los focos externos que moldean el desarrollo del individuo. Aunque los teóricos del aprendizaje modernos como Bandura se han alejado de esta opinión mecanicista en extremo al reconocer que los ambientes influyen y son influidos por los individuos en desarrollo, continúan proporcionando sólo descripciones vagas de los contextos ambientales en los que tiene lugar el desarrollo (Shaffer, 2000).

En contraste, la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner proporciona un análisis detallado de las influencias ambientales. No obstante, este autor, sostiene que los

niños y adolescentes son seres biológicos activos que cambian a medida que maduran y cuyos comportamientos y atributos influidos en forma biológica influyen en los ambientes que, a su vez, influyen sobre su desarrollo. Por lo tanto el desarrollo es percibido como el producto de una interacción dinámica entre una persona y un ambiente activos siempre cambiantes. Además, en vista de que el modelo proporciona estas características es probable que sea más preciso describir esta perspectiva como una teoría bioecológica. (Bronfenbrenner, citado en Shafer 2000).

Este autor se basa en el supuesto de que los ambientes naturales son la fuente principal de influencia sobre las personas en desarrollo, lo que a menudo es pasado por alto (o tan sólo ignorado) por los investigadores que eligen estudiar el desarrollo en el contexto del laboratorio. Bronfenbrenner dice al respecto que:” *la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano y activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos*” (Bronfenbrenner, 1987)

En otras palabras, explica que la persona en desarrollo está en el centro, inmersa en varios sistemas ambientales que incluyen desde los escenarios inmediatos como la familia, a contextos más remotos como la cultura más amplia. Se piensa que cada uno de estos sistemas interactúa con los otros y con el individuo para influir sobre el desarrollo en formas importantes.

Bronfenbrenner contempló el ambiente ecológico como un sistema de cuatro estructuras que abarcan desde el escenario más próximo hasta el más remoto de la cultura más amplia. La estructura más interna, el *microsistema*, es definido como: ...”*un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares*” (p.41). Es el sistema inmediato que rodea a la persona, incluye a la familia, la iglesia, la escuela, cada microsistema incluye a las personas presentes y a los rasgos físicos y simbólicos del lugar

que invitan, permiten o inhiben la actividad. Al reconocer que las experiencias que tenía un niño en la escuela o en el patio afectaban y viceversa lo que este hacía en casa, propuso que las interrelaciones entre los microsistemas creaban un mesosistema. Define este último como:

*“Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona se desarrolla participa activamente (por ejemplo, para un niño, la escuela, las relaciones entre el hogar y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social)”* (Bronfenbrenner, 1987 p 44). Los mesosistemas vinculan los escenarios que comprenden al niño.

La tercera estructura *exosistema*, relaciona los escenarios que afectan al niño pero no lo incluyen. Lo que les sucede a los padres en el trabajo, con frecuencia repercute en su actitud en el hogar. Si la madre acaba de recibir un ascenso, responderá de un modo diferente que si ha tenido una trifulca con su jefe. El exosistema para el niño consistirá en el hogar y en el lugar de trabajo de la madre (Hoffman, 1995). Define este término como sigue:

*“El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso-, y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustente estas correspondencias”* (Bronfenbrenner, 1987)

Los procesos de desarrollo que tienen lugar en un macrosistema están definidos y limitados en buena parte, por las creencias y prácticas de la sociedad, y por eso la última y más amplia estructura que afecta al desarrollo es el macrosistema que es una cultura o subcultura en particular dentro de una sociedad. Los macrosistemas están formados por clases sociales grupos étnicos o religiosos o comunidades particulares que comparten un sistema de creencias valores y riesgos sociales y económicos o estilos de vida similares. Los macrosistemas cambian según los acontecimientos históricos y pueden florecer otros nuevos (Hoffman, 1995).

Como hemos visto, aunque existen una gran diversidad de intereses, objetivos y orientaciones teóricas entre las personas que han estudiado el desarrollo, los planteamientos básicos nos han permitido asumir el modelo teórico de Bronfenbrenner para esta investigación; ya que nos proporciona una descripción mucho más rica del ambiente y de las influencias ambientales y de cómo estas podrían proporcionar o lograr un desarrollo óptimo en los niños.

Pero no sólo es necesario revisar los aportes de las teorías aquí propuestas, ya que para este trabajo resulta imprescindible conocer el comportamiento del pequeño de dos a tres años, tema que abordaremos en nuestro siguiente capítulo, exponiendo las áreas en que se divide el desarrollo así como las características del niño.

## **CAPITULO DOS**

### **EL NIÑO DE DOS A TRES AÑOS**

Es necesario insistir que las primeras etapas del niño son fundamentales en el proceso de aprendizaje que se da a lo largo de la vida. Ya que durante éste el niño adquiere habilidades que le permiten interactuar con personas, objetos o con su medio ambiente en general. Estas habilidades, en conjunto con la función madurativa, permiten identificar el progreso del desarrollo. Es así como en este capítulo se abordarán las características que reflejan los niños de dos a tres años con respecto a su desarrollo físico y psicomotor. Esto permitirá conocer más a fondo lo que el pequeño de esta edad ya es capaz de hacer con respecto a las áreas de su desarrollo.

Entre los dos y tres años el niño sale de la etapa deambulatoria y entra en los años preescolares. El estudio de estos niños es realmente gratificante no solo desde el punto de vista científico, sino también personal, pues los niños de esta edad suelen expresar sus emociones y pensamientos inmediatamente a través de palabras y acciones.

Jenkins (1976) señala que aunque el niño de dos años camine con seguridad y parezca ser más grande, aún tiene algo de bebé, pues le encanta que lo carguen, así como a sus padres les agrada levantarlo, algunos suelen tomar del biberón aún. Es por eso que algunos autores difieren cuando hablan de esta etapa de la niñez. La mayoría están de acuerdo en que ya han dejado de ser bebés o lactantes y han pasado a su siguiente etapa comúnmente llamada “preescolar” (Bee, 1978; Stone, 1970; Jenkins, 1976) que va de los dos a los cinco años. Mussen, Congen y Kagan (1979) simplemente mencionan que durante el segundo año de vida del niño pasa de la categoría de “infante” a la de “niño”. Aquí en nuestro país, las instancias donde son atendidos los niños de esta edad comúnmente llamadas guarderías, los han clasificado como “maternales” (IMSS Y SEP) y comprende precisamente la edad de los dos a tres años.

Entre las características generales de los niños de dos años la más importante radica en que ahora inicia su aprendizaje de autoafirmación en la que insiste en hacer todo a su manera,

de ahí que sea constante su negativa a acudir cuando su madre lo llama. Trata de mandar y sabe hacer exactamente las cosas como quiere. Se molesta cuando interfieren en su actividad física y tocan sus pertenencias. Puede gritar, morder, patear o golpear a su madre si se molesta y a veces se arroja al suelo.

Jenkins (1976) menciona que en estos años preescolares predomina la actividad corporal y el juego violento al aire libre. A los niños les gustan los espacios abiertos y se vuelven inquietos e irritables si deben quedarse dentro de casa durante mucho tiempo. La coordinación de sus músculos gruesos mejora de modo notable y necesitan amplia oportunidad para usarlos y desarrollarlos.

También es en esta edad cuando el niño inicia las actividades de aseo diario por iniciativa propia, trata de lavarse sólo cuando se baña o de esforzarse para ponerse los calcetines o quitarse la camisa. También aprende a alimentarse con más habilidad, sus modales están lejos de ser perfectos, por supuesto, pero sus padres necesitan mantener el trato suave al enseñarle a comportarse en la mesa, puesto que un exceso de énfasis en este aspecto puede despertar el desagrado del niño por esa hora.

El preescolar gusta además de ayudar a mamá y puede tratar de poner la mesa, sacudir el polvo o tender la cama, en este caso los adultos deben cuidar de no juzgar según sus normas, los primeros intentos de un niño en ser útil.

Ahora bien, hasta aquí se ha hablado de manera muy general de las características más sobresalientes de los niños de dos a tres años. Pero también resulta imprescindible rescatar las características de los niños según las posturas teóricas que ya se han mencionado en el capítulo uno.

Para el psicoanálisis freudiano esta edad constituye la etapa anal, el problema de control de esfínteres irrumpirá en la formación de la emotividad, del criterio moral y de las relaciones sociales. Según Erickson (citado en Pedrosa, 1976) constituye la etapa que corresponde a la autonomía contra la vergüenza y duda; ya que el niño exige que sea él quien determine su

propia conducta mientras trata de evadir la vergüenza al ser ineficaz. En esta etapa el niño debe aprender a ser autónomo: alimentarse, vestirse sólo, cuidar de su propia higiene, etc.

La teoría piagetana coloca en los dos años el comienzo de la formación del pensamiento objetivo simbólico, desarrollo con el que se relacionan la adquisición del lenguaje y la especificación del juego. El juego, el habla, el propio aseo, el nacimiento de la ética, la sociabilidad, la traslación, son estas las adquisiciones que merecen para esta etapa una importancia máxima en el camino evolutivo del individuo. Gesell (1975) la llama la edad acrobática, ya que el infante aprende a andar y ensaya una y otra vez, sin cansarse, toda clase de movimientos.

A diferencia de estas teorías y autores, la teoría del aprendizaje menciona que el desarrollo infantil se da por etapas, pero enfatiza que sí es posible describir la manera en cómo el niño de dos a tres años puede aprender algo tan sencillo como ponerse los calcetines. Sin darse cuenta su madre o empleado el modelamiento y le muestra al niño que por aproximaciones sucesivas obtendrá un resultado satisfactorio.

Esta descripción de las características de los niños de dos a tres años que hemos señalado, no son suficientes aún para los fines de este trabajo. En el siguiente punto se mencionan de manera más amplia las características que se refieren a los avances de crecimiento: peso y talla. Más adelante, también se describen las habilidades que los niños de dos a tres años alcanzan en las áreas psicomotora, social, lenguaje y cognitiva del desarrollo.

## **2.1 Desarrollo físico**

El estudio de los aspectos fisiológicos en el desarrollo infantil es importante porque existe una relación estrecha con la adquisición de nuevas habilidades. Al respecto Gesell (1985) menciona que el niño de dos a tres años en su antropología física todavía presenta rasgos de primitivismo. Las piernas son cortas, la cabeza grande; hay bamboleo residual en su paso, desequilibrio en su estática y una inclinación hacia adelante en la postura del cuerpo. Stone

(1970) y Mussen (1979) coinciden al señalar que en esta edad el desarrollo físico del niño se lleva a cabo rápidamente aunque de manera más lenta que en el primer año. El niño promedio aumenta 10 centímetros de altura y unos 1,800 a 2,200 kg. aproximadamente. Por lo general los niños de un año que son más altos o robustos suelen conservar su posición durante el segundo año. Se desarrollan los cartílagos y huesos de la cara y se reduce la adiposidad de las mejillas, de modo que el rostro del niño ya no es el de un bebé, en tanto los dientes de leche incrementan a otros cuatro años. El niño duerme unas trece horas y por lo común hace una siesta de hora y media a dos horas por la tarde. Por su parte Craig (1997) agrega que, en cuanto al crecimiento físico, cada niño crece de acuerdo a su herencia genética, nutrición y las oportunidades de ejercitarse.

El crecimiento físico del niño no se da en forma aislada como un solo proceso, también se da un cambio en su lenguaje, motricidad, pensamiento y estado afectivo, del cual se hablará en el siguiente apartado.

## **2.2 Áreas del desarrollo.**

La edad que comprende de los dos a los cinco años, llamada por algunos autores como la etapa preescolar (Bee, 1978) es un período de transición, en donde ocurren cambios en muchos aspectos, el niño continúa creciendo pero no parece tener puntos críticos sino después de los cinco o siete años. En esta edad se da un crecimiento físico rápido, mientras el crecimiento del sistema neurológico es menor. El niño ya coordina mejor sus movimientos, es capaz de controlar su propio cuerpo y desarrolla una variedad de habilidades para valerse por sí mismo, tales como vestirse, o ir al baño sólo. El niño pide independencia en sus relaciones interpersonales, quizás por que en este período es capaz de hacer cosas por sí mismo y para sí mismo. Se fija más en sus compañeros y se relaciona menos exclusivamente con los adultos. El acercamiento con sus compañeros viene acompañado de un aumento de competencia de rivalidad y de agresión, pero también de un aumento de atención hacia los otros. En el campo cognoscitivo no hay cambios drásticos; el niño continúa progresando gradualmente.

Los cambios importantes durante este período son probablemente los cambios de las relaciones interpersonales en las cuales se incluye el acercamiento a los compañeros y el proceso de la identificación, pero probablemente estos cambios están en parte ligados a los cambios cognoscitivos.

Bee (1978) argumenta que el lenguaje durante este período muestra un gran avance, lo que hace posibles nuevos tipos de interacción con los demás. Cuando el lenguaje es rudimentario o inexistente, se muestran conductas de apego inseguro hacia las personas disponibles para el niño, esto es: el niño pide ser alzado, llora y trata de permanecer cerca de las personas que le inspiran confianza. Cuando el lenguaje se vuelve más extenso surgen otras formas con las cuales el niño puede tener contacto con los adultos y compañeros que le rodean.

Es difícil separar el desarrollo perceptual, físico y motor del desarrollo cognoscitivo de los preescolares. Casi todo lo que hacen desde el nacimiento hasta los primeros años sienta las bases no sólo para las posteriores habilidades físico-motoras, sino también para los procesos cognoscitivos y del desarrollo emocional. Pero, en los siguientes apartados se tratará de delimitar cada una de las áreas de desarrollo y las habilidades que el niño de dos a tres años logra alcanzar.

### **2.2.1 Desarrollo Psicomotriz.**

El estudio del desarrollo infantil indica que la psicomotricidad es la capacidad que tiene el individuo para manejar y controlar su cuerpo. Este se da paulatinamente, siendo los primeros movimientos de forma involuntaria (Álvarez, 2000).

Boulch (1995) además agrega, que a través de la práctica del trabajo corporal es posible agilizar las funciones motrices, indicando que si antes no ha madurado el sistema nervioso central (SNC) este no permitirá la respuesta a los estímulos exteriores. Dicho de manera más clara: la falta de oportunidad de experiencias motrices puede generar un retardo en el desarrollo de las habilidades motoras.

Para comprender mejor el desarrollo de la actividad motriz Atkin, Supervielle, Cantón y Sawyer (1987) dividen a la psicomotricidad en dos partes. Motricidad gruesa: que se refiere al proceso del desarrollo del buen equilibrio del cuerpo, es decir, a los movimientos globales, la habilidad de moverse y la postura. La ejercitación de la psicomotricidad gruesa constituye uno de los aspectos más importantes en la evolución del niño, pues brinda una estimulación completa a éste para lograr un buen desarrollo a nivel motor.

La motricidad fina se refiere a la coordinación viso-motora. Es la habilidad para ver y manipular objetos, coordinar acciones de sus manos y ojos, y resolver problemas sencillos. Morales y Sierra (1988) además agregan que: *“el desarrollo motor grueso y fino se dará de acuerdo a las leyes céfalo caudal y próximodistal, es decir, que siguen una dirección de la cabeza a los pies y del centro del cuerpo hacia las extremidades, adquiriéndose en primer lugar el control de los grandes músculos y después el de los más pequeños. De esta manera se adquiere primero el control de la cabeza, más tarde el control del tronco y finalmente se alcanza la postura bípeda de equilibrio. De igual forma se adquiere el control de los brazos y más tarde el control de los dedos”* (p. 80).

Siguiendo esta lógica, encontramos que el niño de dos a tres años ya ha logrado controlar su postura, y sin embargo, también se encuentra en el proceso de aprender a controlar su equilibrio. Vemos como los niños pueden sostener un juguete con una mano y poco a poco logran comer sin ensuciarse, porque también han encontrado la manera de sostener mejor una cuchara.

Por su parte Jenkins (1976); Ausbel (1991); Gesell (1975); Craig (1997); Vázquez y Sandoval (2003) mencionan más habilidades que los niños logran en esta edad. Las capacidades motrices de los niños de dos a tres años son las siguientes:

**Motricidad Gruesa:** En esta edad el niño disfruta de gran manera de la actividad motriz gruesa pues camina sin ayuda con gran facilidad, corre y se lanza a efectuar giros rápidos o detenerse súbitamente, sube escaleras alternando los pies (sin ayuda), predomina el juego violento al aire libre, se balancea, puede rodar, girar, trepa toboganes y se desliza en ellos,

salta sobre los dos pies, y después sobre un pie, intenta sostenerse en un pie, se agacha, anda de puntillas, puede mantenerse en cuclillas, trata de agacharse y levantarse sin perder el equilibrio, utiliza un triciclo o carro montable.

**Motricidad fina:** el desarrollo de las habilidades en las que participan las manos comprende una serie de procesos superpuestos que comienzan después del nacimiento. Ahora, al niño de dos años le agrada hacer las cosas por sí solo. Tiene buena rotación con la muñeca, mueve cada dedo en forma independiente, pasa las páginas de un libro una a una, toma el lápiz, hace garabatos, traza líneas horizontales, manipula la plastilina, es capaz de reproducir un círculo en el papel o en la tierra, iguala dibujos, puede utilizar las tijeras en forma rudimentaria, hace torres de seis a diez cubos, puede construir un puente con tres cubos, abrocha un botón grande, se pone sus zapatos, come solo, maneja bien la cuchara sujetando el mango con el pulgar y dedos radiales en posición supina (la palma hacia arriba), agarra un vaso con la mano abre y cierra las puertas, y ensarta cuentas, Los músculos de sus ojos y su rostro son más hábiles, se detiene e inicia largos periodos de observación.

Todas estas capacidades motrices del niño constituyen un punto de partida para conocer la manera en que éste se desarrolla y además constituyen parámetros que nos permiten evaluar las competencias que debe de adquirir el niño a esta edad.

### **2.2.2. Desarrollo del Lenguaje**

No solamente es importante hablar de los cambios que presenta el niño en esta edad en cuanto a movimientos y destrezas. También es de vital importancia considerar el lenguaje, pues en este tiempo el vocabulario del niño aumenta grandemente y su forma de comunicación es más clara.

El lenguaje ofrece la posibilidad de comunicación y el intercambio entre las personas. Desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños y es un instrumento mediador para la construcción del conocimiento. El lenguaje permite aprender a actuar en

la sociedad e integrarse a la cultura y mantener relaciones complejas y profundas con el pensamiento. Atkin, Supervielle, Cantón, Sawyer (1987) y Contreras (1993) mencionan que el lenguaje ha sido dividido en; lenguaje receptivo y lenguaje expresivo: El primero de ellos hace referencia a lo que el niño entiende del hablar de las personas que le rodean, mientras que el segundo es la emisión de sonidos que el niño dirige a dichas personas. Cabe mencionar que cada persona va construyendo su propia lengua en virtud de las prácticas familiares y creencias socio-culturales de acuerdo con el valor que adquiere la palabra para comunicarse.

Autores como Liublanskaia (1976) quien argumenta que el desarrollo del lenguaje exige el desarrollo de los órganos de percepción, especialmente del oído, pues sin una distinción útil de los sonidos y combinaciones de los mismos, el niño no puede percibir las palabras, captar sus diferencias, ni escucharse a sí mismo cuando pronuncia las sílabas. La expresión del desarrollo del lenguaje del niño durante el segundo y tercer año de vida se da en la habilidad para entender las ideas que exponen otras personas y más tarde, en la habilidad de dar a conocer sus propias ideas a otros, y esto se consigue cuando el niño logra asimilar el idioma materno.

De acuerdo con Stone (1970), Bee (1978), Mussen (1979), Gesell (1994), Vázquez y Sandoval (2003) el lenguaje del niño de dos años se representa por las siguientes características:

Se da una explosión en su vocabulario, puede manejar hasta 1000 palabras, emplea plurales, sustantivos, adverbios, adjetivos y verbos hace frases explícitas de tres palabras, usa palabras para expresar necesidades, sus expresiones suelen ser muy imaginativas, habla gruñendo y con dificultad, inventa frases, asocia muchos símbolos (palabras) con objetos, utiliza palabras con sentido, nombra de cuatro a ocho objetos usuales, designa de cuatro a ocho partes de su cuerpo, puede contar hasta cuatro, se nombra por su nombre, hace numerosas preguntas, entiende preguntas, entiende más de lo que puede expresar utiliza con frecuencia el no, yuxtapone palabras, emplea nombres, verbos en infinitivo, utiliza adjetivos y pronombres como ‘yo’, ‘tu’ ‘mío’.

En esta edad al niño le gusta mantener conversaciones especialmente con su madre y se complace en formar palabras tontas o deformar las desconocidas. Su capacidad de socialización es muy amplia y los beneficios de compartir su vida con otras personas son indudables.

Así mismo, otros de los dominios importantes en el desarrollo son la afectividad y la manera de establecer relaciones interpersonales, temas que se descubren en el siguiente apartado.

### **2.2.3. Desarrollo Afectivo-Social.**

La socialización es el proceso mediante el cual el niño aprende hábitos, pautas, papeles y el comportamiento necesario para llevar a cabo sus responsabilidades. El currículo de estimulación precoz (1988) lo define así: *“Es el período en el cual el individuo internaliza (hace propia) las normas morales, cívicas y de la vida en sociedad, necesarias para su desenvolvimiento posterior como sujeto social”* (p.19)

En este sentido Stone (1970), Mussen (1979), Rosenbluth (1993), Álvarez (2000), Vázquez y Sandoval (2003) coinciden en señalar que el niño de dos años toma conciencia de sí mismo ya que comienza a desarrollar el amor propio, se valora así mismo e inicia el sentimiento de independencia.

También estos autores señalan que los niños de esta edad muestran algunos de los siguientes comportamientos: demuestran madurez, tienen mayor capacidad de atención y observación, recuerdan hechos inmediatos lo que indica que van ampliando sus representaciones mentales, ayudan en algunas tareas de la casa, dependen de la madre por lo que la siguen a todas partes, son caprichosos, tratan de lavarse y secarse sus manos de la manera más adecuada, se ponen sus zapatos, se visten con ropa sencilla. Toman conciencia de los demás niños, establece relaciones sociales con los de su misma edad y se relacionan con ellos intercambiando puntos de vista para realizar juegos, sin embargo, necesitan tener la presencia de un adulto conocido, aprenden a jugar esperando su turno, los juegos

colectivos les empiezan a gustar, su juego dramático es más elaborado, les gusta hacer cosas solos y posteriormente aceptan la ayuda de los demás, se ríen contagiosamente, imitan gestos y los usan junto con sus manos, brazos y posturas del cuerpo para expresarse, les gusta representar situaciones de la vida real en sus juegos, les atraen los animales, sienten curiosidad por lo que les rodea, exploran con gusto, las cosas que no conoce les intrigan, distinguen su juguete preferido, distinguen la voz de su madre de forma segura, comprenden de dos a cuatro órdenes dadas, conocen el significado de arriba, abajo, dentro, fuera, pueden contar hasta cuatro, manifiestan interés por lo que hacen los adultos, les agrada que festejen sus logros, tienen poca capacidad para tolerar la demora y casi no comprenden la significación del tiempo, si se les reta hacen pucheros.

Lo anterior indica que los cambios más importantes que aparecen durante este período son probablemente los cambios de las relaciones interpersonales en las cuales se incluye el acercamiento hacia los otros niños y el proceso de identificación. Jenkins (1976) afirma que por eso a muchos niños les beneficia en su desarrollo asistir a la guardería, pues es su espacio y no el de los adultos, la guardería proporciona nuevas facilidades para el crecimiento al asentar la etapa del juego constructivo.

Algunos niños se hallan maduros para la guardería cuando tienen dos años, la mayoría no lo está hasta llegar a los tres. No todos la necesitan, pues algunos tienen grupos en su comunidad que les proporcionan satisfactoriamente la libertad para jugar bajo una orientación juiciosa. Así mismo Jenkins también señala que aunque la madre sigue siendo la figura central, el padre adquiere creciente importancia en esta etapa de la vida del niño. Es por ello que una de las tareas importantes en esta edad es desarrollar la capacidad de compartir a los padres con los hermanos, aunque los celos entre hermanos nunca se superan por completo.

De acuerdo con esto, se puede concluir que el niño de dos a tres años ahora es un individuo más sociable que puede relacionarse de una manera adecuada con adultos y con niños de su edad, siguiendo las normas y límites que la cultura social le impone.

Como hemos visto el pequeño de dos a tres años ha perfeccionado muchas de sus habilidades, y su pensamiento no es una excepción, en el siguiente apartado se hablará acerca del desarrollo cognitivo del niño.

#### **2.2.4 Desarrollo Cognoscitivo**

Es llamado también desarrollo de la inteligencia, siendo el resultado de la interacción de factores internos y externos del niño la cual va a modificarse conforme a su crecimiento.

Craig (1997) menciona al respecto que la teoría piagetana propone que durante esta etapa los niños aún no han adquirido las capacidades mentales necesarias para entender muchas de las operaciones lógicas básicas que requiere la interpretación correcta de la realidad. Estas operaciones incluyen la mayor parte de los conceptos numéricos, de causa y efecto y de tiempo y espacio. En el período que va de los dos a los cuatro años (estadio preconceptual) se destaca el progresivo empleo de símbolos, juego simbólico y lenguaje. Antes de esta edad el pensamiento infantil se limitaba al entorno inmediato, ahora, el uso de símbolos y del juego simbólico capacita al niño en la habilidad de pensar acerca de algo que no está presente en el momento. Este progreso concede gran flexibilidad a la mente. Del mismo modo las palabras adquieren el poder de comunicar, aún en la ausencia de las cosas que nombran. No obstante, los niños en el estadio preconceptual todavía tienen problemas con las principales categorías, no distinguen entre la realidad física, mental y social. Por ejemplo, pueden pensar que todo lo que se mueve está vivo, incluso la luna y las nubes. Esperan quizá que el mundo inerte obedezca sus órdenes y no advierten que las leyes físicas están a parte de las normas morales humanas. En parte, esta característica procede de un punto de vista centrado en el propio niño, el egocentrismo, que les impide separar con nitidez el reino de la existencia y las posibilidades personales de todo lo demás.

En los últimos años los investigadores han puesto en tela de juicio algunas de las conclusiones de Piaget sobre las capacidades mentales de los niños pequeños. Estos psicólogos creen que Piaget subestimó el impacto en el desarrollo del pensamiento infantil de las experiencias sociales con otros niños y adultos.

Según la opinión de Bárbara Rogoff (1993), la instrucción de los adultos y la solución de problemas reales favorecen tal desarrollo. Esta autora considera a los niños como aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social. De este modo, los niños adquieren destrezas que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos a los que fácilmente pueden acceder, y construyen, a partir de lo que han recibido, nuevas soluciones en el contexto de la actividad sociocultural.

Si bien es cierto que cualquiera de las dos posturas son válidas, consideramos que el pequeño de dos a tres años es un ser activo en el proceso de su pensamiento y que el acercamiento con los adultos efectivamente le permite identificar y descubrir nuevas formas de acción ante los problemas que se le presentan, sin embargo, también es cierto que el pequeño aún no ha adquirido muchas otras habilidades que le permitan interpretar correctamente su realidad, y es por eso que esta edad demuestra la lucha entre el querer y el poder. La ambivalencia afecta tanto a niños como a adultos, por un lado los padres o adultos se muestran renuentes ante las exigencias del niño, pero también se les exige que actúen de acuerdo a las normas y expectativas sociales requeridas. Por otro lado en el niño se produce una lucha interna entre su instinto de querer ser autosuficiente y el fracaso de no poder serlo. De cualquier manera la gran mayoría de los adultos aceptan que los pequeños de esta edad deben ser guiados en su proceso de desarrollo y están consientes de que se les deben proporcionar herramientas útiles que les permitan desenvolverse con su medio así como las posibilidades de obtener nuevas situaciones de aprendizaje.

Una de estas formas en que los adultos (padres o cuidadores) pueden proporcionar experiencias nuevas a los niños es a través la estimulación temprana, ya que a por medio de ella el niño podría desarrollar al máximo todas sus potencialidades. Destacar la importancia de conocer la estimulación temprana y de los programas utilizados en ella es el propósito del siguiente capítulo.

## **CAPITULO TRES**

### **ESTIMULACION TEMPRANA**

Hoy en día es sabido que la estimulación temprana permite mejorar el desarrollo infantil, pero, ¿Cómo y cuándo surge la necesidad de aplicar la Estimulación Temprana?, en realidad ¿Qué es la Estimulación Temprana?, ¿Cuáles son los programas de desarrollo infantil? Y, sobre todo ¿Qué nos brindan los manuales de Estimulación Temprana? Pues bien, a lo largo de este capítulo trataremos de dar respuesta a estas cuestiones, conociendo primeramente los orígenes de la Estimulación Temprana y sus definiciones, más adelante se observaran los programas de desarrollo infantil y educación inicial, para posteriormente hacer una recopilación de diversos manuales de estimulación temprana con el fin de observar si sus objetivos son cumplidos, para ello se revisará hacia quién van dirigidos, cuál es el objetivo de cada manual y si el contenido es de fácil comprensión.

#### **3.1 Antecedentes**

En nuestros días tanto madres como padres llevan a sus hijos a diversos lugares en donde puedan recibir estimulación temprana, como una actividad de ultima moda debido a su gran difusión en diferentes medios como: libros, programas de radio y televisión entre otros, pero realmente la estimulación temprana no es ultramoderna y en sus inicios, fue dirigida principalmente para niños que presentaban algún tipo de necesidad especial.

Al respecto Graser (1984, citado en Hesse 1990) ya recomendaba a las madres de niños sordos de primera infancia la educación temprana del habla, ya que le interesaba que los niños vivieran en casa y no en la escuela de sordomudos. En Suiza y otros países surgió el interés de que las madres fueran educadoras mas concientes, sin embargo estas propuestas no tuvieron éxito pues se desconfiaba de la capacidad de los padres, incluso de las madres para lograr, más allá, de cierto tiempo, la complicada educación de sus hijos discapacitados, para poder lograr este objetivo se necesitaba la colaboración activa de las madres. Tomando en consideración la época puede verse que aún no había madurez para esos esfuerzos y,

como únicamente se aplicaron en casos aislados, no fue posible que se generalizaran estas propuestas, y por lo tanto no tuvieron éxito.

Hacia la década de los cuarenta surgieron investigaciones realizadas por médicos, educadores y profesionales de la conducta que dieron principio a la estimulación temprana. Estas fueron con respecto al retardo mental en sujetos que tenían daños cerebrales, en busca de una recuperación de sus habilidades cognitivas; esto se debía en parte a la creencia de que la capacidad cognitiva era fija, invariable y que su desarrollo estaba predestinado genéticamente, por lo tanto, la inteligencia de la persona dependía de una historia desconocida e inmodificable que del quehacer diario.

Bralic (1978) y Álvarez (2000) dicen que después de la Primera Guerra Mundial en Europa surge el concepto de Deprivación Psicológica o Síndrome de Deprivación Hospitalaria, el cual constituye el hecho de que los niños huérfanos criados en instituciones asistenciales presentaban una mayor mortalidad que los criados por sus padres biológicos aunque se les abasteciera de los cuidados físicos, alimentarios, higiénicos (aparte del apoyo médico). Entre la década de los treinta y cuarenta los estudios de la escuela de Viena demuestran por primera vez que lo que provoca la deprivación psicológica de los niños disminuidos se debía a las pobres condiciones ambientales en las que ocurría el desarrollo temprano. Bricker (1991) menciona como estrategia para tratar a los niños disminuidos que sobrevivían a la deprivación psicológica la institucionalización, ubicada en una amplia área residencial generalmente en zonas rurales, dando inicio a los programas preescolares. En Estados Unidos hacia 1900 ya estaban establecidos dichos programas en el sentido de que para desarrollar los valores de la clase media debía comprenderse y educarse al niño pobre en edad temprana. También la Segunda Guerra Mundial trajo consigo la necesidad de servicios para el cuidado de los niños con el fin de que las mujeres pudieran intervenir en las tareas de la guerra. Sin embargo, estos programas de cuidado diurno eran más bien de custodia, ya que se prestaba poca atención a las necesidades educativas de los niños.

Cabe mencionar que no sólo la Deprivación Hospitalaria tenía influencia en el desarrollo, sino también las relaciones entre la Deprivación Socioeconómica y los problemas de

aprendizaje e inteligencia de los niños, para llegar a esta conclusión se llevaron a cabo diversas investigaciones entre las cuales destacan:

La de Bralic (1978) y Álvarez (2000) quienes mencionan cronológicamente algunas investigaciones acerca de cómo se ha abordado el origen de la Estimulación Temprana entre las cuales destacan los siguientes estudios comenzando con Freeman, Holzinger y Mitchell (1928) quienes estudiaron parejas de hermanos criados en diversos hogares y demostraron que existían una mayor correlación entre la inteligencia de los hermanos y el nivel socioeconómico de sus hogares, posteriormente en Estados Unidos Skeels (1938) demostró que los niños retardados mentales al ser removidos tempranamente de los orfanatos y transferidos a ambientes donde se les proporcionara afecto con mayor percepción de estímulos recuperaban rápidamente el contacto con su mundo exterior y mejoraban su nivel de inteligencia y socialización, estos estudios son conocidos como “Los estudios de Iowa”, consecutivamente Newman (1937) por su parte, diferencia entre el cociente intelectual de gemelos criados en ambientes distintos, postulándose, dado que su material genético era idéntico, que las diferencias encontradas eran producto de los ambientes distintos en los que fueron criados, mas adelante mencionan que Spitz (1945) y Woldfard (1943) resaltan la importancia del papel de la madre en los primeros años de vida del niño, y los efectos negativos de la institucionalización temprana, al provocar en el niño un efecto negativo en el desarrollo de la inteligencia y la personalidad, produciendo a su vez conductas antisociales y psicóticas.

Al respecto Bowlby (1951, citado en Álvarez 2000) concluyó que era necesario otorgarle al niño durante los primeros dos años de vida, un ambiente rico en estímulos, darle afecto y relaciones emocionales satisfactorias con su madre biológica o madre sustituta pues la falta de este lazo afectivo produciría trastornos mentales, esto es conocido como Deprivación Materna la cual posee resultados severos, dependiendo del tiempo y la intensidad, podrían ser irrecuperable e irreversibles.

Laserson (1972, citado en Broker, 1991) sustenta que las raíces históricas de la educación de la infancia temprana en Inglaterra se han desarrollado alrededor de tres temas

principales. El primero es **la escolaridad como posible instrumento del cambio social**; el segundo, se refiere al **carácter único e importante del periodo del desarrollo temprano**; el tercero se refiere a los **programas para la infancia temprana** considerados por algunos como un medio para reformar los métodos educativos rígidos y limitados que se encuentran a menudo en las escuelas públicas. Hacia 1960 iniciaron dos movimientos: Una nueva manera de contemplar a los niños de corta edad y una acometida renovada para mitigar el efecto de la pobreza en los niños. Una área de la investigación sobre niños de corta edad empezó a indicar que durante los primeros años de la vida se tiene mayor capacidad de aprendizaje de lo que se creía., también se hicieron estudios empleando argumentos a favor de las plasticidad del desarrollo intelectual y de la enorme influencia en el ambiente.

Bricker (1991) argumenta que debido a todas las observaciones realizadas se concluyó que los niños con problemas de desarrollo o con posibilidades de poseerlos pueden dividirse convenientemente en tres grupos; **1.- Riesgo ambiental** **2.- Alto riesgo biológico** y **3.- Riesgo Probable** o niños disminuidos. Es importante mencionar que desgraciadamente puede haber niños que se pueden ubicar en más de una de estas categorías

Ahora bien se realizaron programas de estimulación temprana dirigidos a estos grupos, con objetivos precisos para cada uno de ellos:

Los programas para niños de alto riesgo ambiental son dirigidos a niños biológicamente sanos, pero pueden presentar un retardo en el desarrollo debido a las condiciones ambientales en las que están inmersos.

Los programas para niños de alto riesgo biológico y riesgo probable son aquellos cuyas acciones están destinadas a tratar precozmente alteraciones detectadas o a favorecer al máximo el desarrollo de potencialidades susceptibles de presentarse alteradas.

Haeussler y Rodríguez (1978) mencionan que el objetivo de estos programas es contrarrestar los efectos negativos en el desarrollo psíquico del niño producidos por un

ambiente escaso de estímulos afectivos, sensoriales y motores, lo que a largo plazo genera lo que se conoce como retardo mental sociocultural.

Ahora que se está al tanto de cómo surge la estimulación temprana, falta indagar acerca de qué quiere decir el concepto en sí, para ello se presentan diversas significaciones que se han ido manejando a través del tiempo.

### **3.2 Definiciones**

Desgraciadamente una problemática inicial es la terminología, la cual está estrechamente relacionada con el enfoque conceptual de la estimulación, y de la proyección de lo que debe ser, abarcar o concluir, un programa de estimulación temprana. De esta manera en la literatura se habla de estimulación precoz, estimulación temprana, atención temprana, intervención temprana, también se menciona el término de educación temprana y educación inicial, en estrecha relación con los anteriores.

Más que una cuestión gramatical o semántica estas definiciones difieren con la conceptualización de la edad, de sus particularidades, y de hacia dónde ha de dirigirse el sistema de influencias educativas que permita la consecución de los logros del desarrollo y la manifestación de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños y niñas en esta etapa. Y, consecuentemente, con las causas, interrelaciones y condiciones, que explican el fenómeno del desarrollo y su vinculación con el proceso de la enseñanza y educación, y en sentido más estricto, con la estimulación en edad temprana.

A continuación describiremos brevemente cada una de ellas:

#### **3.2.1 Estimulación precoz**

Según Bralic (1978) el término de Estimulación Precoz (E.P) comenzó a emplearse en España, la palabra precoz de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española significa prematuro, temprano, éste termino fue utilizado en países de habla española para denominar programas para niños de alto riesgo biológico.

En los países iberoamericanos surgió la utilización del término de estimulación precoz para denominar programas de prevención secundaria de alto riesgo biológico establecido o probable, posteriormente, se amplió al término hacia las investigaciones dirigidas a los infantes de alto riesgo ambiental; es decir, a los pequeños que nacen biológicamente sanos pero que tienen posibilidades de adquirir algún o algunos deterioros en su desarrollo, dado a las condiciones adversas de su ambiente.(Ruiz y Vaquero 1984.)

Cabrera y Palacios (1987) & Salvador (1984) concuerdan en que la estimulación precoz es un tratamiento en el cual se pretende potencializar al máximo las posibilidades físicas e intelectuales del niño mediante la estimulación regulada y continúa llevada a cabo en todas las áreas sensoriales sin forzar en ningún sentido el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central. Al respecto Ramírez (1992) agrega que la estimulación precoz se encuentra determinada por su carácter sistémico y secuencial por el control que se hace de dicha estimulación: es sistémica en cuanto a que se trabaja con el niño día a día en un programa de estimulación elaborado de acuerdo a su edad de desarrollo y con las expectativas que se deseen conseguir, es secuencial en cuanto que cada paso alcanzado por el niño en cualquiera de las áreas de desarrollo sirve de punto de partida para alcanzar la siguiente etapa.

Con esto se puede decir que la estimulación precoz consiste en crear un ambiente estimulante, adaptado a las capacidades de respuestas inmediatas del niño con alto riesgo biológico para que estas vayan aumentando progresivamente y su evolución sea lo más parecida a la de un niño normal.

### **3.2.2 Atención temprana**

Fierro, (1984, citado en Vázquez y Sandoval, 2003) y La Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (citado en Poncelis, 2002) exponen que la atención temprana es un conjunto de acciones planificadas con carácter global e interdisciplinarias, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias en la primera infancia. Es decir, el conjunto de intervenciones

dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y el entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastorno en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlo.

### **3.2.3 Intervención Temprana**

El objetivo de la intervención temprana es fomentar el crecimiento y desarrollo de los niños menores de tres años que tengan retardo en el desarrollo. Hace referencia a tratamientos educativos y terapéuticos diseñados para prevenir o para mejorar diferentes alteraciones o una deficiencia ya existente entre una población determinada de niños. (Poncelis 2002)

Por lo que se puede decir que la atención temprana intenta proporcionar actividades adecuadas a los niños con problemas evolutivos con el fin de mejorar, en la medida de lo posible, sus niveles madurativos en las distintas áreas.

### **3.2.4 Educación Temprana,**

La educación temprana es toda la educación que se desarrolla en los primeros años del niño, dirigida a él y a sus padres. Intenta acompañar a los padres en el proceso de crianza y de construcción de su propio medio familiar. Pretende dar al niño la estimulación extra, completa y armónica, durante los primeros años de vida, así como también que los niños aprendan a entender y a servirse de gran cantidad de información (Poncelis 2002).

Como se puede observar, cuando se habla de educación temprana se refiere a la educación en toda la etapa preescolar, y no exclusivamente en los tres primeros años de la vida. Esto igualmente ha sido propagado por aquellos que usan el término de educación inicial, o educación de los niños y niñas desde su nacimiento a los seis años, en sustitución del vocablo "preescolar" que tiende a supeditar esta etapa del desarrollo a la siguiente, la escolar, como si fuera un apéndice o una etapa preparatoria y sin significación en sí misma, algo que, en cierta medida, trata igualmente de justificar el término de educación infantil.

### **3.2.5 Educación Inicial**

La educación inicial puede caracterizarse como el servicio de atención que se brinda al niño desde el nacimiento hasta los 6 años 11 meses. Orienta sus acciones al desarrollo integral atendiendo sus necesidades bio-psicomotoras, cognitivas, sociales, emocionales y afectivas. Ofrece variadas experiencias de aprendizaje para la adquisición de hábitos, conductas, habilidades que usará en su vida futura. Considera al niño con necesidades, características e intereses propios de su etapa evolutiva. Involucra a los padres de familia y comunidad para fortalecer su rol educativo frente al niño, propicia acciones coordinadas con otros sectores e instituciones para posibilitar una acción integral. (Poncelis 2002)

La educación inicial es un aporte Latinoamericano en la educación universal, su experiencia trascendió del plano pedagógico al desarrollo social de la comunidad, por ende al mejoramiento de las condiciones de vida.

En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública (2003) señala que la educación inicial es actualmente una realidad mundial, indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de las niñas y de los niños. Reitera la importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo, y dice que requiere de los agentes educativos que trabajan a favor de la niñez, cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas para elevar la calidad del servicio que se ofrece.

### **3.2.6 Estimulación Temprana.**

Existe gran cantidad de expertos que han definido la Estimulación Temprana los cuales a continuación serán citados de manera cronológica.

Naranjo (1981) define a la estimulación temprana como, el logro de una comunicación afectuosa y constante con el niño, desde que nace y a lo largo de todo su desarrollo es decir, darle la oportunidad de que desarrolle sus sentidos mediante el contacto con los colores, sonidos, texturas u olores. Es procurar que sus condiciones motoras, tanto las finas como

las gruesas se vayan preparando para un avance gradual, por medio de mensajes, balanceos y juegos, ir estimulando debidamente el conocimiento del mundo, que indica el niño desde su nacimiento, a través de palabras, imágenes relaciones, números, historias y sobre todo comunicación.

López (2001) cita a diversos autores que definen a la estimulación temprana entre ellos se ubican: Rodríguez (1982); Lira (1989) y quienes coinciden en que la estimulación temprana es todo aquello que contribuye de manera sistemática y continua al desarrollo integral del niño, tomando en cuenta sus necesidades de crecimiento físico e intelectual, y está pensada para mejorar o prevenir los probables déficits en el desarrollo psicomotor de niños con riesgo de presentarlos tanto por causas orgánicas como biológicas o ambientales.

Arango (1998) a su vez agrega que la estimulación temprana es un proceso natural que la madre pone en práctica en su relación diaria con el bebé, a través de este proceso el niño ira ejerciendo mayor control sobre el mundo que lo rodea, al tiempo que sentirá gran satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por si mismo. López (2001) añade que si las actividades de estimulación temprana se imparten en alguna institución la persona encargada de realizar las actividades, debe tener conocimientos claros sobre las pautas del comportamiento de los niños, de los mecanismos de aprendizaje y del desarrollo neurológico que nos brinda la posibilidad de intervenir a una temprana edad.

Aunado a lo anterior, Hernández (1991) reitera que la estimulación temprana se basa en la relación del niño con una serie de objetos o de juguetes que estimulan sus sentidos, afinan sus habilidades y ayudan en su desarrollo. Es algo más que esa estimulación de objetos, de juegos, de cantos, de colores; es el intercambio de experiencias que el niño establece con la presencia de estímulos y personas que los manejan mediante una comunicación que le depare seguridad afectiva, atención adecuada, aprendizaje optimo, habilitación necesaria y estímulo creciente y oportuno para su mejor desarrollo.

Una de las definiciones más aceptadas ha sido la de Montenegro (1978) quien sostiene que la estimulación temprana es el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las

experiencias que éste necesite desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetivos en cantidad y oportunidades adecuadas y en el contexto de situaciones de variedad complejidad que generen en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr un a relación dinámica en su medio ambiente y aprendizaje efectivo.

En base a lo hasta ahora expuesto, cabe mencionar que en este trabajo la definición utilizada por ser la más conveniente para los fines del mismo será la de estimulación temprana entendiéndola: como a toda aquella actividad de contacto o juego con un bebé o niño que propicie, fortalezca y desarrolle adecuada y oportunamente sus potenciales humanos. Cuyo objetivo consiste en convertir la estimulación en una rutina agradable que vaya estrechando cada vez mas la relación madre-hijo (o figura significativa) aumentando la calidad de las experiencias vividas y la adquisición de importantes herramientas de desarrollo infantil. Además tomando en cuenta, que la estimulación temprana debe realizarse de manera planeada, fundamentada debe incluir planes sustentados en el desarrollo integral, abarcando áreas de desarrollo, como lo son: las habilidades motoras, gruesas y finas, cognitivas, sociales, afectivas y de lenguaje.

Después de haber revisados las diversas definiciones de la estimulación temprana ahora se revisará los programas de desarrollo infantil y de educación inicial.

### **3.3 Programas de desarrollo infantil y educación inicial.**

Casos como Perú, Colombia, Chile, Venezuela, México, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Cuba, entre otros, cuentan con diferentes modalidades de atención, las cuales han pasado de la escala experimental a la nacional.

Llanos (1992) menciona que en el caso de Perú se implementó un modelo de programa educativo no escolarizado de educación inicial para la atención integral de niños de 3 a 5 años, a través de la acción directa de los padres en cada hogar. Este programa postuló que los padres son los primeros y mejores conocedores de sus niños y que con la ayuda de

personal no profesional pero capacitado en el desarrollo del niño y con la ayuda de la comunidad podría ser una alternativa metodológica para los problemas educacionales que enfrentaban los niños de las familias en las zonas marginadas. Los resultados que se obtuvieron muestran que al primer año de marcha del programa, los niños mostraron un nivel de desarrollo más alto y más conocimiento general de los padres acerca de las prácticas de crianza con sus hijos.

UNICEF (2001) manifiesta otro caso de educación inicial que se ha llevado a cabo en Cuba, el cual a partir de 1959 ha ido estableciendo progresivamente un sistema nacional de guarderías diurnas y programas de educación en la primera infancia y de enseñanza escolar que hoy abarca a un 98.3% de los niños que entran en el grupo desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. En 1992 Cuba, con apoyo de la UNICEF, creó el programa Nacional de Servicios en base comunitaria para niños de corta edad y sus familias donde las futuras madres y futuros padres reciben información y asesoramiento acerca del embarazo saludable y la evolución infantil durante las visitas al consultorio médico. Las familias que tienen niños menores de dos años reciben una visita semanal y se les orienta sobre actividades que estimulen el desarrollo del niño. Los niños de entre dos y cuatro años de edad junto con sus familias salen una o dos veces por semana en grupo a visitas a parques, establecimientos y centros deportivos, acompañados de asesores capacitados en evolución infantil y participación familiar. Mientras que los niños y niñas de cinco y seis años que viven en zonas rurales viajan una o dos veces por semana a las escuelas primarias en compañía de sus familias para asistir a clases y a conversaciones con una asesora.

Cusminsky y Moreno, (1988) argumentan que en Chile se llevó a cabo un programa piloto de estimulación precoz entre los años de 1974 y 1976, donde se pusieron en marcha procedimientos para evaluar y promover el desarrollo psíquico del menor de dos años. Se tuvieron contemplados los siguientes objetivos: Incrementar significativamente el desarrollo psíquico de lactantes de nivel socioeconómico bajo y aumentar la eficacia de las madres como agentes de estimulación de sus hijos.

En el caso específico de México, se han desarrollado diversos programas de desarrollo infantil, que vistos desde la perspectiva de los conceptos, creemos que se acercan más al término usado para educación temprana, sin embargo estos programas contemplan la estimulación temprana como parte importante de la educación inicial, ya que se pretende lograr con éstos un óptimo desarrollo físico, psicológico y social del pequeño. Como parte de estos programas encontramos el del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), los de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la UNICEF entre otros. A continuación se describirán brevemente.

### **3.3.1 Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Atención a Menores en Edad Temprana**

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, coordina dos programas para atender la problemática de los niños menores de 6 años para contribuir a su formación integral, a través de Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI) y Centros de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC).

Los CADI son un modelo de atención para otorgar bajo un esquema integral, diversos servicios como nutrición salud, trabajo social y educación, con énfasis en la promoción y difusión de una nueva cultura de respeto de los derechos de los niños y las niñas, así como la incorporación de menores sanos y discapacitados, contribuyendo también al fortalecimiento de la integración familiar. Dirigido a niños de 45 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses de edad.

Los CAIC son un espacio temporal que proporciona asistencia integral a las niñas y niños con horarios establecidos con base en la demanda de la propia comunidad (Poncelis, 2002)

### **3.3.2 Secretaría de Educación Pública (SEP). Programa de Educación Inicial. (1982)**

Reyes (1997, citado en Poncelis 2002) alude que el programa de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el cual es uno de los programas que existe en nuestro país, parte de la premisa básica de que los primeros años del niño son esenciales

para su futuro desarrollo como ser humano, por lo tanto, la calidad de atención y de la formación que se brinda desde el nacimiento será determinantes en las capacidades del niño. El programa de Educación Inicial tiene un enfoque educativo que trata de desarrollar hábitos, habilidades y actitudes necesarias en los niños, que permiten cubrir sus necesidades y ampliar sus espacios de interacción.

El objetivo fundamental es mejorar la calidad de interacción que se da con el niño por medio de la atención de sus necesidades e intereses para alcanzar las habilidades necesarias en su desarrollo educativo propiciando y orientando las oportunidades para emplear los conocimientos que se van adquiriendo. (SEP 1982).

La SEP maneja tres modalidades de atención básicas en educación inicial las cuales son:

La Modalidad Escolarizada que tiene como propósito brindar atención a niñas y niños (hijas de madres trabajadoras) en Centros de Desarrollo Infantil. (CENDI), en donde promueven actividades educativas en ambientes de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo integral de los infantes, el horario de atención cubre periodos de 4 hasta 8 horas diarias, respondiendo a las necesidades de las madres y/o padres trabajadores.

La Modalidad Semiescolarizada tiene como propósito atender a niños y niñas de 2 a 4 años de edad en zonas marginadas, a través de los Centros de Educación Inicial (CEI). Estos centros cuentan con el personal voluntario de la comunidad para la atención de los niños. Siendo la autogestión de los padres de familia, así como de la comunidad la característica principal de este servicio.

La Modalidad No Escolarizada tiene como propósito atender a las madres y padres de familia interesados en conocer el desarrollo acerca de los niños menores de 6 años, a través de los módulos de atención y servicio en las 16 delegaciones políticas del Distrito Federal a través de pláticas de orientación de acuerdo a los intereses de los padres de familia. Las sesiones de trabajo están a cargo de personal capacitado por la dirección de educación inicial, se trabaja en sesiones de una hora a la semana, durante un periodo de tres meses y se desarrollan temas de interés para los participantes (SEP, 2003).

### **3.3.3 Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Normatividad en salud infantil (1998)**

La dirección de prestaciones médicas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) a través de las coordinaciones de salud reproductiva, materno infantil y atención médica instrumentó la normatividad necesaria para realizar la vigilancia de la nutrición, crecimiento y desarrollo del niño menor de cinco años, como estrategia que ayude a otorgar atención médica integral.

Este documento dirigido al personal que labora en el IMSS, tiene como objetivos otorgar atención integral al menor de cinco años, identificar los factores de riesgo para la salud, incrementar el nivel de salud de la población derechohabiente, disminuir las tasas de desnutrición en la población infantil y preescolar y contribuir a disminuir la morbilidad y la mortalidad del niño.

En la parte que se refiere a la vigilancia del desarrollo se tiene como objetivo evaluar la evolución del desarrollo del niño menor, utilizando con oportunidad las técnicas de estimulación temprana como estrategia par lograr el completo desarrollo de sus potencialidades. Se abarcan las acciones para la valoración del desarrollo del menor de 5 años, que conductas tiene que seguir, algunas consideraciones y ejercicios a realizar (a través de una guía de valoración del desarrollo psicomotor y estimulación temprana), considerando que las actividades están divididas cada tres meses en el primer años, cada 6 meses en el segundo año y una vez al año hasta la edad de los 5 años. (Poncelis, 2002)

De la misma manera en que encontramos gran cantidad de definiciones de estimulación temprana, también podemos encontrar infinidad de manuales que nos proporcionen las actividades que puedan favorecer el desarrollo infantil, pero ¿realmente cumplen con sus objetivos? pues bien en el apartado siguiente, expresaremos un breve análisis sobre diversos manuales con la finalidad de observar si cumplen o no sus objetivos.

### **3.4 Programas de estimulación temprana.**

Todos los programas revisados tienen, obviamente objetivos comunes, sin embargo la manera en cómo logran alcanzar los objetivos específicos difieren en mayor o menor grado en una serie de variables. Con el fin de poder observar en conjunto las características de unos y otros, presentamos un cuadro síntesis (cuadro 1). El análisis y comentarios respecto a estos puede llegar a ser bastante extenso y exhaustivo, por lo que nos limitaremos a los aspectos más relevantes y que van a la par de este trabajo.

Primeramente la edad que se propuso para la revisión de los programas se encuentra de los 2 a los tres años, algunos programas prácticamente están elaborados para esa edad y otros abarcan de los 0 a los 36 meses, otros más incluyen algunos meses anteriores. Con esto no queremos decir que no existan más programas de estimulación temprana, sólo que el manual que forma parte de este trabajo (propuesto en el capítulo cuatro) estará enfocado en el período que va comprendido de los dos a tres años.

Los programas que aquí se analizan están enfocados a desarrollar las capacidades y habilidades de los niños, plantean actividades que van desde las realizadas en el hogar o la vida cotidiana hasta las efectuadas en los Centros de Desarrollo Infantil y guarderías del IMSS. Algunos de ellos como es el caso de la Guía de Padres de la Secretaría de Educación Pública, promueven apoyo/instrucción a las familias. La finalidad de mencionarlos es el observar tanto sus ventajas como desventajas para con ello formar un consenso y crear un Manual de Estimulación Temprana, que contenga un lenguaje bastante claro y sencillo para que las personas que tengan el interés de estimular a los niños de 2 a 3 años de edad, encuentren una guía sencilla y de fácil acceso.

## CUADRO 1

### PROGRAMAS DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Atención temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de 0 a 3 años. (2002) Editorial. Ciencias de la educación preescolar y especial. Madrid. Margarita Dival Lucena	Aconsejar a las personas al cuidado de infantes sobre algunas de las actividades de la estimulación temprana a manera de guía práctica, en especial a los padres, así como dar a conocer de manera importante el papel del padre durante el primer año de vida	Padres, profesores	Motricidad Lenguaje Socialización Cognición Grafía Ejercicios de observación Ejercicios de memoria Juego libre espontáneo	Ejercicios de posturas: Órganos sensoriales: vista, audición, tacto, gusto, olfato. Lenguaje: Ejercicios de soplo, conocimiento de sí mismo, conceptos básicos, leer cuentos. Socialización: vestirse, control de esfínteres, alimentación, relaciones sociales. Grafía: líneas abiertas, línea semicerrada, línea cerrada.	Es de fácil comprensión. Incluye todas las áreas del desarrollo y con muy buenas actividades a realizar.	Aunque es de fácil acceso para cualquier persona, algunas de las actividades no son entendibles y sería recomendable ilustrarlas
Actividades pedagógicas para responsables de grupo con niños y niñas de 2 y 3 años en educación inicial. Secretaría de Educación Pública. 2000.	El propósito del libro es ofrecer un conjunto de actividades que permitan realizar el trabajo con niños de edad temprana para desarrollar aprendizajes significativos que promuevan su formación integral.	Responsables de grupo de CENDI	Desarrollo personal Desarrollo sensorial Razonamiento Desarrollo social Desarrollo ambiental	Control de movimientos, realizar movimientos finos de manos y pies, estimular la coordinación fonarticuladora y oculomotora. Identificar forma, tamaño, textura en diferentes objetos. Noción de tiempo, espacio, conservación, seriación, cantidad,	Es una guía de fácil comprensión, que abarca todas las áreas de desarrollo y las actividades que se pueden que están contempladas parecen ser las adecuadas.	Tomando en cuenta que el libro se enfatiza en el trabajo de las responsables de grupo y considerando la escolaridad de las mismas, es una guía poco práctica y muy extensa.

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
				clase Relación causa-efecto Expresión y comprensión verbal Sexualidad Interacción afectiva Familia, valores, cooperación, urbanidad, costumbres y tradiciones.		
Programa Educativo Fascículo 6 Maternales “B2” Guardería 06 del Instituto Mexicano del Seguro Social.	Este es uno de los siete fascículos del programa educativo del IMSS. Tiene como finalidad propiciar que el niño desarrolle en forma activa, creativa, integral y armónica todas sus capacidades, favoreciendo así que se convierta en un ser seguro, constructivo y solidario.	Responsables de las áreas de maternal es en guarderías.	Socialización Psicomotricidad gruesa y fina lenguaje	Establecimiento de relaciones interpersonales Hábitos Autonomía Expresión de emociones Valores y normas, autoestima, cooperatividad, rol de género, estructuras básicas lógico-matemáticas, conocimiento del ambiente, esquema corporal, comprensión y expresión del lenguaje y lenguaje social.	Una guía bastante completa que consta de una breve introducción sobre la forma de utilizarla y de los antecedentes teóricos sobre los que se rige, así como de las características principales del desarrollo de los niños de esta edad. Es un material muy comprensible e incluso ilustrado lo que hace que no sea tedioso.	Este manual está diseñado para las educadoras de las guarderías, ya que aunque contiene un lenguaje bastante claro puede ser algo técnico para las asistentes que no tienen el mismo nivel de escolaridad. Esto se demuestra claramente cuando las asistentes argumentan que es un material que aún no han leído.
Capacitación laboral a instructoras de estimulación temprana: Una propuesta. Bravo	Que el personal que labora, lleve en su trabajo cotidiano los ejercicios y actividades que favorecen el	Personal que labora en guarderías.	Desarrollo motriz grueso y fino Desarrollo cognitivo Desarrollo	Las actividades que presenta este programa de capacitación describen la temática a tratar incluyendo las definiciones básicas, las	El programa viene desarrollado por sesiones y la duración de cada una de ellas, identificando la temática y el objetivo	Para abarcar dos años de desarrollo del niño, el programa viene muy sintetizado en cuanto a las actividades que el

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Bravo Sandra. 2003 Tesis. UNAM FES Iztacala	desarrollo del niño de 1 a 24 meses.		social Desarrollo del lenguaje	conductas que debe de realizar el niño etc.; la técnica utilizada en una dinámica de trabajo; las actividades propias de la estimulación que se pretenden enseñar y el material con el que el personal podría laborar.	Las actividades sugeridas se plantean de manera clara y sencilla y permite ver que la técnica o dinámica utilizada puede ser una excelente forma de evaluar lo que el personal está entendiendo, así como de que se compartan ideas entre ellas mismas acerca del tema.	personal puede realizar, aunque probablemente lo que influiría más sería el conocimiento brindado acerca del desarrollo del niño y como evaluarlo o al menos diagnosticar algunas conductas.
Espacios de interacción. Secretaría de Educación Pública. 1992	Brindar al personal que colabora un conjunto de actividades sugeridas para realizarlas con los niños desde el nacimiento a los 4 años en modalidad no escolarizada y hasta 6 años en los centros de desarrollo infantil.	Asistentes educativos, educadores comunitarios Puericulturistas.	Desarrollo personal Desarrollo social Desarrollo ambiental.	Las actividades están organizadas de acuerdo a las edades de los niños tomando en consideración los recursos más elementales que pueden utilizarse para su realización.	Es un programa muy bien diseñado que argumenta se elaboró sometiendo a juicio personal operativo en la República Mexicana de tal suerte que las actividades se encuentran apoyadas por la experiencia generada en muchos años de trabajo con los niños. El programa presenta una breve introducción de las características de los niños dependiendo de	El programa está integrado para las tres salas, lo que hace que el libro este reducido en proporción y sea difícil de digerir.

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
					<p>las salas y de las actividades que se podrán realizar dependiendo de un objetivo muy general para la edad que corresponde.</p> <p>A parte de los temas, objetivos y actividades sugeridas, también se dan recomendaciones de cómo debe actuar la agente educativa encaminadas al cuidado de accidentes, ayuda, tono de voz, etc.</p>	
Manual de cantos y juegos. Modalidad escolarizada. Etapa maternal (niños de 18 meses a 3 años 11 meses) CENDI	Proporcionar a los agentes educativos elementos básicos para desarrollar actividades de cantos y juegos como apoyo a sus labor educativa que realiza con niños en etapa maternal.	Agentes educativo del CENDI.	No se menciona que áreas son las propias a estimular.	Expresión corporal, cantos, ritmos, relajamiento dirigido específicamente a las edades correspondientes. Los cuales están enfocados particularmente para la edad de 2 a 3 años tomando en cuenta sus características de desarrollo.	Es un material muy completo que incluso cuenta con la discografía que se utilizará. A pesar de no ser un manual de estimulación temprana maneja muchas actividades que estimulan el desarrollo motor ,lenguaje, cognición y el área social	Es una pena que no se de una introducción acerca del desarrollo del niño y de cómo estás actividades podrían potencializar las habilidades del niño.
Manual de psicomotricidad.	Lograr que el niño sea capaz de	Agentes educativo	Desarrollo motor grueso	Relajación, respiración, movilización corporal	El manual consta de las actividades y/o	No se menciona el tiempo que deben

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Ejercita, manipula y aprende. CENDI	ubicarse y actuar en un mundo en constante transformación por medio de actividades y movimientos corporales.	que laboran en el CENDI	y fino.	,movimientos de desplazamiento, equilibrio, organización espacial, lateralidad, ritmo, actividad tónica, juegos con música ejercicios faciales, ejercicios para el desarrollo ocular-manual, movimientos uni y bi manuales, digitales, palmares y rotatorios.	ejercicios que se pueden realizar con los niños, la manera de llevarlos acabo (ilustrados) y los metodos de relajación usados para todas las actividades, lo que lo hace un libro muy completo y fácil de entender, incluso para los padres de familia.	durar las actividades, tanto las de relación y otras actividades motrices, que si no son supervisadas o llevadas acabo correctamente podrían concluir en que el niño se lastime.
Manual de estimulación para niños de 0 a 4 años. CENDI	Es una guía práctica que facilita a los agentes educativos el desempeño de las actividades de estimulación.	Agentes educativo que laboran en el CENDI	No se encuentra delimitado por áreas.	Se mencionan de manera muy breve las finalidades de los ejercicios. Favorecer su coordinación y conservación del equilibrio. Contribuir a su coordinación motriz fina al manipular objetos. Colaborar al incremento de su vocabulario. Fomentar la práctica de acciones que contribuyan al inicio de su independencia y comprensión de algunos comportamientos sociales.	El manual es muy claro y sencillo, se encuentra ilustrado y da una idea de cómo se deben seguir las actividades	Las actividades no se encuentran determinadas por objetivos, temas o áreas de desarrollo, de esta manera el personal no cuenta con la información acerca del beneficio de las mismas. Solo se mencionan de manera muy breve cuales son las finalidades de toda la guía. La guía es muy breve.

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Estimulación temprana de 0 a 36 meses. Favoreciendo el desarrollo. Matas, Mulvey, Paones, Segura, Tapia. 1997. Editorial Lumen Hvmanitas. Argentina	El esfuerzo de un equipo multidisciplinario por publicar el trabajo de varios años que ayude a padres y terapeutas en la labor de la estimulación temprana.	Padres y terapeuta	Área de auto-asistencia Área de conocimiento Área de lenguaje Área social Área de motricidad gruesa y fina.	Las actividades están determinadas por objetivos según las áreas a estimular, para esta edad se encuentran que: Avisar con tiempo para ir al baño. Comenzar a separarse de su mamá. Usar aproximadamente 200 palabras Usar pronombres Caminar en punta de pies Subir y bajar escaleras sin sostenerse y alternando los pies Adquirir nociones espaciales Realizar juegos grupales.	La guía es un trabajo muy completo	El libro indica que la estimulación temprana se llevará a cabo en un trabajo conjunto de terapeutas y padres, lo cual no da la posibilidad de que los padres lo puedan manejar solos.
Programa de capacitación para padres de familia. Secretaría de Educación Pública. 1990	El objetivo de este programa es brindar a los padres la información necesaria para conocer el desarrollo de sus hijos y de cómo, con actividades diarias del hogar, se pueden potencializar las	Padres de familia.	No se encuentra determinado por áreas.	Actividades de la vida diaria que ponen énfasis en que la madre o el cuidador tenga un poco de tiempo para su hijo y le hable, le explique, le pregunte, lo incite y le proponga actividades que lo ayuden a desarrollar sus habilidades.	Es un programa muy bien diseñado que propone actividades muy sencillas y de la vida diaria que explican el porque son necesarias para el niño. El vocabulario que se emplea es bastante sencillo y motivante, además de que se encuentra	Desafortunadamente esta guía no se encuentra determinada por áreas ya que de esta manera podría generar el conocimiento en los padres sobre como se lleva a cabo el desarrollo de sus hijos.

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
	habilidades del niño.				ilustrado. Tomando en cuenta que este programa se diseñó para que pudiera llegar a buena parte de la población y sobre todo de la más desventajada resulta ser un libro muy útil para los padres.	
Manual del promotor. Programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de padres de familia y miembros de la comunidad. Secretaría de Educación Pública. 1990	Guía para el promotor que le brinda los lineamientos necesarios para difundir las formas en que se desarrolla el niño.	Promotores	No se maneja por áreas, sino por actividades que estimulan el desarrollo.	Actividades de la vida diaria. Vida diaria que requiere un tiempo mínimo de los padres. Tiempo extra de los padres.	Es una guía muy específica que le brinda al promotor una capacitación y ayuda para desempeñar su trabajo. Consta de las actividades que puede sugerir a los padres, el tiempo que les tomará llevarlas a cabo y de manera muy sencilla específica si la madre tendrá que emplear un poco más de tiempo con su hijo.	Valdría la pena elaborar distintas guías dependiendo de la edad del niño ya que abarcarían más actividades para sugerir, ya que así se encuentra limitada.
Guía para estimular el desarrollo infantil. Del primer año a los tres años de edad 2002 Carolina Frías	Brindar específicamente un conjunto de actividades de tipo formativo para realizarse con niños	Puericulturistas, asistentes educativos, Educado-	Cognoscitiva Lenguaje Social Motora fina Motora gruesa	Las actividades están descritas por objetivos específicos. Identificar texturas, colores, formas, tamaños.	Este libro está diseñado para poder ser usado como un complemento de las diversas instituciones de nuestro país,	Esta guía dice que esta diseñada para los agentes educativos y también para padres de familia, sin embargo el lenguaje

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Sánchez. Editorial Trillas, México.	desde 45 días hasta 6 años, para de esta manera enriquecer los programas de los sistemas educativos en forma continua.	res, profesores de educación física preescolar y padres de familia.		Noción de tiempo, espacio, conservación, seriación, cantidad, clase Socialización: vestirse, control de esfínteres, alimentación, relaciones sociales.	públicas y privadas. Maneja muy claramente las áreas, los objetivos y las actividades que se desean estimular, así como los materiales usados y recomendaciones.	aunque es bastante claro contiene tecnicismos que algunos padres de familia no podrían entender.
SECOI. Servicios Comunitarios Integrados del Gobierno del Distrito Federal. 2000	Los facilitadores favorezcan al desarrollo infantil de manera integral.	Facilitadores y trabajadores de salud mental.	Cognitiva Psicomotricidad Lenguaje socialización	Para fomentar la marcha Actividades cívicas Gesticulación Lectura	Es accesible, de fácil comprensión.	Son pocas las actividades a desarrollar. Las actividades se encuentran generalizadas, es decir no están especificadas para cada área del desarrollo.
Guía de estimulación temprana Carmen Naranjo 1981	Divulgar los beneficios que aportan a los niños las técnicas de estimulación temprana.	Padres y educadores	Motora y socialización	Divulgar los beneficios que aportan a los niños las técnicas de estimulación temprana.	Es de fácil comprensión, abarca de los 0 a los 6 años, el primer año es subdividido de 0-3 meses, 3-6 meses, 6-9 meses y de 9-12 meses. Sugiere objetos que estimulen el desarrollo infantil.	Proporciona pocas actividades que desarrollar a parte de que no explica detalladamente como utilizarlos juguetes que sugiere para cada etapa del desarrollo.
Currículum de la Estimulación Temprana 1988.	Promover condiciones fisiológicas,	Médicos educadores	Socialización, psicomotri-	Controlar la cabeza, voltear el cuerpo, sentarse sin ayuda,	Identifica de forma clara que área del desarrollo se	Las actividades son muy generales, no especifican para

PROGRAMA	OBJETIVO	A QUIEN VA DIRIGIDO	ÁREAS DEL DESARROLLO	ACTIVIDADES	VENTAJAS	DESVENTAJAS
	educativas, sociales y recreativas al niño desde el nacimiento para favorecer el desarrollo integral. Proporcionar instrumentos que estimulen los procesos de maduración y aprendizaje en el aspecto intelectual, afectivo y psicomotor.	biólogos Sociólogos, psicólogos.	ciudad gruesa y fina. Lenguaje cognición.	gateo, caminar con y sin apoyo, correr y saltar, manipular objetos, hacer trazos, ensamblar piezas. Expresar afectos juegos dirigidos, juegos libres, identificar a la familia, medio de transporte y comunicación. Fomentar el balbuceo, articular palabras. Sensopercepción, oído, tacto, gusto, olfato vista, higiene, lecto-escritura.	estimula con cada actividad. Toma en consideración actividades tales como la higiene personal, el esquema corporal y el pensamiento matemático Concluye con un inventario que facilita el conocimiento del niño según la edad que tenga abarcando de los 0-5 años.	qué etapa del desarrollo infantil se recomiendan.

Todas las propuestas de intervención pretenden lograr el pleno desarrollo de las potencialidades del niño y de la niña, así como un desarrollo integral y equilibrado. Para alcanzar estos objetivos cada manual propone sus ejercicios y situaciones específicas. Sin embargo, hemos visto que en la gran mayoría se fomenta el desarrollo de las mismas áreas: motricidad gruesa y fina, lenguaje, socialización, cognoscitiva y en el caso de los programas de educación inicial de la SEP y del IMSS, además se propone desarrollo ambiental.

Asimismo, la información que se presenta en la instrucción de las actividades de estimulación temprana va enfocada en dos vertientes, una para ser asimilada por los padres y así llevarla a cabo en el hogar, y la otra para que las asistentes educativas tengan una herramienta más para favorecer el desarrollo infantil. Desafortunadamente lo que no se explica en los manuales es cómo debiera ser la interacción entre el cuidador (padres o maestro) y el niño, ya que este puede ser un factor de alto riesgo de retardo en el desarrollo. Es decir, no bastará con proporcionar experiencias que proporcionen su desarrollo intelectual, sino que será tan o más importante establecer con él relaciones afectivas sanas que le permitan salud mental a futuro (Hernández, Barranco, González, 1992).

Es interesante observar que la mayoría de las actividades de estimulación para los niños como lo es el caso de los programas de la SEP y del IMSS generalmente suponen que el niño está en estado de alerta, y se enfocan en lo que el adulto debe de hacer cuando está con el niño. También los resultados de algunas investigaciones han descrito que las asistentes educativas se dedican principalmente, durante las horas de vigilia de los infantes, a actividades que no implican el contacto con ellos (Hernández, Barranco, González, 1992; Velásquez, 1996; PRODEI, 2002). Creemos que este es un error, ya que la sensibilidad de un adulto hacia las necesidades de un niño también se puede incrementar a través de la capacitación y supervisión directa de cuidadores. Sin embargo, sabemos que existen otros factores contextuales que pueden interferir para facilitar la calidad de relación entre el niño y la persona que lo cuida, aspectos laborales como salario, las historias y situaciones personales de trabajo, el apoyo administrativo, la satisfacción y reconocimiento de lo que se obtiene en el trabajo, etc. afectarán directamente a la persona al disminuir o aumentar su

motivación y compromiso en el desempeño de sus labores. No sólo el ambiente de trabajo influirá sobre la calidad de la relación adulto-niño, sino también otros factores personales como la salud, estabilidad emocional, características de la personalidad e incluso la relación con la pareja (Velázquez, 1996).

Ninguno de los manuales exigen técnicas y organizaciones sofisticadas o costosas, lugares a donde los padres tengan que desplazarse o materiales costosos para llevar a cabo la estimulación, más bien implica la extensión de actividades de práctica cotidiana en el cuidado de los menores.

Algunos de los planes como el de la SEP y de IMSS (programas nacionales) están probados en la relación de costo-eficiencia y han funcionado durante muchos años. Desgraciadamente otros planes de intervención no han podido ser evaluados y no es posible llegar a la conclusión de que verdaderamente estos programas de estimulación temprana tengan un efecto positivo en el desarrollo del niño. Debe considerarse también que la evaluación de los efectos a largo plazo de los programas de estimulación temprana es limitada. Morris (1989, citado en Poncelis 2002) nos dice que hay probablemente dos explicaciones. Primero, la realización de estudios longitudinales es difícil y muy costosa. Segundo, si se acepta que el niño en desarrollo es afectado en cada estadio de su vida y que cientos de variables interceden entre la infancia y la vida ulterior, habría pocas razones para esperar que una ventaja temprana sea mantenida a lo largo del tiempo.

### **3.5 Metodología.**

Como ya se ha mencionado este trabajo surge a partir de la colaboración dentro de la cuarta etapa del proyecto general (PRODEI), donde se participó en la búsqueda de información bibliográfica acerca de la educación inicial no escolarizada, seminarios de investigación, así como también con la visita a la guardería número seis del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), en donde se realizaron entrevistas con las oficiales encargadas de los niños de dos a tres años, observaciones participantes (dos veces por semana en un total de cuatro semanas) con los mismos niños y pláticas dirigidas al personal de dicha institución.

Las entrevistas realizadas a las oficiales fueron semiestructuradas, donde el tema principal era indagar acerca si tenían conocimiento de la existencia de algún manual de estimulación temprana el cual se aplicara a los niños, ahí encontramos que las oficiales desconocen lo que es la estimulación temprana y para que le sirve al niño, nos dicen que trabajan únicamente con una guía de actividades realizar, la cual revisan una vez por semana para realizar un plan semanal de trabajo que debe cumplirse. Un punto importante a señalar es referente a la poca escolaridad de las oficiales la cual abarca de nivel primaria a secundaria, lo cual impide la comprensión de la guía pues esta contiene muchos tecnicismos. En dichas entrevistas también se nos hace saber que cada seis meses las oficiales asisten a cursos en donde en teoría reciben información acerca del desarrollo infantil, pero en realidad se les imparten clases de manualidades y de cómo aprender a reciclar el material con el que trabajan (resistol, papel china, papel crepe, colores, crayolas, pinturas líquidas entre otros).

Cuando se realizaron las observaciones participantes pudimos percatarnos que el plan semanal de trabajo el cual esta dividido por horario, tema y materiales no se lleva a cabo por diferentes razones, que pueden ser; que la oficial encargada del grupo no asista a la institución, que no tengan el material necesario para llevar acabo sus actividades o por que el grupo no se preste para trabajar, cuando esto sucede, las oficiales optan por realizar actividades alternativas como puede ser; iluminar, pegar papel en algún dibujo impreso, el juego libre o dirigido. La conclusión de todas las encargadas y oficiales de esta guardería es que la actividad más importante que se realiza y que tiene prioridad por encima de todas, es el cuidado del pequeño; es decir proporcionarle al niño las medidas higiénicas adecuadas y evitar que se sufran algún golpe o lesión. Un punto de vital importancia a mencionar consiste en que; aunque no exista un manual de estimulación temprana, ni que se lleve a cabo la guía semanal de trabajo, las oficiales estimulan las diferentes áreas de desarrollo infantil en las actividades que realizan con los niños, aunque ellas lo desconocen totalmente.

En cuanto a las platicas dirigidas al personal de la guardería se llevaron a cabo en dos fases; la primera consistió en una plática acerca del desarrollo infantil, en donde se describieron las características de los niños de cero meses hasta los cinco años de edad cubriendo todas las

áreas del desarrollo, durante la segunda fase se proporcionó a las oficiales información y soluciones prácticas a los diferentes situaciones que constantemente atraviesan con los niños como son; Berrinches, Agresividad, Trastorno por Déficit de Atención (TDA), Control de Esfínteres, y hablando de las oficiales en relación con los padres de familia temas como: Como hablar con los padres de familia e Inoculación del Estrés.

Es así como nace el interés de proponer un manual de estimulación temprana que favorezca de manera integral el desarrollo de niños de dos a tres años de edad. El cual sea de fácil acceso y comprensión para todas aquellas personas que deseen estimular a algún (s) pequeño (a) de esta edad.

Es por esto que en el siguiente capítulo se presenta una propuesta de un manual de estimulación temprana para niños de dos a tres años el cual consta de tres etapas; 1) Sugerencias para padres y madres de familia y/o cuidadores, 2) las actividades a realizar para estimular las áreas de psicomotricidad, lenguaje, socialización y cognición y 3) una guía para favorecer el control de esfínteres en los niños.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **MANUAL DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS**

En este capítulo se hace la propuesta de un manual de estimulación temprana para niños de dos a tres años, que deriva de la búsqueda bibliográfica acerca de las teorías del desarrollo infantil y de las características del niño de esta edad, así como de la información recabada acerca del tema de la estimulación. También está basada en observaciones y entrevistas realizadas en una guardería del Instituto Mexicano del Seguro Social, hechas a niños y cuidadores respectivamente. Las actividades aquí presentadas pretenden adecuarse a las necesidades de la población mexicana, para lo cual se ha tomado en cuenta los argumentos antes expuestos así como también el análisis de resultados de las escalas de maduración infantil presentados en la fase uno del proyecto general “Evaluación del impacto del programa de la Educación Inicial no Escolarizada”.

Este manual puede ser utilizado por psicólogos, puericultistas, padres de familia y todas aquellas personas que quieran estimular el desarrollo integral del niño de dos a tres años, es importante mencionar que las actividades pueden realizarse con uno o más niños a la vez. En la primera parte se presentan algunas sugerencias a las personas que utilicen este manual, por ejemplo duración de las actividades, condiciones y limitantes que deberán tomarse en cuenta. Enseguida se presentan las actividades de relajación propuestas para realizarse antes y después de iniciar con las actividades de estimulación temprana que se presenta en tercer lugar y finalmente se incluye un plan de trabajo para comenzar con el entrenamiento del control de esfínteres.

#### **4.1 Sugerencias para las actividades de estimulación.**

- Se recomienda que las actividades se realicen por lo menos tres veces por semana en un mismo horario. Por el contrario si las actividades se realizan diariamente se provocaría una sobreestimulación. También será bueno establecer un mismo horario para fomentar la disciplina en el niño.
- El tiempo dedicado a las actividades para los niños de 2 a 3 años es de 10 a 15 minutos, pues si se alarga el tiempo, el niño puede aburrirse o perder el interés.
- Algunas de las actividades podrán repetirse de tres a cuatro veces, ya que al principio el niño puede no entender la actividad por lo tanto no la efectuará correctamente.
- Se debe procurar que el área donde se van a realizar las actividades estén libres de obstáculos u objetos que puedan lesionar al niño, que se tenga una ventilación e iluminación adecuada.
- Se recomienda que el material a utilizar sea variado y atractivo, para que llame su atención. Puede utilizar todos aquellos materiales de desecho que se tengan en casa como: cajas, frascos, cubetas, revistas, envases de plástico.
- Si el niño se niega a realizar la actividad no lo obligue mejor cambie de actividad. Habrá que recordar que el adulto puede proponer la actividad, pero el niño puede continuar por caminos no previstos.

- Realice las actividades después de una hora a partir de su último alimento.
- Ofrezca al niño seguridad y confianza en la realización de las actividades. Podrá lograrlo con acciones tan simples como acariciarlo, sonreírle y poner atención a sus demandas.
- Festeje los logros del niño y hágalo sentir importante. Con esto logrará que el niño continúe sus actividades y fortalezca su confianza.
- Cuando el ejercicio se realice por primera vez no debemos esperar que se haga bien, ya aprendido podemos pedir que poco a poco lo perfeccione.
- Si es posible acompañe las actividades con música suave
- Procure estar tranquilo y relajado cuando realice los ejercicios con el niño, ya que éste puede percibir la tensión y mostrarse molesto.
- Respete las horas de sueño y alimentación del niño, de no ser así el niño puede sentirse molesto e incomodo lo que le impedirá realizar sus actividades.
- Evite la brusquedad y trate con delicadeza al niño. Recuerde que así le brinda confianza.

- Para facilitar las actividades y que el niño este tranquilo empiece las actividades de estimulación con una o dos actividades de relajación.
- Procure que el niño no se lleve las manos a la boca cuando utilice pinturas, plastilina y otros materiales que pueden causarle daño. (utilice pinturas vegetales, digitales y materiales que contengan la leyenda “no tóxico”)
- Durante el desarrollo de las actividades sonría y hable cariñosamente, cante y procure un ambiente de calma y seguridad. Esto le brinda confianza al niño.
- Si el clima lo permite es conveniente que las actividades se realicen con poca ropa. Así el niño podrá sentirse más cómodo para desplazarse.
- Permita que el niño resuelva por sí mismo los problemas sencillos que se le presenten. Con esto se sentirá satisfecho al ver sus propios logros, en caso de no poder resolverlos muéstrele como solucionarlos.
- En el uso de la cuchara, los lápices o crayones no imponga el uso de la mano derecha si el niño prefiere la izquierda, ya que aún no se sabe si será diestro o zurdo.
- Cuando trabaje con el niño evite el uso de anillos, pulseras o reloj ya que pueden lastimar al niño.

- Acostumbre al niño a sentarse diariamente en su bacinica, procurando que sea a una misma hora y si logra defecar felicite al niño.
- Si el niño no quiere sentarse en la bacinica no lo obligue, pues puede causarle repulsión.
- No le dé mucha importancia al control de esfínteres, el niño lo conseguirá con el tiempo, cuanto más paciencia le tenga, más fácil será para el niño y para usted también.
- Es muy importante que tenga pleno conocimiento de que las actividades aquí propuestas, por sí solas podrían no tener efecto alguno sobre el desarrollo del niño. El resultado de un desarrollo óptimo se deberá a la combinación del afecto, confianza y atención a las necesidades y demandas del niño que le proporcione, junto con las nuevas experiencias que se suscitarán al llevar a cabo las actividades de este manual.

#### 4.2 Actividades sugeridas para la Relajación.

- ⊞ Se recomienda realizar de una a dos actividades antes y después de realizar la estimulación temprana.
- ⊞ Acueste al niño boca arriba y coloque un cojín pequeño sobre su abdomen y presione suavemente.
  - └ Acuéstese usted junto al niño de lado y de frente y relate un cuento. De esta manera facilita la concentración.
  - └ Acuéstese en el piso boca-arriba con el niño y descansen tres segundos, de una señal y levántense, repítalo de nuevo. Con esta actividad permite que el niño pase por alto todos los factores distractores que pueden estar a su alrededor.
  - └ Junto con el niño cante algunas canciones. Estas ayudan a centrar la atención del niño.
  - └ Recuéstese junto al niño en el suelo, estiren su cuerpo, bostezan, aflojen los brazos, piernas, cuello, pies, manos. Con ello logrará destensar los músculos evitando un calambre o algún dolor muscular al realizar actividades de psicomotricidad.
  - └ Recostar al niño y dar un pequeño masaje con una pelota, rodarla con la palma de la mano de manera circular por el cuerpo del niño. Esto le permite al niño experimentar sensaciones agradables en todo su cuerpo.
  - └ De pie junto con el niño levantar los brazos, tomar aire (inspirar), permanecer unos momentos en esa posición, sacar el aire (expirar) y al mismo tiempo descender lentamente los brazos hasta llegar al nivel del suelo.

→ Al terminar las actividades que el niño ayude a recoger los materiales.

Ahora que ya se conocen las sugerencias previas a realizar de las actividades de estimulación temprana. Pasemos al siguiente punto el cual es la propuesta de un manual de estimulación temprana para niños de dos a tres años.

Este manual se encuentra dividido por las diferentes áreas del desarrollo infantil con la finalidad de que a la (s) persona(s) que consulten este material les sea de fácil comprensión y conozcan que área del desarrollo están favoreciendo con cada actividad

**4.3. Actividades de estimulación temprana para niños de 2 a 3 años.**

Sugerencia: en todas las actividades será necesario el modelamiento por parte del cuidador para que el niño comprenda que es lo que tiene que realizar.

Área: PSICOMOTRICIDAD		
<b>MOTRICIDAD GRUESA</b>		
<p><b>La coordinación motora gruesa esta compuesta por: la dinámica general, el control postural y la ubicación espacio temporal. Mediante las actividades aquí propuestas usted le ayudará al niño a controlar la fuerza, seguridad y magnitud de sus movimientos, ubicándolo en un espacio, en un tiempo y en relación con los objetos o herramientas que usará a lo largo de toda la vida.</b></p>		
OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDAD
Ejercitar actividades motrices de fuerza, seguridad y ritmo.	Mesa, cochecito, muñecos.	<p>Pida al niño que trate de pararse de puntitas y sostenerse por un momento, tratando de alcanzar el juguete.</p> 

	<p>Aros de plástico (ula-ula), en caso de no tenerlos dibujar círculos en el piso.</p> <p>Tambor</p>	<p>Coloque los círculos en el piso y pídale al niño que camine alrededor del círculo mientras canta “Caminando despacito por los aros pasaré, con la vista hacia delante muy seguro llegaré”</p> <p>Pida al niño que camine hacia atrás siguiendo el ritmo que llevará usted con el tambor (El ritmo será lento-rápido).</p> <p>Pida al niño que marche imitando a un soldado, según el ritmo que usted marque con el tambor.</p> <p>Pida al niño que se desplace deslizando los pies y balanceando sus brazos, imaginando que esta sobre hielo siguiendo el ritmo que marque con el tambor.</p>
<p>Favorecer el equilibrio</p>	<p>Gis</p>	<p>Pida al niño que salte libremente.</p> <p>Dibuje en el piso un laberinto y pida al niño que camine sobre el.</p> <p>Dibuje una línea en el piso y pídale al niño que camine sobre ella</p> <p>Pida al niño que levante la mano derecha, después la izquierda.</p>

	<p>Cuerda</p>	<p>Pida al niño que levante la pierna derecha, después la izquierda.</p>  <p>Ate una cuerda a un mueble, usted sostenga el otro extremo, estimule al niño para que pase por encima de la cuerda, usted poco a poco vaya subiendo la altura.</p> 
--	---------------	--

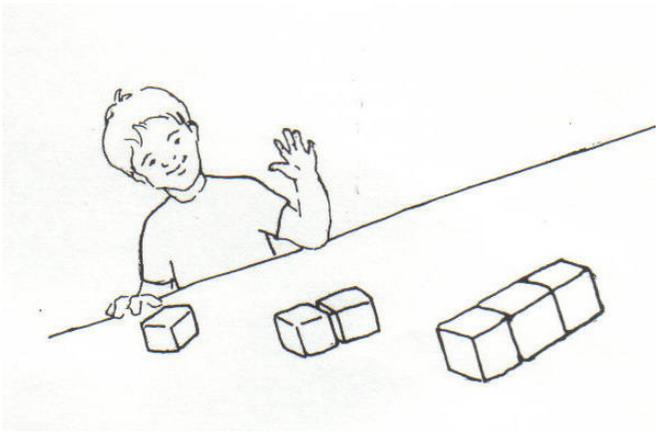
	Cuerda Cajas de cartón	Pida al niño ahora que pase por debajo de la cuerda y poco a poco vaya bajando la altura. Coloque en el piso varias cajas con una distancia entre sí (30 cm. Aproximadamente) pida al niño que camine en medio de las cajas en forma de zig-zag
Favorecer el equilibrio.	Triciclo	Ayude al niño para que suba al triciclo ofreciéndole ayuda.  Pida al niño que apoye las manos en el manubrio y los pies en los pedales para que maneje el triciclo
Mejorar el equilibrio	Columpio	Ayude al niño a colocarse en el columpio. Impúlselo suavemente. Enseñe al niño como columpiarse haciéndolo usted mismo Permita que el niño se impulse solo.
Que el niño identifique las partes de su cuerpo.	Pelota mediana	Coloque al niño sentado con sus piernas estiradas, deslice la pelota con ambas manos para que ruede de los muslos a los pies, sobre el estómago, por el brazo derecho, por el brazo izquierdo, mientras menciona las partes del cuerpo.  Posteriormente pídale al niño que efectúe la tarea él sólo y que de la misma manera vaya mencionando las partes de su cuerpo.

<p>Ejercitar el control muscular con la ayuda de un juguete</p>	<p>Pelota mediana</p>          <p>Costalito lleno de semillas.(10x10 cm)</p>	<p>Sobre una superficie plana pida al niño empuje la pelota con las dos manos y corre tras ella.</p>  <p>Que el niño aviente hacia arriba el costal y trate de atraparlo</p>
<p>Desarrollar el control muscular y del equilibrio</p>	<p>Silla infantil o un banco mediano</p> <p>Almohada</p> <p>Aros de plástico (ula-ula)</p>	<p>Coloque el banco frente al niño para que este suba sobre el banco y salte hacia el frente</p> <p>Caminar con una almohada en la cabeza.</p> <p>Saltar dentro y fuera del aro</p>

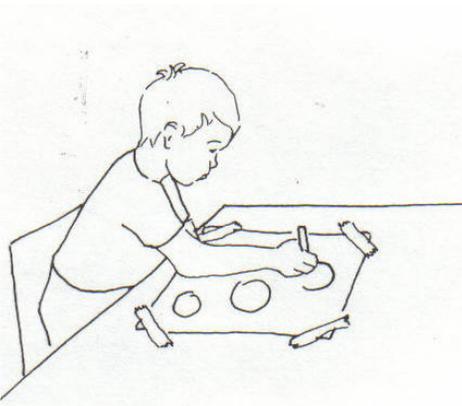
Ejercitar el control muscular	Silla, muñeco de peluche	<p>Coloque una silla y en el piso un muñeco de peluche, estimule al niño a que pase gateando por debajo de la silla y alcance al muñeco.</p> <p>Saltar solo con el pie izquierdo, saltar solo con el pie derecho.</p>
Producir ritmos con el cuerpo		<p>Golpear la planta de los pies contra el piso. Rápido</p> <p>Tocar los hombros con las palmas de las manos. Lento</p> <p>Tocar los glúteos con las palmas de las manos. Rápido</p> <p>Tocar el abdomen con las palmas de las manos. Lento</p>
Estimular la marcha, los saltos y sus combinaciones		<p>Correr sobre un pie.</p> <p>Caminar agachados.</p> <p>Correr en zig-zag</p> <p>Trotar libremente.</p> <p>Saltar imitando a una rana.</p> <p>Caminar elevando las rodillas.</p> <p>Galopar.</p>

<p>Estimular la marcha al subir y bajar escaleras.</p>	<p>Escaleras, en forma de espiral y horizontal y vertical</p> <p>Cuerda gruesa</p>	<p>Que el niño suba y baje escaleras, alternando los pies.</p>  <p>Subir escaleras en forma de espiral.</p> <p>Amarrar la cuerda de un lugar alto y seguro. Pedir al niño que trate de subir por la cuerda.</p>
<p>Mejorar el Control visomotriz</p>	<p>Pelota grande</p> <p>Globo</p>	<p>Que el niño en posición de gateo empuje la pelota con su frente y la vaya rodando.</p> <p>Que el niño lance el globo hacia arriba primero cerca y poco a poco aumentar la distancia, que intente agarrarlo con las dos manos.</p>

		Aventar el globo con las diferentes partes del cuerpo: la rodilla, el brazo, el codo, sacadera, los glúteos, la pierna.
Descubrir a través de la sombra el esquema corporal		<p>Caminar en un lugar abierto hasta que el niño encuentre su sombra.</p> <p>Que el niño realice diversos movimientos y que diga lo que pasa con su sombra.</p>
Mantener el equilibrio con las manos a través de un objeto	Un palo de escoba	<p>Que el niño camine lentamente sosteniendo el palo con ambas manos.</p> <p>Que el niño camine rápidamente sosteniendo el palo con ambas manos.</p> <p>Que el niño sostenga el palo con ambas manos mientras este en un solo lugar.</p>
Estimular el tono muscular de las extremidades inferiores (piernas)	10 aros o 10 salvavidas redondos.	<p>Que el niño camine, corra y trote alrededor de los aros</p> <p>Hacer una fila con los aros y que el niño salte de un aro a otro.</p> <p>Hacer un túnel con los aros (paradas y atadas entre sí) y que el niño pase por el túnel gateando.</p>

Área PSICOMOTRICIDAD		
MOTRICIDAD FINA		
En la coordinación motora fina, las manos son las que realizan el movimiento fino. Estos movimientos son delicados, cuidadosos y precisos y se hacen con la ayuda de los ojos y el cerebro que dirigen la mano. Esta habilidad le ayuda al niño a aprender a vestirse sólo, amarrarse las agujetas, armar un juego, hojear un libro, es decir, le ayuda a resolver los problemas de su vida diaria.		
OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDAD
Ejercitar el control visomotriz	cubos de plástico, cartón o madera de cualquier tamaño.	Fomentar a que el niño apile objetos (que haga una torre) Arme un tren con cubos (de cuatro a cinco cubos) y pídale al niño que haga uno igual al suyo 
Ejercitar el Control de los dedos de la mano	Envases de plástico con tapa.	Dejar que el niño tape y destape los envases.

Estimular el Control de los dedos del pie	Una botellas de plástico	Estando el niño sentado y descalzo que haga rodar la botella únicamente con la planta de los pies
Manejar transformación de la materia	Plastilina  Papel crepé, cartulina, resistol	De al niño plastilina y enséñele a moldearla, haciendo bolitas, palitos, y todas las figuras que deseen al terminar moldee la plastilina en su forma original.  De al niño pedazos de papel crepé y enséñele a hacer bolitas con el, después que pegue las bolitas en una cartulina.
Estimular el armado y desarmado objetos	Figuras de ensamble	Deje que el niño arme una figura, para que posteriormente la desarme y la vuelva a armar. Modele y haga que el niño observe como arma una figura sencilla como una cama, una silla o una flor.
Identificar direcciones y posiciones	Bloques de ensamble	Pida al niño que ensamble los bloques en diferentes posiciones, hacia arriba, hacia los lados.
Identificar y manipular los tipos de materiales.	Masa de harina, engrudo	Dé al niño material suave para que apriete con los dedos

<p>Identificar y manipular materiales como papel de diferentes tipos.</p>	<p>Papel crepe, papel china o periódico, recipiente.</p>	<p>Dé al niño papel para que lo arrugue y coloque en un recipiente</p>
<p>Estimular movimientos de las manos.</p>	<p>Papel crepe o papel china</p>	<p>Déle al niño el papel para que lo rasgue sin importar como lo haga. Pida que rasgue el contorno de una figura</p>
<p>Pintar en una dirección</p>	<p>Pintura, papel, crayones (no tóxicos)</p>	<p>Deje que el niño pinte con la yema de los dedos hacia una dirección. Oriente al niño para que pinte utilizando las crayolas</p> 

Hacer trazos de líneas verticales y horizontales	Papel, crayolas (no tóxicos)	En el papel trace una línea vertical, y deje que el niño la vuelva a marcar, posteriormente que la línea sea horizontal.
Colocar objetos en diferentes posiciones y direcciones.	Mesa, silla, vasos, juguetes	Indique al niño los lugares en donde debe colocar los objetos, ejemplo. Coloca el vaso arriba de la mesa, coloca el juguete bajo la silla.
Entrenamiento para el uso de tijeras		Pídale al niño que imagine que está recortando una nube y que lo haga como si tuviera las tijeras en sus manos.
Recortar con tijeras	Tijeras de punta roma, papel con dibujo impreso	Ayude al niño a agarrar las tijeras con ambas manos y a ejecutar el movimiento de recortado. Guíe al niño en el movimiento de recortado usando la tijera con los dedos de la mano
Desarrollar la precisión en los movimientos finos de la mano	Zapatos, playera, pantalones, falda	Dejar que el niño se quite por si solo los zapatos, su playera, y pantalones o falda Dejar que el niño se ponga por si solo sus zapatos, playera y pantalones o falda

<p>Área LENGUAJE</p> <p><b>El lenguaje en un sentido amplio, nos sirve para comunicarnos con los demás, expresarnos y para intercambiar información. El lenguaje se compone de sonidos articulados en forma de palabras que representan conceptos, y se acompañan de gestos y diferentes tonos de voz que contribuyen a dar sentido a los mensajes. Llevando acabo las actividades aquí propuestas usted desarrollará en el niño algunas de las habilidades básicas del lenguaje que se requieren para que él exprese sus necesidades, actitudes y sentimientos.</b></p>		
OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDAD
<p>Ejercitar los músculos de la boca</p>	<p>Cajeta, miel, mermelada, yogurt o alguna sustancia agradable para el niño.</p>	<p>Coloque cajeta en los labios del niño y que él con la lengua trate de quitarla</p> <p>Que el niño abra la boca tan grande como pueda y después que la cierre como si fuera a dar un beso.</p> <p>Que el niño saque la lengua, tratando de moverla lo más rápido que pueda.</p> <p>Pida al niño que toque su nariz con la punta de su lengua.</p>
<p>Expresar verbalmente los nombres de objetos, personas o animales</p>	<p>Láminas con ilustraciones de objetos, animales y personas</p>	<p>Muestre al niño las láminas usted diga el nombre de alguna de las figuras impresas y que el niño señale el dibujo correspondiente.</p> <p>Señale una figura impresa y que el niño diga verbalmente que figura es. En caso de que no lo mencione, usted digalo y que el niño lo repita.</p>

<p>Imitar sonidos de animales</p>	<p>Láminas con ilustraciones de animales.</p>	<p>Mostrar al niño las láminas y pida que imite el sonido del animal que esta en la ilustración. Esto le permitirá gesticular , lo cual le facilitará la pronunciación de otras palabras.</p>
<p>Diferenciar el tono verbal y musical</p>		<p>Diga una frase, después cántela y pida al niño que la repite primero hablando y después cantando. Mencione algún fragmento de alguna canción conocida por el niño en forma hablada y después invite al niño a cantar la canción.</p>
<p>Ejecutar órdenes simples</p>	<p>Vasos, sillas, mesa, juguetes</p>	<p>De órdenes sencillas al niño como: coloca el juguete sobre la silla</p> 
<p>Ejecutar órdenes complejas</p>	<p>Vasos, sillas, mesa, juguetes</p>	<p>De órdenes complejas al niño, como: el juguete que esta en la mesa ponlo debajo de la silla, trae el juguete de la silla y ponlo sobre la mesa, ahora quítalo y ponlo debajo de la silla. Es importante señalar que las órdenes se deben dar de manera clara y sin prisas.</p>

Fomentar el lenguaje receptivo y expresivo	Cuento	Relate una historia breve al niño y pida que el posteriormente la relate.
Articular frases sencillas		Diga frases de no más de cinco palabras como máximo y que el niño posteriormente las repita. Por ejemplo: el sol sale de día.
Introducir palabras nuevas en el vocabulario del niño		Cuando el niño no entienda lo que signifique alguna palabra, explíquesela de forma sencilla, tratando de seguirla utilizando cotidianamente para que el niño se familiarice y enriquezca su vocabulario
Facilitar la Pronunciación de consonantes difíciles de pronunciar (r, l ) palabras trabadas (tr, dr, etc)	Pelotas de unicel chicas, popotes  Mermelada  Pan Bimbo	Fomentar que el niño sople el popote, Dejar que el niño sople las pelotas de unicel trasladándolas de un lugar a otro.  Colocar mermelada en los labios del niño y dejar que éste se la quite con la lengua. Darle al niño pan y dejar que se peque en el paladar para que con la lengua trate de despegarlo. Estos ejercicios facilitan la gesticulación y los movimientos de la lengua necesarios para pronunciar las letras l y r, así como las palabras trabadas (tr,dr)

<p>Aumentar el vocabulario del niño por medio de cuentos, canciones y rimas.</p>	<p>Cuentos, rimas, canciones</p>	<p>Relate cuentos al niño de 2 párrafos como máximo</p> <p>Enseñe rimas al niño.</p> <p>Cante canciones junto con el niño.</p> <p>En caso de que el niño pregunte el significado de alguna palabra, explíquela brevemente. Cuando el niño escucha palabras nuevas y conoce su significado posteriormente las utilizará en su vocabulario cotidiano.</p> 
--	----------------------------------	---

Área: **SOCIALIZACIÓN**

**Con las actividades propuestas para esta área el niño podrá aprender normas de convivencia, conocimiento de su medio social y valores, ya que el niño está listo para darse cuenta de que su entorno no sólo es el que está formado por su familia y que es de vital importancia que pueda convivir con otras personas. De este desarrollo dependerá su capacidad para manejar sus relaciones y resolver conflictos.**

OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDAD
Practicar normas de cortesía		<p>En las actividades cotidianas, haga que el niño salude y se despida de las personas que conozca, enseñar con el ejemplo a decir; gracias, por favor, de nada. Por ejemplo: al llegar a un lugar fomente el hecho de que el niño salude y se despida cuando se valla. Recuerde también que el niño lo tomará a usted como su ejemplo.</p> 

Que el niño identifique a los miembros de la familia	Fotos, álbumes	Muestre al niño fotografías familiares y que él diga que personas aparecen en ellas.
Identificar a los miembros de la familia		Diga al niño cual es el nombre completo de mamá, papá y de él para que después los repita.
Identificar medios de transporte	Tarjetas con dibujos impresos como carro, avión, tren, autobús, o pueden ser juguetes	Presentar al niño los diferentes medios de transporte háblele acerca de ellos. cómo son, para que sirven, y pregúntele que medio le gusta utilizar más, así sabremos si el niño ya los identifica. Recordemos que los medios de transporte forman parte importante del medio ambiente en que se desenvuelve el niño.
Que el niño conozca e identifique distintos medios de comunicación	Dibujos impresos como, cartas, teléfono, radio, televisión	Muestre al niño las tarjetas y que el mencione el dibujo que esta impreso y para que sirve, en caso de que no sepa su función explíquese la

<p>Identificar las emociones básicas.</p>	<p>Láminas con caras alegres, tristes, enojadas</p>	<p>Muestre al niño un dibujo o recorte que refleje una emoción y que el niño le diga cuál es.</p>  <p>Pídale al niño que haga “caras” de acuerdo a lo que usted le pida, ejemplo, cara de enojado, de tristeza, de alegría.</p> <p>Usted a través de la mímica exprese diversos estados de ánimo para que el niño diga de cuál se trata. Con esto ayudaremos al niño a distinguir las emociones básicas de los individuos y del él mismo</p>
---	---	---

	Títeres	Escenifique un cuento con los títeres en el cual se muestren diferentes estados de ánimo, y después pregunte al niño si los personajes del cuento estaban tristes o alegres. Esto nos permitirá saber si el niño ya identifica los estados de ánimo.
Que el niño reconozca el medio en donde vive		<p>Pida al niño que le diga los servicios que hay cerca de su casa y para que sirven, si no lo sabe explíquelo llevándolo a caminar por su colonia y enseñándole los servicios, por ejemplo, la tienda, la papelería, la tortillería, el mercado etc.</p> <p>Posteriormente jueguen dentro del hogar a que ustedes tienen una tienda o una papelería, deje que el niño dirija el juego.</p>
Fomentar la independencia del niño.	<p>Vasos, platos, cucharas, tenedores, de plástico</p> <p>Escoba, recogedor, trapeador, pedazo de tela.</p>	<p>Que el niño coma sin ayuda utilizando todos los utensilios necesarios, es importante que sean de plástico para evitar accidentes</p> <p>Pídale al niño que ayude a poner la mesa junto con usted y que vaya nombrando para que sirve cada utensilio y cómo es que se usa. Si él no lo sabe, explíquelo.</p> <p>Incite a que el niño le ayude a realizar la limpieza de la casa, y acostúmbrelo a que levante sus juguetes.</p> <p>Recordemos que en esta edad el niño comienza a querer valerse por sí mismo buscando su propia independencia.</p>

<p>Que el niño conozca e identifique las características externas de cada sexo</p>	<p>Láminas con ropa de mujer y de hombre.</p>	<p>Al mostrar los dibujos o láminas, deje que el niño mencione las prendas que son utilizadas por hombres y por mujeres.</p> <p>No trate de influir en el niño afirmando que una de las prendas es exclusiva de hombres o mujeres, por ejemplo en el caso del pantalón.</p>
<p>Conocer e identificar a los servidores públicos de la comunidad.</p>	<p>Láminas con imágenes de; policía, barrenderos, bomberos, médicos, maestros etc</p>	<p>Muestre al niño las láminas y comente que hace cada servidor público y describa las herramientas de cada uno de ellos y para que les sirve.</p> <p>Juegue con el niño a que son policías, bomberos o médicos, deje que él exprese las reglas del juego, de esta manera usted podrá darse cuenta que tanto ha entendido el niño acerca de los servidores públicos.</p>

Área. COGNITIVA		
<p><b>El primer contacto que tiene el ser humano para el aprendizaje es a través de las sensopercepciones; al llevar acabo las actividades que se proponen a continuación se le brinda al niño un sinfín de oportunidades y experiencias para que por medio de sus sentidos el niño conozca el mundo que le rodea y aprenda de el. También por medio de la observación aprenderá a formular hipótesis, hacer análisis y a comprobar sus teorías. Desarrollara habilidades de pensamiento muy importantes para cuando inicie la lectura formal.</b></p>		
OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDAD
Identificar los conceptos adentro-afuera	Aros de plástico (ula-ula) Caja de madera, pelotas chicas.	Pida al niño que salte adentro y afuera del aro, mientras usted dice “adentro, afuera”.  Pida al niño que coloque “adentro” de la caja las pelotas, posteriormente pídale que las ponga “fuera” de la caja.
Identificar los conceptos adelante-atrás	Cajas, platos, dados, botes  Pelota mediana	Diga al niño que en relación a su cuerpo coloque delante de él un plato. Que coloque detrás de él un dado. Que de un paso adelante Que de un paso hacia atrás. Que salte hacia atrás y hacia delante alternando las órdenes, ejemplo, saltar adelante, atrás, adelante etc. Pídale al niño que aviente la pelota hacia delante. Pídale al niño que aviente la pelota hacia atrás

<p>Identificar los conceptos arriba-abajo</p>	<p>Juguetes, aros de plástico (ula-ula), sombrero</p>	<p>Dar al niño órdenes sencillas en relación a su cuerpo.                  Coloca arriba de tu cabeza el sombrero.                  Coloca debajo de tus pies el aro.                  Coloca el juguete abajo del sombrero.                  Coloca el aro arriba del sombrero.                  Pida al niño, Sube el escalón, baja el escalón.                  Pida al niño que coloque sus manos hacia arriba.                  Pida al niño que coloque sus manos hacia abajo                  Pídale al niño que se siente y que ponga sus pies hacia arriba.                  Pídale al niño que se siente y que ponga sus pies hacia abajo</p>
<p>Estimular la sensopercepción visual, clasificando objetos visuales.</p>	<p>Pares de calcetas, una caja                  Globos de diferentes colores (no más de cuatro colores)</p>	<p>Coloque en una caja varios pares de calcetas y deje que el niño encuentre los pares.                  Pida al niño que clasifique las calcetas por tamaños o colores.                  Pida al niño que agrupe los globos según su color.                  Infle los globos de tamaños diferentes y pida que le de sólo los globos más grandes, después los más pequeños.                  Si el niño en ese momento prefiere jugar a aventar el globo, no le imponga la actividad, recuerde que de esa manera también ejercitará el control de sus músculos que le será benefico para su desarrollo motriz.</p>

<p>Estimular la sensopercepción del sentido del gusto identificando sabores</p>	<p>Mascada, cajeta, miel, limón, picante, galletas saladas, fruta.</p>	<p>Vende los ojos del niño con la mascada y de aprobar cada alimento y que el niño diga lo que está comiendo, si no identifica el alimento por su nombre, usted puede decirle.</p> <p>De la misma manera, pero ahora sin mascada de al niño a probar los alimentos mencionando enseguida si es dulce, salado o amargo,etc. para que el niño poco a poco entienda los conceptos.</p>
<p>Estimular la sensopercepción táctil</p>	<p>Mascada, algodón, lija, hule-espuma, tela suave. Pelota chica, carro chico, una muñeca pequeña, una corcholata Aceite de almendras. Arena, alfombra suave, grava</p>	<p>Vende los ojos del niño, pase por el cuerpo los diferentes materiales por las piernas y brazos del niño y que él diga si el material es suave, áspero, duro etc.</p> <p>Vende los ojos del niño y ponga los objetos en su mano.</p> <p>Deje que el niño toque el objeto para que lo identifique y lo nombre.</p> <p>De masaje por todo el cuerpo del niño, llenando su cuerpo de aceite</p> <p>Permita que el niño camine descalzo por la arena, la alfombra, y la grava</p>

<p>Estimular la Sensopercepción olfativa.</p>	<p>Mascada, vinagre ,té, perfume, alcohol, cebolla, picante</p>	<p>Pase cada uno de los materiales por la nariz del niño y usted nombre que aroma es. (agradable, desagradable, fuerte,etc)                  Ahora vende los ojos del niño y ejecute la acción anterior.                  Se debe dejar pasar unos momentos entre los materiales para que el niño no confunda los aromas</p>
<p>Estimular la sensopercepción auditiva</p>	<p>Mascada, sonajas, pandero, silbato, tambor, música</p>	<p>Vende los ojos del niño.                  Con los diferentes materiales haga ruidos del lado izquierdo y después del lado derecho.                  Pida al niño que gire su cabeza según el lugar en que escuche el sonido, ejemplo, sonar el tambor de lado derecho, el niño deberá girar su cabeza hacia la derecha., si el sonido proviene de arriba, el niño girará su cabeza hacia arriba.                  Realice sonidos y permita que el niño los imite. Ejemplo. Un toque al tambor y que el niño lo reproduzca.                  Pida al niño que camine según el ritmo que marque usted con el tambor</p>
<p>Estimular la sensopercepción visual y la memoria acorto plazo.</p>	<p>Pelota, cuchara, lápiz, muñeca</p>	<p>Pida al niño que observe durante un minuto de tiempo los objetos, posteriormente retínelos y pida que el niño le diga que objetos estaban.                  Después de ver los objetos y retirarlos pida al niño que le diga en que orden estaban colocados los objetos.</p>

Rompecabezas  
de 4 a 6 piezas

Muestre al niño el rompecabezas armado.  
Desarme el rompecabezas frente al niño.  
Arme junto con el niño el rompecabezas.  
Pida al niño que arme el rompecabezas sin ayuda.



#### **4.4 Sugerencias para el entrenamiento de control de esfínteres.**

Esta parte del programa de estimulación temprana se ha integrado con algunas de las dudas de padres y cuidadores de los niños que fueron evaluados durante la fase cuatro del proyecto general PRODEI , también deriva de las observaciones realizadas en una guardería del Instituto Mexicano del Seguro Social, en el distrito federal. Las dudas de la mayoría de los padres van encaminadas sobre todo en dos aspectos: el primero de ellos se refiere a la edad en que el niño debe controlar sus esfínteres y la segunda a “de qué manera deben enseñar a sus hijos a ir al baño”. Los cuidadores de los niños, llámese maestros, abuelos o tios, preguntan también porqué el niño a determinada edad no ha podido aún controlar su defecación o micción y cuestión por la cuál se encuentran preocupados.

A partir de estas dudas es como se proponen algunas sugerencias sencillas, pero muy importantes que responden a estas preguntas y que pueden facilitar el entrenamiento de control de esfínteres.

Sin embargo, antes de dar paso a éstas, debe quedar claro que el control de esfínteres es una situación que despierta mucha angustia en los padres y en ocasiones llega a originar situaciones de tensión con los hijos, incluso algunas veces esta acción por parte del niño representa un motivo de competencia para los padres, calificando de esta forma la obediencia. También ocurre que se muestren actitudes de maltrato hacia los niños por no satisfacer el mandato de los padres.

La edad de inicio del control de esfínter vesical (orina) y anal varia de un niño a otro, pero en términos generales va de los 18 a los 26 meses, en efecto, esto depende del grado de madurez y desarrollo de los músculos y nervios que hacen posible el control voluntario de los esfínteres. El control de la defecación suele ser primero que el de esfínter vesical, lo cual puede iniciar como incomodidad del niño ante la presencia del pañal sucio cuando hay materia.

sugerencias	Lo que no se debe hacer
La edad ideal para que el niño empiece a controlar esfínteres es a los dos años.	Obligar al niño a defecar u orinar antes de los dos años. Si esto sucede se corre el riesgo de que a edades más avanzadas se registre un retroceso en éste aprendizaje.
Es conveniente que antes de iniciar la educación de los esfínteres, el niño haya aprendido otras cosas sencillas, como obedecer algunas órdenes, ayudar a desvestirse,	Pedir al niño que ejecute éste y otros actos sin que el pequeño los haya asimilado.
Considerar que todo aprendizaje debe ser establecido lentamente y que los niños sienten la satisfacción en asimilar nuevos conceptos.	Crear que el niño tiene la obligación de saber cuando debe de ir al baño y de que si no lo entiende es sucio.
El conseguir buenos resultados se logra en un tiempo muy variable de unos niños a otros. Se deberá tener mucha paciencia.	Fijarse un plazo para que el niño logre controlar sus esfínteres porque eso fue un consejo de la abuela o vecina.
Al comenzar la enseñanza del control de esfínteres aprovechar el momento de cambiar el pañal sucio, invitar al niño para que vea como se tiran las heces fecales en el inodoro, estableciendo así una relación entre defecación y recipiente.	Hacer expresiones negativas como “fuchi” en el cambio del pañal, ya que el niño podría asociar la defecación como algo que a mamá no le gusta.
El uso de una bacinica es recomendable en el entrenamiento del control de esfínteres. Se puede usar alguna que haya escogido el niño y que de preferencia se encuentre en el baño.	Llevar la bacinica a lugares como la cocina o comedor, ya que estos no son los lugares adecuados para defecar u orinar.

<p>Puede animársele al niño a hacer prácticas. Bajarle los pantalones y colocarlo un corto tiempo en el escusado o bacinica.</p>	<p>Obligar al niño a permanecer sentado hasta que logre la defecación o micción. El tiempo máximo será de cinco minutos.</p>
<p>Al principio se premiará cualquier intento del niño como acercarse al escusado o sentarse solamente en el. Los contactos físicos, besos o palabras cariñosas serán lo mejor. Posteriormente premiarlo sólo cuando el niño obtenga sus éxitos</p>	<p>Castigar u ofender al niño porque no ha logrado la defecación o micción.</p>
<p>Cuando el niño se niegue a sentarse en el escusado es conveniente dejar pasar ese momento e intentarlo nuevamente pasada una semana.</p>	<p>Obligar al niño a sentarse, ya que esto le produciría una desconfianza.</p>
<p>Se puede aprovechar el acto de ver a un hermano mayor u a otro niño, incluso al adulto, para que se vea estimulado su deseo natural de estimulación.</p>	<p>Reprimirlo cuando el niño desee ver qué hace su hermano o la madre cuando orinan.</p>
<p>También se puede tomar algún juguete como algún oso de peluche y hacer fingir su voz, expresando que tiene ganas de ir al baño y que se sentará en el escusado o bacinica.</p>	<p>Elegir algún juguete que no es del agrado del niño.</p>
<p>Establecer un horario cuando se conozca cuando y cuantas son las veces que defeca el niño. Invitarlo a usar el escusado o la bacinica para tratar de irlo acostumbrando.</p>	<p>Sentar al niño en horarios discontinuos elegidos a nuestro gusto y en períodos de tiempo cortos entre uno y otro.</p>

<p>Si no existe un horario habitual, se debe tratar de conocer las señales que un niño manifiesta cuando quiere orinar o defecar como cuando empiezan a aislarse en algún sitio.</p>	<p>Evitar tratar al niño con brusquedad por querer apresurarlo a la llegada al baño. No decirle: “coréele antes de que te gane”.</p>
<p>Se debe utilizar ropa cómoda que le facilite al pequeño despojarse de la misma cuando sienta el deseo de orinar o evacuar.</p>	
<p>Se debe recordar que la mayoría de las veces los niños no avisan que ya tienen urgencia de ir al baño como cuando están entretenidos en el juego. Para esto será necesario estar muy atentos a sus conductas como el tocamiento.</p>	<p>Descuidar al niño en esta etapa de aprendizaje.</p>
<p>Recordar que el retraso en el control de esfínteres puede ser algo normal y no hay que preocuparse porque otros niños ya lo puedan hacer.</p>	<p>No se debe comparar al pequeño con otros niños. El desarrollo es individual.</p>

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha detectado la preocupación que existe por el desarrollo infantil y que debido a ello se han creado grandes teorías que destacan la forma en cómo el niño va evolucionando en todas sus características tanto físicas, intelectuales como emocionales. No es de sorprenderse que algunas de ellas argumenten que el desarrollo del individuo está determinado genéticamente, o que algunas sostengan que el desarrollo del individuo depende totalmente del ambiente que le rodea, sin importar su información genética. Creemos que estas teorías sólo explican un conjunto de observaciones que no pueden ser aplicadas por completo al estudio del desarrollo, esto no quiere decir que estemos en contra de ellas, más bien, pensamos que una puede ser relevante para un problema en particular o para un grupo de edad en particular que otra.

También existen otras teorías que nos hablan de que el desarrollo es un producto de información genética y experiencias que el ambiente proporciona. Esto nos parece más válido, ya que trata de explicar el desarrollo desde aspectos globales; es decir, estos dos conjuntos de influencias se combinan o interactúan para producir el cambio en el desarrollo.

La manera más acertada de analizar todas estas teorías es saber que han contribuido al cuidadoso estudio de las características de los niños y de que han permitido reorientar el modo en cómo se percibe a los niños. Es por eso que hoy por hoy, se le concede gran valor al mejoramiento, protección y desarrollo de los niños, de ahí que resulte que se diseñen grandes programas en beneficio de la infancia.

Entre estos programas se encuentran los de estimulación temprana que proporcionan al niño las experiencias que este necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo sus capacidades mentales, emocionales, sociales y físicas.

Para los psicólogos es importante analizar los efectos de los programas de estimulación temprana para determinar su funcionalidad. El éxito o fracaso de un programa depende de la correlación entre las necesidades detectadas en una población y los objetivos planteados.

El trabajo propuesto aquí nos permitió poner en tela de juicio algunos de los programas de estimulación temprana que se llevan a cabo en México, aparte de verificar por medio de la observación directa como se llevan a cabo estos programas y prestar atención en qué tan funcionales son, esto como parte de las actividades del programa PRODEI.

Es gratificante saber que por lo menos en la teoría todos estos programas están muy bien diseñados, ya que van dirigidos tanto a padres, principales cuidadores del niño, como a agentes educativos. Tal es el caso de las madres que tienen que ingresar a la fuerza de trabajo remunerado y que han delegado esta responsabilidad a aquellas..

Desafortunadamente, en la práctica, los programas de estimulación temprana propuestos no han sido de suficiente alcance. En algunos casos el desarrollo del niño se ve limitado por la poca o nula estimulación de tipo afectivo que proporcionan tanto agentes educativos como algunos padres que carecen de pautas de crianza favorables.

En el caso de los niños que han tenido que acudir a alguna institución, están supeditados al cuidado y bienestar básico de su persona; es decir, alimentación, aseo personal, control de esfínteres, y se deja de lado que las actividades que se puedan realizar con él o ellos ya sea de estimulación o recreación se pueden llevar a cabo con afecto.

Se encontró que en la literatura revisada, casi todas, investigaciones hechas en México, así como la información recabada a través de las observaciones hechas en una guardería del IMSS, nos demuestran que existen una serie de factores contextuales que pueden interferir o facilitar la calidad de la relación adulto-niño. Muestra de ello son los aspectos laborales: como salarios, las situaciones personales en el trabajo, el apoyo administrativo, el cambio o rotación de personal, la satisfacción y reconocimiento que se obtiene en el trabajo, y que la mayoría del personal no cuenta con capacitación en las áreas de desarrollo. De la misma manera no sólo el ambiente de trabajo influirá sobre la calidad de la relación niño-adulto, sino también factores personales. Un aspecto importante es la relación de pareja, la satisfacción o insatisfacción que se obtiene de la misma. Por otra parte la salud y estabilidad emocional, las características de la personalidad, las historias propias de desarrollo, o la preparación para cuidar o educar a los niños facilitarán o interferirán con la calidad de la relación. También

aspectos como el nivel de involucración de los padres en el proceso educativo de su hijo, el número de niños que el cuidador tendrá que atender y el nivel de escolaridad de los mismos repercutirá en el trato y cuidado del niño. Sin embargo, estos puntos no deben anteponerse como justificante, ya que también otros estudios como el realizado en Perú demuestran que la alta motivación de las personas que capacitaban a los padres en la educación y desarrollo de sus hijos, así como el gusto y satisfacción que les producía lo que hacían dieron excelentes resultados. A pesar de la baja escolaridad tanto madres como animadoras (capacitadoras) solían adaptarse mucho mejor a los ritmos de trabajo.

Para el caso de los niños que no asisten a alguna institución y están al cuidado de su madres los factores que influyen en el proceso de esta interacción y a su vez en llevar y concluir un programa de estimulación temprana son: los recursos psicológicos de los padres, como por ejemplo los padres que aún estando físicamente presentes, psicológicamente no lo están, o manifiestan un descuido emocional hacia sus hijos; las redes de apoyo de la familia, y las características propias de los niños.

En cualquier caso, los niños de entre 2 y 3 años de edad parecen tener menos dominio en el área adaptativa de desarrollo, que incluye la alimentación por sí mismo, el control de esfínteres y el cuidado personal, cuestiones que no deben alarmarnos, ya que ésta es la edad en que los pequeños comienzan a aprender y a perfeccionar. De cualquier modo el manual propuesto en este trabajo incluyó aquellos aspectos que podrían causar más conflicto en las actividades de estimulación con el niño, como lo son el control de esfínteres y el lenguaje.

En nuestra propuesta hacemos un énfasis importante acerca de lo que los padres o cuidadores deberán tener en cuenta a la hora de seguir un programa de estimulación temprana; aspectos tan importantes como la calidad y cantidad de estimulación que se le deben proporcionar al niño.

Siguiendo esta lógica sugerimos que las metas a plantearse en posteriores investigaciones acerca de este tema incluyan programas que capaciten directamente a los padres y/o cuidadores acerca de cómo responderles a sus hijos en sus necesidades emocionales o tal vez en las capacidades y habilidades que deberán emplear con su hijos; es decir, la forma en que deben identificar lo que el niño necesita, actuar en función de ello y evaluar la efectividad de su interacción con base a las respuestas del niño.

Conjuntamente con ello se podrán llevar a cabo los programas de estimulación temprana ya existentes, para sí dar al niño una educación sólida y estable, que se verá reflejada de la misma manera en los conocimientos y satisfacción de los padres acerca de sus hijos.

Por último podemos decir que los programas de estimulación temprana que surjan posteriormente deben tomar en consideración las demandas de la población a la que va dirigida, pues no debemos olvidar que en los últimos años para los padres y/o cuidadores de los niños les es más difícil dedicar gran cantidad de tiempo a los niños, por lo tanto, se sugiere que el tiempo que un adulto le dedique a un infante sea de calidad, recordando así un dicho popular que nos dice "recuerda que el dar mucho a veces es no dar nada y el poco se vuelve más".

## REFERENCIAS

- Ausbell P,Sullivan E.(1991) **El Desarrollo Infantil**. México: Paídos
- Bee, H.,Mitchell,K.(1987) **El Desarrollo de la Persona**. México: Harla
- Bergeron, M. (1985) **El Desarrollo Psicológico del Niño**. Madrid: Morata
- Berryman. (1994) **Psicología del Desarrollo**. México: Manual Moderno
- Bijou, S. (1980) **Psicología del Desarrollo Infantil**. México: Trillas
- Boulch, L. (1995) **El Desarrollo Motor desde el Nacimiento hasta los Seis Años**. México: Paídos
- Bralic, S.,Haeussler, I.,Lira, I.,Montenegro, H., Rodríguez, S. (1978) **Estimulación Temprana. Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño**. Santiago De Chile: Unicef
- Bricker, D. (1991) **Educación Temprana en Niños de Riesgo y Disminuidos. De la Primera Infancia al Preescolar**. México: Trillas.
- Bronfenbrenner. (1987) **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona. Paídos
- Cabrera, Palacios. (1987) **La Estimulación Precoz. Un Enfoque Práctico**. México: Siglo XXI
- Contreras, M. (2001) **Rubros que debe contener un Programa de Estimulación Temprana del Niño en las Estancias de Bienestar Infantil**. Tesis De Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma De México. Campus Iztacala.
- Craig, G. (1997) **Desarrollo Psicológico**. México: Prentice Hall-Hispanoamericana
- Curriculum de Estimulación Precoz**. (1988) Unicef. Procef

DIF. (2002, julio) **Atención a menores en edad temprana.** (En red) Disponible en: <http://www.dif.gob.mx/atmentem.htm>.

Felix, F., García, N. (1995) **Juego y Psicomotricidad.** Madrid: Getafe

Fitzgerald,E., Strommen, E.,Mckinney, J. (1981) **Psicología del Desarrollo. El Lactante y el Preescolar.** México: Manual Moderno

García, T. (1998) **Manual de Intervención Temprana. Lo que no enseñan en los Centros de Estimulación Temprana.** México: Obra Nacional De La Buena Prensa

Garza, C. (1999) **Teorías Psicológicas del Desarrollo.** México: Secretaría De Proyectos Editoriales De La Facultad De Filosofía Y Letras De La Uanl.

Gesell, A. (1979) **El Infante y el Niño en la Cultura Actual. Guía de Desarrollo en el Hogar y el Jardín de Infantes.** Argentina: Paídos.

Gesell, A. (1994) **El Niño de 1 a 4 Años.** México:Paídos.

Hernández, G., Barranco, R., Gonzálea, S. (1992) **Alto Riesgo En Instituciones De Cuidado Infantil.** Revista Mexicana De Psicología. Vol. 21. (3) Pp. 113-137

Hesse, G. (1990) **La Estimulación Temprana Del Niño Discapacitado.** Buenos Aires: Médica Panamericana

Hoffman, L., Paris, S. (1995) **Psicología Del Desarrollo Hoy.** Madrid: Mcgraw-Hill

IMSS (1999) **Programa Educativo. Fascículo 6. Maternales B2.**

Jenkins, G. (1976) **Este Es Su Hijo Preescolar.** Buenos Aires: Paídos

Llanos, Z. (1992) **Programas De Intervención Temprana En América Latina. Modelo Portage Con Base En El Hogar. Una Experiencia Peruana.** Revista Latinoamericana De Estudios Educativos. Vol. 22 ( 3 ) Pp. 89-107

Merino, C., Fernández, E., Álvarez, A., González, R., Rodríguez, M., Rodríguez, S., Vera, P. (1995) **El Niño De 0 A 3 Años.** Guía Para Padres Y Educadores. Madrid: Escuela Española.

Liublinskaia. (1976) **Desarrollo Psíquico del Niño.** México: Grijalbo

López, P. (2001) **La Estimulación Temprana Como Medio Para Potencializar El Desarrollo Psicológico Del Niño.** Tesis De Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma De México. Campus Iztacala.

Morales, Sierra. (1998) **La Estimulación Temprana Como Estrategia De La Prevención Para El Retardo En El Desarrollo.** Tesis De Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma De México. Campus Iztacala

Mussen, P., Congen, J., Kagan, J. (1979) **Desarrollo De La Personalidad Del Niño.** México: Trillas

Otero, R. (1989) **Estimulación Temprana.** Tesis De Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma De México. Campus Iztacala.

Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (1992) **Desarrollo Psicológico Y Educación.** Madrid: Alianza

Papalia, S., Wendkos, O., Duskin, R. (2001) **Psicología Del Desarrollo.** Bogotá: Mc Graw-Hill

Pedrosa, C. (1976) **La Psicología Evolutiva. Desarrollo Del Individuo Normal Por Etapas.**

Poncelis, R. (2002) **Propuesta para la Promoción y Permanencia de Padres y/o Cuidadores en el Programa de Seguimiento del Desarrollo del Niño de 0 A 2 Años.** Tesis De Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma De México. Campus Iztacala

Ramírez, C. (1992) **Como Potencializar Las Capacidades De Nuestro Hijo Recién Nacido. La Estimulación Personalizada.** Madrid. Cienciad De La Educación Preescolar Y Especial.

Reyes, B., Herrera, M. (1996) **El Niño Prematuro: Propuesta De Un Programa De Estimulación Temprana.** Tesis De Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma De México. Campus Iztacala.

Rosenbluth, D. (1993) **Su Hijo De Dos Años.** México: Paídos

Rogoff, B. (1993) **Aprendices Del Pensamiento. El Desarrollo Cognitivo En El Contexto Social.** México: Paídos

Ruiz, V. (1989) **La Importancia De La Prevención Para El Retardo En El Desarrollo.** Tesis De Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma De México. Campus Iztacala.

Salvador, J. (1984) **La Estimulación En La Educación Inicial.** Barcelona. Ceac.

SEP. (1992) **Manual Operativo Para La Modalidad Escolarizada.** México

SEP. (1992) **Manual Operativo Para La Modalidad No Escolarizada.** México

SEP. (1992) **Programa De Educación Inicial.** México

Shaffer, R. (2000) **Psicología Del Desarrollo.** México: Thomson

Stone, J., Joseph, Ch. (1970) **Niñez Y Adolescencia.** Buenos Aires: Paídos.

Vasta, R., Millar, A. (1996) **Psicología Infantil.** Barcelona: Ariel.

Vázquez, Sandoval. (2003) **Neurodesarrollo Y Neuropsicología: Su Relación Con La Estimulación Temprana.** Tesis De Licenciatura. Universidad Nacional Autonoma De México. Campus Iztacala.