



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

**EFFECTOS DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA CON
GUÍA PORTAGE EN NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

FABIOLA RODRÍGUEZ MENDOZA

LEAHAIDE PRISCILA AYALA HERNÁNDEZ

NORMA ESTEFANÍA REYES IBARRA

JURADO DE EXAMEN

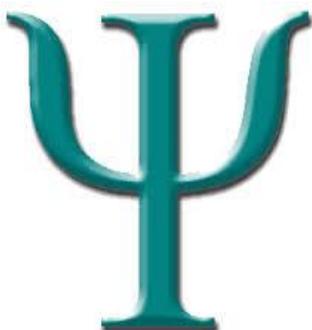
TUTORA: DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS

COMITÉ: DR. EDUARDO ALEJANDRO ESCOTTO CÓRDOVA

DR. JOSÉ GABRIEL SÁNCHEZ RUIZ

MTRA. LORENA IRAZUMA GARCÍA MIRANDA

LIC. JORGE ENRIQUE GARCÍA CALDERÓN



MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE 2014



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.

AGRADECIMIENTOS

A nuestros sindicales Ana María Baltazar, Alejandro Escotto, Gabriel Sánchez, Jorge García y Lorena García, por ser nuestra guía en este proceso tan importante en nuestra vida, por el tiempo dedicado, su disposición y por compartir sus conocimientos, para lograr realizar este proyecto. Gracias.

Especialmente a la Dra. Ana María por acompañarnos en estos tres años de investigación dándonos la oportunidad de crecer profesionalmente, siendo una excelente profesora al compartir sus conocimientos y experiencias profesionales. Ayudándonos a cumplir una de nuestras más grandes metas, con su apoyo, comprensión y dedicación.

FABIOLA

A Dios por todas las bendiciones que me ha dado, por acompañarme en mi camino y siempre estar a mi lado. Por ser mi fortaleza y ayudarme a cumplir todas mis metas. Porque en él encuentro amor incondicional. Gracias

A mi familia, por estar siempre presente y confiar en mí, porque sé que puedo contar con ellos, a mi abuela, mi padrino, mis hermanos, a mi abuelo porque sé que en donde sea que se encuentre estará orgulloso. Pero sobre todo a mis padres, porque gracias a su ayuda, y apoyo he logrado realizar este sueño. Los quiero y les agradezco el amor y la confianza brindada.

A mi gran amiga Estefanía, por ser una compañera, confidente y porque gracias a ella aprendí que la amistad es un vínculo muy importante que puede ayudarte y acompañarte en los momentos que más lo necesitas, buenos y malos. Gracias amiga por ser tan especial y solidaria. Y a ti Priscila por acompañarme en el camino.

A mi esposo, por darme lo más hermoso que tengo en esta vida, mi hija, por estar a mi lado, por todos esos años juntos de buenos y malos momentos, pero siempre presente, gracias por la confianza y el apoyo.

Y por último al más grande amor que tengo, a la luz que ha iluminado mi camino en los momentos más oscuros, a mi hija, por ser lo más importante que la vida me ha dado, el impulso para cumplir mis metas, porque cada éxito es por y para ella, quien se ha desvelado conmigo, me ha apoyado y demostrado que el amor incondicional existe. Pero sobre todo por estar presente en cada momento, porque su risa es mi mayor felicidad, y con un te amo logra remediar todos mis males. Por sus ocurrencias y locuras que me hacen regresar a mi infancia, por la sinceridad e inocencia con la que vive su vida. Te amo y siempre serás mi más grande motor, mi orgullo, gracias a ti soy una mejor persona y por ser la personita más especial y a quien admiro. Gracias Naemi.

PRISCILA

A Dios Por enseñarme a amar y valorar la vida, por enseñarme el significado de la pasión con que se deben de realizar las cosas, con que se debe vivir cada día, con lo que nos debemos de entregar a lo que amamos hacer. Gracias por demostrarme que no hay obstáculos que no se puedan superar, que lo imposible a tu lado es posible. Gracias por ese amor incondicional e inagotable que me brindas todos los días. Gracias por permitirme vivir este momento y por ser parte fundamental en mi vida.

A mis padres: Manuel Ayala Ayala y Claudia Hernández Trujillo. Gracias por estar conmigo siempre, por su apoyo incondicional que hizo posible este sueño, por sus consejos los cuales se han convertido en herramientas fundamentales para enfrentar la vida. Gracias por todos los sacrificios que realizaron por mí, por apoyarme y alentarme a conseguir mis metas. Gracias por acompañarme en este camino.

A Claudia Jael Ayala Hernández. Gracias por ser mi compañera en esta vida, por ser mi cómplice, mi amiga, por compartir conmigo momentos inolvidables. Gracias por cuidarme siempre y por tu apoyo incondicional.

A Juan Carlos Reyes Ayala. Por ser una de las mejores bendiciones de mi vida, porque a pesar de ser pequeño aun me has enseñado muchas cosas, por ese amor sincero y puro que me das el cual me inspira para querer ser una mejor persona cada día.

A Antonio Gamahiel Rodríguez Cid. Gracias por cada momento que hemos vivido juntos, por ser el amigo que siempre está dispuesto a escucharme no importa la hora, que siempre está dispuesto a acompañarme a cualquier lugar, que en mis peores momentos logras sacarme una sonrisa, por ser el cómplice de mis locuras, por ayudarme a salir de mis mayores apuros, por ser mi psicólogo personal, gracias por ser mi compañero de viaje.

A Estefanía y Fabiola por ser mis compañeras de la carrera, por todos los momentos que compartimos juntas, por las horas de trabajo que hemos compartido a lo largo de todo este tiempo que han hecho que este proceso sea más divertido. Gracias niñas las quiero.

ESTEFANÍA

Decir gracias sería muy poco, yo quisiera decir algo más que eso. A ellos que me han brindado cariño y comprensión durante los retos que fueron surgiendo día a día, además con su apoyo moral y espiritual. Es por esto que el hecho de dar simplemente un agradecimiento es muy poco, ya que todo lo que hicieron por mí no puede pagarse con unas simples palabras sino con la vida misma.

A mis padres Norma Ibarra Páez y Sadot Reyes Ayala, que se han esforzado por darme siempre lo mejor de sí mismos, valores, enseñanzas, pero sobre todo porque han sabido aconsejarme y llevarme siempre por buen camino, dándome la oportunidad de estudiar, guiándome de la mejor manera para llegar a ser la persona que soy ahora, gracias por su apoyo incondicional, porque siempre están presentes en las buenas y en las malas.

A mi gemela Norma Carolina Reyes Ibarra, te quiero porque hemos recorrido toda una vida juntas, apoyándonos constantemente, recargándonos una en la otra pero siempre sabiendo adelante, disfrutando cada logro y levantándonos de cada tropiezo para ser mejores personas.

A ti A. N. D. U. por tu cariño y disposición y a los demás niños que fueron participes porque sin su ayuda no hubiera sido posible este proyecto. Gracias.

A mi familia, abuelos, tíos, primos y sobrinos, por formar parte de mi vida. Gracias.

Fabiola Rodríguez, gracias por brindarme tu amistad desde el primer hasta el último día de clases en la universidad, compartiendo momentos agradables y ahora dando juntas un paso importante en la vida de cada una.

Priscila Ayala, por llegar a ser una buena amiga ya que compartimos momentos agradables juntas en la escuela y ahora realizando el proyecto más importante de nuestra carrera.

A Jonathan Acuña por ser una parte importante en mi vida, por comprenderme, entenderme, apoyarme, pero sobre todo por quererme como lo haces.

A todos mis profesores, por ser una guía aportando sus enseñanzas y experiencias formando parte de mi camino universitario, les agradezco infinitamente.

A todos mis compañeros y amigos, gracias.

ÍNDICE

Resumen	7
Introducción	8
Capítulo 1. Estimulación Temprana	10
1.1 Definiciones	11
1.2 La estimulación temprana y plasticidad cerebral	13
1.3 Algunos resultados de la aplicación de la Estimulación Temprana	15
Capítulo 2. Desarrollo del niño de 0 a 3 años	18
2.1 Perspectiva cognoscitiva del desarrollo de Jean Piaget	20
2.1.1 Periodos del desarrollo intelectual	21
2.1.2 Periodo sensoriomotor	22
2.1.3 Periodo preoperacional	25
2.2 Perspectiva sociocultural del desarrollo de Lev Semionovich Vigotski	29
2.2.1 Teoría sociocultural de Vigotski	29
2.2.2 Símbolo y signo	32
2.2.3 Desarrollo de lenguaje	33
Capítulo 3. Guía Portage	37
3.1 Antecedentes	37
3.2 Guía Portage de Educación Preescolar como instrumento de evaluación	39
3.3 Guía Portage de Educación Preescolar como Programa de Estimulación	40
3.4 Áreas de Desarrollo descritas en Guía Portage	40
Capítulo 4. Metodología	43
4.1 Justificación	43
4.2 Planteamiento del problema	43
4.3 Objetivo General	44
4.4 Hipótesis	44
4.5 Variables: definiciones operacionales	44
4.6 Diseño de Investigación	44
4.6.1 Tipo de investigación	44
4.6.2 Participantes	45
4.6.3 Selección de muestra	45
4.6.4 Escenario	46
4.6.5 Instrumentos	47
4.6.6 Procedimiento	47
Capítulo 5. Resultados	48
Capítulo 6. Análisis	58
Conclusiones	61
Referencias	63

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue conocer los efectos de la estimulación temprana en niños determinados medicamente “normales”, se realizó un estudio longitudinal durante dos años y medio, con la aplicación de Guía Portage como instrumento de evaluación y como programa de estimulación temprana. La muestra estuvo conformada por cuatro sujetos de cero a tres años de edad, dos fueron sujetos control (no estimulados) y dos fueron experimentales (estimulados por estudiantes capacitados), en los resultados, donde se compararon graficas de ambos grupos se encontró un incremento en el porcentaje obtenido en cada área evaluada en los sujetos experimentales. Concluyendo que es necesario estimular a niños normales principalmente en las áreas de cognición, lenguaje y autoayuda, ya que las áreas de socialización y motricidad son favorecidas por el medio social.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XVIII surge el interés en los filósofos por estudiar el desarrollo, entendiéndose como una serie de cambios que sufre el ser humano desde el nacimiento hasta la muerte pero no es hasta el inicio del siglo XIX, que surgen los primeros esfuerzos por entender el desarrollo de los niños. Los precursores del estudio científico del desarrollo del niño fueron las biografías de bebés, diarios en los que se registraba el desarrollo temprano de éste.

Existen diversas aproximaciones teóricas las cuales intentan explicar cómo se da el desarrollo humano y la importancia que tiene en la vida de los individuos algunas de las teorías psicológicas más destacadas del desarrollo son las de: Freud, Erickson, Piaget, Vigotski, Bandura, etc. Las cuales se enfocan en diversos aspectos del desarrollo. Con la finalidad de respaldar esta investigación se retomaron las teorías de Jean Piaget y Lev Vigotski quienes describen el desarrollo del niño, siendo Vigotski el que resalta la importancia del adulto como guía en el aprendizaje, mientras que Piaget consideraba que el desarrollo cognoscitivo era producto de los esfuerzos de los niños para entender su mundo, sin resaltar el papel de los adultos. Debido a esto la teoría de Vigotski es la que respalda la importancia de la estimulación temprana, concepto relativamente nuevo, el cual se comenzó a utilizar en la década de los años cincuenta y sesenta, con el fin de tratar a niños que se encontraban en situaciones de riesgo biológico y social, para esta finalidad surgieron diversos programas de estimulación, un ejemplo de ello es el Proyecto Portage el cual se realizó con el objetivo de evaluar cinco áreas del desarrollo; socialización, autoayuda, cognición, desarrollo motriz y lenguaje, así como una serie de actividades diseñadas para llevar a cabo la estimulación en las áreas mencionadas. Dando como resultado la Guía Portage de Educación Preescolar.

Tomando en cuenta lo antes mencionado y que en la actualidad existen pocas investigaciones dirigidas hacia niños sin algún tipo de riesgo “normales”¹, se decidió

¹ Normales. “Sin problemas en ningún área del desarrollo, médicamente normales determinado por la prueba APGAR, la cual mide el nivel de normalidad al momento del nacimiento”.

realizar esta investigación, con el fin de conocer los efectos que la estimulación temprana puede tener en niños “normales”, para este propósito se utilizó la Prueba Guía Portage para evaluar el desarrollo de los sujetos, comparando los resultados del grupo control con los del grupo experimental. Cabe mencionar que esta investigación se deriva de la investigación *Efectos de la Estimulación Temprana*, realizada por Baltazar, Escotto.

Dicha investigación quedó conformada de la siguiente manera: en el capítulo uno se abordó el tema de Estimulación Temprana desde sus inicios, como es definida por diversos autores, retomando la plasticidad cerebral y algunas investigaciones sobre Estimulación. En el capítulo dos se revisó el tema de Desarrollo, mencionando diversas definiciones y su proceso de estudio, así como sus características y las diferentes teorías que explican el tema, de las cuales se retomaron la Teoría Cognoscitiva del Desarrollo de Piaget y la Teoría Sociocultural de Vigotski. La Guía Portage se describe en el tercer capítulo, explicando los antecedentes, la descripción y contenido de ésta, resaltando la importancia que ha tenido en la evaluación del desarrollo en sus diferentes áreas y la utilización en la estimulación temprana. El capítulo cuatro aborda la metodología, aquí se describe el porqué de esta investigación y el diseño utilizado. En el siguiente capítulo se encuentran los resultados obtenidos. En el capítulo seis se analizan los resultados y finalmente hay un apartado de conclusiones.

CAPÍTULO 1

ESTIMULACIÓN TEMPRANA

“No eduquemos a nuestros hijos para el mundo de hoy. Este mundo habrá cambiado cuando sean grandes. Tenemos que dar prioridad a ayudar a desarrollar su capacidad de creatividad y de adaptación”.

María Montessori.

El concepto de estimulación temprana inicia en la década de los años cincuenta, siendo en los años 60 cuando se implantó este tipo de intervención a la que se denominó Estimulación Precoz. Uno de los acontecimientos más importantes de esa época y relacionado con la infancia, fue la declaración de Los Derechos del Niño en 1959, lo que impulsó un cambio de actitud social en el trato de los niños y las necesidades que estos presentaban (Vidal & Rubio, 2007).

Por lo que la concepción de estimulación temprana no surgió como algo necesario para todos los niños y niñas, sino para aquellos carentes, con limitaciones físicas o sensoriales, con déficits ambientales, familiares y sociales, lo cual trajo, con el paso de los años, confusiones semánticas y terminológicas, que condujeron a criticar la utilidad, el enfoque y el alcance del concepto de estimulación temprana. Esta valoración hacia los niños en riesgo tiene un fundamento eminentemente biológico, en el cual el desarrollo se concibe básicamente determinado por la maduración del sistema nervioso, donde la falta de estimulación podría retardar el desarrollo. De éste enfoque se derivaron instrumentos de uso común en la práctica médica, obstétrica, cotidiana, y que son muy útiles para determinar el nivel de normalidad al momento del nacimiento, como sucede en la tabla APGAR, utilizada en los servicios de obstetricia y neonatología (Martínez, 2012).

1.1 Definiciones

Terré (2009) expone que antes se pensaba que los fetos no tenían la capacidad psíquica para conocer las cosas, carecían de memoria y conciencia y por ende no podían tener experiencias. Ahora conocemos que los órganos sensoriales y los centros cerebrales están formados desde los tres meses de vida intrauterina, más tarde estos centros cerebrales se especializan de acuerdo a la cantidad e intensidad de estímulos recibidos modificando su función durante el resto de la gestación. Así mismo definen a la estimulación temprana como una serie de ejercicios y actividades que aumentan las habilidades físicas, mentales y psicosociales del niño, por medio de la estimulación repetitiva, continúa y sistematizada desde el nacimiento hasta los seis años; edad en la que comienza la enseñanza formal.

Por su parte, Hernán Montenegro en 1979 definió la estimulación temprana como *el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que este necesite desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico* (Álvarez & Álvarez, 2009, p. 6). Molla, en cambio, en 1978 mencionó que la estimulación temprana supone el proporcionar determinados estímulos que van a facilitar el desarrollo integral del niño y por lo tanto a conseguir que su organismo llegue al máximo de sus potencialidades (Jordi, 1987).

Ahora bien, la Asociación Mexicana de Estimulación Prenatal, A.C. (2010) define a la estimulación temprana como una serie de actividades para desarrollar habilidades en cinco áreas de desarrollo (motriz, sensorial, cognoscitiva, socioafectiva y de lenguaje) con el objetivo de formar seres autónomos y adaptados al medio. Esta se realiza durante los primeros años de vida con el fin de favorecer el desarrollo de las funciones mentales superiores como son la memoria, la imaginación, la atención así como también el desarrollo del lenguaje, la maduración del sistema nervioso y monitorear un desarrollo adecuado a nivel adaptativo, lo que permitirá que el niño desarrolle confianza, seguridad y autonomía.

Para la Fundación Teletón (2009) la estimulación temprana es el conjunto de acciones que proporcionan al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para alcanzar su desarrollo psicológico, físico y mental, con la finalidad de proporcionarle cuidados, salud y nutrición en las etapas más tempranas de la

vida, especialmente en el periodo que no se ha completado la maduración de su cerebro con el objeto de ofrecer estímulos adecuados a la edad, condición y situación particular del niño.

Figuroa y Montenegro (1999) definen la estimulación temprana como una serie de actividades efectuadas directamente o indirectamente desde la más temprana edad, dirigidas a proveerle la mayor cantidad posible de oportunidades de interacción efectiva y adecuada con el medio ambiente humano y físico, con el fin de estimular su desarrollo general o en áreas específicas.

Ibáñez, Mudarra y Alfonso (2008) definen la estimulación temprana igual que Terré, pero le añaden que la estimulación temprana es aplicable a todo niño con o sin alteraciones en sí mismo y/o en su contexto familiar, es más bien preventiva para compensar las capacidades psíquicas, físicas, sensoriales, falta de afecto o alteraciones emocionales en el niño. La estimulación no se da sola, ni por partes sino aprovechando cada momento de vida del niño.

Para Martínez (2012) la estimulación temprana es un período de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el desarrollo del niño y la niña correspondiente a ese momento.

La definición de Estimulación Temprana que se tomó en cuenta para esta investigación fue: Conjunto de actividades que aumentan la capacidad al máximo de las habilidades físicas, mentales y psicosociales del niño, mediante la incitación repetitiva, continúa y sistematizada.

1.2 La estimulación temprana y plasticidad cerebral

La estimulación temprana es un factor importante en el desarrollo y tiene efectos relevantes en la infancia. Se han realizado diversas investigaciones que afirman que

el sistema nervioso en el primer año de vida se organiza con la estimulación recibida por la interacción con el medio, estos estímulos facilitan la actividad eléctrica de las neuronas que incrementan la biosíntesis de proteínas estimulando la conectividad sináptica, la arborización dendrítica y las redes neuronales que subyacen al aprendizaje, un ejemplo de esto es la investigación realizada por Hernández, Mulas y Mattos (2004) la cual hace hincapié en la recuperación funcional del Sistema Nervioso Central (SNC), a través de la atención temprana, en las distintas esferas, motora, cognitiva, lingüística y sensorial, siendo la plasticidad cerebral la base de esta recuperación, logrando reorganizar y modificar funciones, adaptándose a los cambios externos e internos.

Actualmente la mayoría de las investigaciones coinciden que es necesario estimular al niño durante su periodo de crecimiento con la finalidad de prevenir deficiencias en el desarrollo físico, mental y social, especialmente en la edad en que el SNC está en desarrollo y por tanto, es moldeable, plástico y fácilmente lesionable, pero también accesible a estímulos, con los cuales se puede lograr una potencialización de las condiciones físicas y mentales del niño (Álvarez & Álvarez 2009).

Martínez (2012) menciona que los datos aportados en 1994 por investigaciones realizadas por la Carnegie Corporation, en Estados Unidos, revelan que el medio ambiente no sólo afecta el número de células cerebrales, las posibilidades de sinapsis entre ellas y la manera como estas conexiones se establecen, sino que esa influencia temprana del medio exterior deja huellas definitivas en el niño y que su falta causa daños irreversibles en el mismo. De esta manera se destaca que la falta de estimulación puede tener efectos permanentes e irreversibles en el desarrollo del cerebro, pues altera su organización, y las posibilidades de configurar las estructuras funcionales que han de constituir la base fisiológica para las condiciones positivas del aprendizaje.

Moreno (2008) revisó algunos estudios para su investigación en la cual pretendió favorecer el desarrollo del bebé, uno de ellos es el del pediatra americano Warren Dennis, él comprobó que en un orfanato, los niños de dos años eran incapaces de sentarse solos y su lenguaje era pobre. En el caso contrario, la antropóloga Mary

Ainswoth, realizó una investigación con bebés que eran mimados y acariciados durante el día, concluyendo que estos conseguían sentarse solos a los cuatro meses, andar a gatas a los cinco meses y caminar erguidos antes de cumplir el año de edad, con ello Moreno pretendió demostrar que los primeros seis meses de vida son decisivos para el desarrollo, debido a que el bebé tiene muchas neuronas que irán aumentando con la estimulación apropiada y que la falta de ella, no solamente impedirá la producción de las neuronas nerviosas, sino que hará que su número decrezca progresivamente.

En la investigación realizada por Artigas (2007) se explican las bases biológicas sobre las que se sustentan los argumentos teóricos a favor de la intervención temprana, y analiza las distintas técnicas que se aplican con el fin de optimizar el desarrollo de los niños con distintos tipos de discapacidad, argumentando que existen explicaciones teóricas a favor de la intervención temprana, pero que no es posible llegar a conclusiones sólidas sobre su eficacia debido a la dispersión de las técnicas de intervención y a la falta de homogeneidad de los tratamientos.

Por otro lado, Castaño (2002) se interesó en la intervención temprana en niños con diversas discapacidades, buscando adaptar al paciente a su defecto, más que a superarlo, tomando en cuenta la capacidad del SNC de adaptarse funcionalmente y la capacidad del tejido nervioso de regenerarse o reorganizarse, resultando ser mayor cuando se recibe la estimulación adecuada. Concluyendo que el uso de la estimulación temprana en estos pacientes va a modificar funcional y estructuralmente el cerebro, cambiando su organización del SNC e incrementando las conexiones sinápticas.

1.3 Algunos resultados de la aplicación de la Estimulación Temprana

En el 2009 Ordoñez y Tinajero realizaron una investigación en la cual mencionan que el recién nacido tiene rasgos temperamentales, discrimina y muestra

preferencia por ciertos estímulos visuales y auditivos; en los primeros cinco años de vida se forman alrededor del 90% de las conexiones sinápticas y que los programas de estimulación tienen efectos favorables a corto y largo plazo, siendo claramente evidentes sus beneficios durante la vida adulta.

García (2009) realizó una investigación en la literatura relacionada con la estimulación temprana y cómo se puede ayudar a desarrollar el lenguaje e identificar los factores asociados a los problemas de habla que los niños de cero a cinco años; concluyendo que los primeros años de vida de el niño constituyen una etapa muy importante en su desarrollo, donde se ven involucradas habilidades motrices, perceptivas, cognitivas, afectivas, sociales y lingüísticas, que no se pueden separar unas habilidades de otras, ya que todas se interrelacionan para lograrse su desarrollo óptimo, siendo el lenguaje una de las habilidades más importantes debido a que los niños están rodeados de éste incluso antes de nacer, además cuentan con una amplia gama de estímulos sensoriales que incrementan la capacidad de aprendizaje, misma que influye en el desarrollo del lenguaje, expresión de sentimientos y pensamientos. Acentuando que la atención temprana del lenguaje favorecerá el desarrollo del mismo y prevendrá, en caso de alteración, un daño potencial, aumentando las oportunidades para mejorar las destrezas de comunicación.

En el 2012 Martínez retoma la investigación de la Carnegie Corporation la que señala las consecuencias que tienen las situaciones de alto riesgo o desventajosas para los niños y de cómo estas pueden ser evitadas por medio de una intervención temprana. Datos de esta investigación revelan que los menores considerados en la categoría de alto riesgo y que tuvieron la posibilidad de asistir a programas educativos durante los primeros seis meses de edad, redujeron el riesgo de retraso mental hasta un 80% y que a la edad de tres años estos niños y niñas mostraban coeficientes e inteligencia superiores en un 15 o 20 puntos comparados con otros de su edad que no tuvieron la oportunidad de asistir a estos programas. El seguimiento de estos casos comprobó que a los doce años funcionaban todavía a

un nivel superior de inteligencia, lo cual era aun más significativo al alcanzar los 15 años de edad.

Estos datos sugieren que los programas de estimulación temprana no solamente resuelven el déficit o carencia en el momento, sino que pueden tener efectos educativos de larga duración, lo cual está dado, por su aplicación en el momento necesario del desarrollo.

Baker y López (2013) revisaron la efectividad de 33 intervenciones de estimulación infantil temprana en niños de cero a tres años en los países en vías de desarrollo, enfocándose principalmente en los niños más pequeños y más desfavorecidos, buscando la participación de las familias y cuidadores en el proceso de la estimulación, concluyendo que las intervenciones de mayor intensidad y mayor duración son más eficaces.

Lías, Estupiñán y Rodríguez (2010) comprobaron la eficacia de la estimulación temprana en niños con Síndrome de Down, situando a estos niños en una posición ventajosa debido a que de eliminaron en algunos casos y en otros se disminuyeron las deficiencias en su desarrollo, lo que propicio a su inclusión social exitosa, permitiéndoles valerse por sí mismos en actividades que necesitaban la ayuda de algún familiar.

Mouesca (2011) evaluó los beneficios en la adultez de una intervención temprana en la infancia de niños pobres con retraso de crecimiento, en este estudio se evaluó el coeficiente intelectual, los logros educativos, la salud mental y el comportamiento antisocial, encontrando que los niños que fueron estimulados tuvieron un mayor CI y mejores notas, mas exámenes aprobados, mayor nivel educativo, menos expulsiones del colegio y menos síntomas de depresión, comportamientos violentos graves e inhibición social, comparados con los que no recibieron estimulación. Mostrando que una intervención social temprana en niños con retraso de crecimiento es beneficiosa para el desempeño de su vida adulta.

Hernández, Romero y Vázquez (2003) encontraron que la estimulación temprana es indispensable para que el niño y el cuidador formen una relación de confianza y

cariño, con lo que el niño logrará desarrollarse adecuadamente, adaptándose y obteniendo un mayor aprendizaje en las áreas personal, social y ambiental.

En el 2003 Avilés, Madariaga y Fuentes aplicaron técnicas de estimulación motora y neurosensorial global, enfocadas a favorecer un adecuado desarrollo psicomotor en niños prematuros y con menos de 1500 grs. de peso al nacer, obteniendo resultados positivos al utilizar la estimulación temprana, concluyendo que las técnicas de estimulación aplicadas resultaron efectivas, lo que permite detectar e intervenir oportunamente en casos de riesgo o retraso psicomotor en niños prematuros.

Estas investigaciones muestran cómo la estimulación temprana influye positivamente en el desarrollo, ayudando a los niños con y sin riesgos biosicosociales a alcanzar un mejor desarrollo, en comparación con niños que no son estimulados. Hemos hablado de la importancia de la estimulación en el desarrollo de los niños, ahora, revisemos en el siguiente capítulo postulados referentes a ello.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DEL NIÑO DE 0 A 3 AÑOS

Para Kail y Cavanaugh (2011), el desarrollo humano es un proceso complejo que para su comprensión y estudio se divide en cuatro dimensiones básicas: desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social. Aunque cada dimensión subraya un aspecto particular del desarrollo existe una interdependencia considerable entre las áreas, por ejemplo, las capacidades cognoscitivas pueden depender de la salud física y emocional, además de la experiencia social. Todas las áreas son importantes para entender el desarrollo, lo que da un aspecto unidisciplinario.

El término desarrollo para Navarro y Pérez (2011) hace referencia, a los cambios de comportamiento, determinados por el entorno y a su vez determinados por una sociedad o cultura. Para Delval (2008) el desarrollo es el proceso que pasa el ser humano a través del tiempo hasta lograr un equilibrio.

El estudio del desarrollo humano ha evolucionado lentamente y es hasta el siglo XVIII cuando surge el interés en los filósofos, quienes argumentaron que los seres humanos registraban una serie de cambios desde el nacimiento hasta la etapa de la adolescencia, porque ahí terminaban los cambios psíquicos perceptibles, después se entraba en un estado de equilibrio y estancamiento. Sin embargo, es hasta el siglo XIX cuando se tomaron en cuenta las series de transformaciones en cada etapa del ser humano dando como resultado el estudio sobre el desarrollo en el ser humano desde el nacimiento hasta la muerte, surgiendo entonces diversas teorías y autores que llamaron al desarrollo, ciclo vital; algunos lo dividieron por etapas, otros por características físicas, psíquicas, emocionales y sociales o conductuales (Delval, 2008).

Es hasta el inicio del siglo XIX, que surgen los primeros esfuerzos por entender el desarrollo de los niños. Los precursores del estudio científico del desarrollo fueron las biografías de bebés, diarios en los que se registraba el desarrollo temprano

niño. Charles Darwin, fue el primero en enfatizar la naturaleza de desarrollo de la conducta infantil, publicando en 1877 notas sobre el desarrollo sensorial, cognoscitivo y emocional de su hijo durante sus primeros doce meses (Rice, 1997).

A medida que el campo del desarrollo humano se convirtió en una disciplina científica, sus metas evolucionaron para incluir la descripción, explicación, predicción y modificación de la conducta. Esas cuatro metas operan juntas, por ejemplo, para describir el momento en que la mayoría de los niños normales dice su primera palabra o que tan grande suele ser su vocabulario a cierta edad. Los científicos del desarrollo observan grandes grupos de niños y establecen normas, o promedios, para la conducta a distintas edades.

El estudio científico del desarrollo humano es un área de estudio en evolución permanente. Las preguntas que los científicos del desarrollo buscan responder, los métodos que utilizan y las explicaciones que proponen no son las mismas ahora que hace 25 años. Esos cambios reflejan el progreso en la comprensión a medida que las nuevas investigaciones se construyen sobre las anteriores o las cuestionan. También muestran avances en la tecnología y cambios en las actitudes culturales. Los hallazgos de la investigación tienen una creciente aplicación directa en la crianza infantil, la educación, la salud y la política social (Levine & Munsch, 2014).

Algunos conceptos utilizados en las teorías sobre desarrollo son los factores biológicos, psicológicos, socioculturales y emocionales. Kail y Cavanaugh (2011) definen estos factores de la siguiente manera:

Factores físico: Incluye las bases genéticas del desarrollo, el crecimiento físico de todos los componentes del cuerpo, los cambios en el desarrollo motor, los sentidos y los sistemas corporales, se relaciona con temas de cuidado de la salud, la nutrición, el sueño, el abuso de drogas y el funcionamiento sexual.

Factores socioculturales: Influencia del entorno medio ambiente, cambios en el comportamiento, reacciones ante el contexto del individuo.

Factores cognoscitivos: Incluye los cambios en los procesos intelectuales del pensamiento, el aprendizaje, el recuerdo, los juicios, la solución de problemas y la comunicación, incluye influencias tanto hereditarias como ambientales en el proceso de desarrollo.

Factores emocionales: Se refiere a las emociones al cambio de éstas y su influencia en el desarrollo integral del sujeto.

Existen diversas aproximaciones teóricas las cuales intentan explicar cómo se da el desarrollo humano y la importancia que tiene en la vida de los individuos algunas de las teorías psicológicas más destacadas de desarrollo son las de: Freud, Erickson, Piaget, Vigotski, Bandura, etc. Las cuales se enfocan en diversos aspectos del desarrollo, siendo Piaget y Vigotski, los dos teóricos de mayor interés, debido al enfoque de esta investigación.

2.1 Perspectiva cognoscitiva del desarrollo Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) aportó mucho de lo que se sabe sobre la adquisición del conocimiento en los niños. Comenzó por explorar de qué forma los niños crecen y desarrollan sus habilidades de pensamiento, se interesó más en la forma en que los niños llegan a sus propias conclusiones que en el hecho de si daban una respuesta correcta, en lugar de plantear preguntas y calificarlas como correctas o erróneas interrogaba a los niños para encontrar la lógica que había detrás de sus respuestas (Murray, 1985).

Piaget abordó su teoría desde una perspectiva organísmica debido a que consideraba que el desarrollo cognoscitivo era producto de los esfuerzos de los niños para entender y actuar en su mundo. A partir de la observación de sus hijos y otros niños creó una teoría que le permitió comprender el desarrollo cognoscitivo. Trabajó con preescolares en el instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra, y observó con detenimiento el desarrollo cognoscitivo. A partir de estas observaciones, elaboró una teoría de la inteligencia que esboza el desarrollo

cognoscitivo de los niños en las etapas del desarrollo mental por las que pasan (Bringuier, 1980).

Piaget habla del desarrollo como un proceso que se lleva a cabo desde el nacimiento hasta la adolescencia, el cual, se encuentra marcado por tiempos y características que denomina etapas y que tienen la característica de integrarse unos con otros en forma de espiral ascendente, sin que lo primero se pierda en lo que sigue. Además parte del concepto de que el niño tiene un papel activo en el conocimiento del mundo, construyendo cada conocimiento nuevo sobre la base de los conocimientos preexistentes (Martínez, 2012). Para una mejor comprensión lo divide en periodos.

2.1.1 Periodos del desarrollo intelectual

Para Piaget el desarrollo cognoscitivo empieza con una habilidad innata para adaptarse al ambiente (Levine & Munsch, 2014). Al principio, el bebé conoce su mundo principalmente por las acciones habituales que realiza para enfrentarse a él (Bruner, 1980).

Piaget considera que *la adaptación es el proceso en el que los niños ajustan su pensamiento para incluir nueva información que promueva su comprensión* (Citado en Spencer, 1971. p. 6). El desequilibrio surge cuando hay conflicto entre la realidad de los niños y su comprensión de la misma, cuando resuelven el conflicto, adquieren nuevas formas de pensar, para hacer que lo que observan concuerde con su comprensión de lo mismo. El deseo de equilibrio se convierte en un factor de motivación para que el niño pase por todos los periodos del desarrollo cognoscitivo.

Un ejemplo de ello se puede observar en la investigación de Gopnik (2012) en donde revela que los niños aprenden poniendo a prueba hipótesis, analizando estadísticas, haciendo inferencias causales, observando lo que ocurre y llevando a cabo experimentos. En otras palabras, los niños suelen utilizar razonamientos científicos en sus juegos e interacciones con otros sujetos. Para comprobarlo, llevó

a cabo una serie de experimentos con máquinas que reproducían música. Tras pedirles a los niños que las accionaran, observó que primero planteaban hipótesis sobre cómo accionar los aparatos que se activaban accionando simultáneamente dos bloques- y a continuación averiguaban cuál de ellas era más conveniente. Gopnik, asegura que es preciso dejar que aprendan por sí solos haciendo "ensayos" como científicos en lugar de decirles lo que tienen que saber. La experimentación intuitiva, añade la investigadora, nos permite desde edades muy tempranas descubrir las causas y los efectos que hay detrás de lo que sucede a nuestro alrededor mejor que cualquier otro método.

Piaget divide en cuatro estructuras o periodos la inteligencia: sensomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada periodo implica una mayor complejidad que la anterior (Piaget, 1971). (Sólo se describirán los dos primeros periodos debido a que la investigación hace referencia a estos).

2.1.2 Periodo sensomotor

El periodo sensomotor abarca desde el nacimiento hasta el segundo año de vida, las primeras señales de inteligencia parecen estar relacionadas con los sentidos y con las actividades motoras (Smith, Cowi & Blades, 2007). Dentro de este periodo se pueden ubicar seis etapas.

Etapa 1. *Reflejos simples* que va del nacimiento al primer mes. Se caracteriza por movimientos reflejos, distintas reacciones y movimientos corporales desorganizados o torpes. Las reacciones reflejas proporcionan la base para realizar movimientos más organizados. Existen dos mecanismos que explican la modificación de las reacciones reflejas y el cambio de movimientos corporales torpes a acciones más significativas y controladas. Se trata de la asimilación y la adecuación. La asimilación es el proceso mediante el cual el niño recibe información acerca del mundo. Con esta información, modifica sus esquemas gradualmente conforme se adapta a los cambios ambientales. Ésta se divide en tres tipos, el primero de ellos es el de generalización, la segunda es la asimilación por

reconocimiento, y por último se encuentra asimilación funcional como la función o empleo de los esquemas asimilados. Una vez asimiladas, las conductas resultan más útiles, lo que les da un carácter de refuerzo positivo, para que se repitan en el futuro. Sin embargo, los cambios en el ambiente exigen modificar la conducta, ésta capacidad recibe el nombre de adecuación (Richmond, 2000).

Etapa 2. *Primeros hábitos y reacciones circulares primarias*. Que va de uno a cuatro meses de edad, aquí se forman al azar nuevas normas de respuesta, *por combinación de reflejos primarios, la repetición de este ciclo realmente adquirido es denominada por J.M. Baldwin "reacción circular"* (Citado en Fernández, 1969, p. 38). En ésta etapa las respuestas son solo producto de la casualidad; el lactante parece no planearlas y suelen consistir en un movimiento simple o una serie de ellos, con los que no se propone actuar sobre el ambiente, ni producir algo, los realiza por mero placer. El bebé coordina la sensación y dos tipos de esquema: hábitos y reacciones circulares primarias. Un hábito es un esquema basado en un reflejo, que se ha separado por completo del estímulo que lo provoca originalmente. Una reacción circular primaria es un esquema basado en el intento de reproducir un evento que inicialmente ocurrió al azar (Medina, 2007).

Etapa 3. *Reacciones circulares secundarias* (formación de hábitos), de los cuatro a los ocho meses de edad. En esta etapa, el bebé está orientado hacia el objeto, más allá de la preocupación por sí mismo; imita algunos actos sencillos como el lenguaje infantil o el balbuceo de los adultos y algunos gestos. Sin embargo, él sólo imita actos que ya es capaz de reproducir. Aun cuando se dirige hacia los objetos, sus esquemas no son intencionales o dirigidos a metas. Conforme siguen reaccionando a los estímulos ambientales, los bebés descubren accidentalmente conductas que influyen en el ambiente y comienzan a repetirlos en forma intencional, son lo que se denomina reacciones circulares secundarias. Se manifiesta una coordinación entre la visión y la aprehensión, es decir, el bebé es capaz de mirar un objeto y tomarlo con la mano para su manipulación o exploración (Piaget, 1971).

Etapa 4. *Coordinación de reacciones circulares secundarias* (Coordinación entre visión y aprehensión) de los ocho a los doce meses de edad se marca el inicio de

la coordinación de los esquemas secundarios para pasar a ésta etapa, el bebé debe coordinar la visión y el tacto, la mano y el ojo. Los actos se dirigen hacia el exterior. Algunos cambios importantes involucran la coordinación de esquemas y la intencionalidad.

El bebé comienza a tratar de comprender las relaciones que guardan entre sí los objetos. Empieza a comprender el efecto que producen sus conductas, y a coordinarlas con el fin de producir el efecto deseado. Todavía no concibe la permanencia de los objetos, es decir, no se da cuenta que siguen existiendo aun cuando no los ve. En este tipo de pensamiento que Piaget llama egocentrismo, el lactante está consciente sólo de su experiencia inmediata, que le ayuda a formar el concepto de permanencia o constancia de los objetos, uno de los logros más importantes en el periodo sensoriomotor (Medina, 2007).

Etapa 5. *Reacciones circulares terciarias, novedad y curiosidad* ubicada de los doce a los dieciocho meses de edad. En esta etapa los niños se muestran interesados por las diversas propiedades de los objetos y por las cosas que pueden provocar en ellos. Las reacciones circulares terciarias son esquemas en los que busca intencionalmente nuevas posibilidades con los objetos, por lo que continuamente los manipula y explora los resultados. Para Piaget esta etapa marca el inicio de la curiosidad humana y el interés por lo novedoso, ya que se caracteriza por la indagación directa, en ella comienza para el niño la verdadera experimentación con el ambiente. Sus movimientos están encaminados a un fin y se distingue por la búsqueda de medios nuevos, por ejemplo, si un objeto descansa sobre un tapete y se encuentra fuera del alcance del niño, este podría tomar una esquina del tapete por azar o con ayuda de alguien más y dándose cuenta de que sus movimientos pueden atraer el tapete hacia él, jalarlo hasta que el objeto estuviera finalmente a su alcance. La diferenciación entre medios y fines es uno de los logros trascendentes de este periodo y contribuyen enormemente a la construcción de la inteligencia (Piaget, 1970).

Etapa 6. *Internalización de esquemas*. De dieciocho a veinticuatro meses de edad, se caracteriza por la interiorización de los esquemas sensoriomotores. En esta etapa

el niño desarrolla la capacidad de utilizar símbolos primitivos. Para Piaget un símbolo es una palabra o imagen sensorial internalizada que representa un suceso. Los símbolos primitivos permiten que el niño piense acerca de eventos concretos sin actuar sobre ellos o percibirlos de manera directa. En esta etapa final del periodo sensomotor el niño comienza a imaginar los objetos en lugar de utilizar la conducta de ensayo y error (Bruno, 1995).

2.1.3 Periodo preoperacional

En el periodo preoperacional que abarca de los dos a los siete años de edad aproximadamente, los niños empiezan a adquirir la capacidad de ejecutar actividades u operaciones mentales internas, en oposición a operaciones puramente físicas. En este periodo aprenden a pensar en los objetos y a pedirlos incluso cuando no estén a la vista. Con esta capacidad de imaginar o simbolizar el mundo, comienzan a imitar al pretender hacer creer que son otra persona, los niños asimilan y empiezan a aprender las costumbres y modales de los individuos que los rodean.

Esta teoría también plantea que existen aspectos generales dentro de este periodo los cuales lo hacen cualitativamente diferente al anterior y los posteriores. Estos aspectos son: la función simbólica en donde el niño empieza a darse cuenta de que los objetos personas y situaciones existen, aunque no estén presentes. Estas pueden representarse mediante la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental, memoria y el lenguaje (Piaget, 2006).

- Imitación diferida: la imitación simple es la que ocurre cuando el modelo está presente, no es evidencia de ningún tipo de representación ya que la conducta reproduce lo que se está percibiendo, se manifiesta desde el periodo anterior y es la base para numerosas actividades de aprendizaje. La imitación postergada permite ampliar las capacidades de representación, en donde la imitación, de ser una copia perceptiva directa, pasa a convertirse en un significante diferenciado y por lo tanto en una representación en el pensamiento.

- Juego simbólico: Piaget reconoce su rol esencial para un desarrollo emocional óptimo en el niño, así como su papel específico para la consolidación de la función semiótica. El juego simbólico se desarrolla a lo largo de cuatro fases, cada una más completa que la anterior:
 1. De ejercicio. Este tipo de juego es de repetición, es el único que se manifiesta desde la etapa sensoriomotora y que en cierta manera se conserva aún en etapas posteriores. Esta actividad lúdica no contiene ningún tipo de simbolismo, sino que se refiere simplemente a la repetición de una acción que le resulta placentera al niño. Esta actividad posee cierto valor de adaptación ya que permite que el niño pueda ajustarse a las novedades del medio.
 2. Simbólico. Se manifiesta por lo general durante los años preescolares, se caracteriza por darle un significado a las acciones lúdicas. Los diálogos y las situaciones que el niño invente mientras el juego se desarrolla crean una situación imaginaria o virtual.
 3. Por reglas. Éste consiste en actividades lúdicas que están reguladas por normas o reglas que de no respetarse, le quitan el placer al juego. En esta fase el juego se estructura por el conjunto de reglas que le presta sentido.
 4. De construcción. Se manifiesta cuando los niños realizan construcciones mecánicas, creaciones inteligentes o solucionan problemas. Esto constituye una auténtica creación e implica la forma más compleja de juego, es decir, la creación de algo nuevo.
- El dibujo: implica que un objeto, evento o persona es representado mediante un modo pictórico. El dibujo ocupa un lugar intermedio entre el juego simbólico y la imagen mental, de modo que fortalece la función semiótica del juego y prepara el camino para la consolidación de la imagen mental. Aunque el dibujo se considera como una actividad gráfica se relaciona con el juego ya que los niños proporcionan muestras constantes de que el dibujo puede constituirse en una actividad lúdica en sí misma, el dibujo implica una función de acomodación, ya

que el elemento gráfico debe ajustarse al modelo que pretende representar (Piaget & Inhelder, 1984). Transcurre por cuatro fases de complejidad progresiva:

- a) Realismo fortuito: Esta fase se caracteriza por la realización de garabatos que solo después de haber sido realizados el niño lo nombra y lo identifica.
 - b) Realismo frustrado: el niño manifiesta una incapacidad para sintetizar los elementos del dibujo de modo que los rasgos se ven superpuestos en lugar de estar coordinados en un todo. Por ejemplo, cuando un niño dibuja todos los elementos uno sobre otro.
 - c) Realismo conceptual: durante esta fase, los niños concentran su atención en aquellos elementos que les son propios a un objeto o persona sin preocuparse por la perspectiva visual. Por ejemplo, cuando el niño dibuja todos los elementos de un rostro sin importar el lugar donde los coloque.
 - d) Realismo visual: el niño domina el realismo visual que presenta dos novedades respecto a sus fases precedentes. En primer lugar, el dibujo realizado sólo muestra lo que es visible desde su perspectiva. En segundo lugar, los dibujos del niño manifiestan una disposición de los elementos de acuerdo con un plan de conjunto y sus proporciones son coherentes. Esto obedece a un desarrollo intelectual maduro logrando conseguir un realismo visual. En esta etapa el niño realiza un dibujo de lo que ve con coherencia y ubicación espacial de todos los elementos.
- La imagen mental o memoria: están sujetas dentro del desarrollo intelectual más general, no son un fenómeno aislado que dependa simplemente de la percepción, parece iniciarse con la emergencia de la función semiótica. Al parecer las imágenes mentales emergen relativamente tarde y son el resultado de una especie de imitación interiorizada, esta imitación trata de proporcionar una representación activa de los cuadros perceptivos. Se distinguen dos tipos de imágenes.

- a) Imágenes reproductoras: se limitan a evocar estáticamente cosas vistas con anterioridad, aunque no son copias idénticas, reproducen mentalmente solo aquellos elementos percibidos previamente. Por ejemplo, cuando les mencionas una silla ellos evocan mentalmente la imagen de una silla que conozcan.
- b) Imágenes anticipadoras: aunque se conservan rasgos de lo percibido transforman la imagen de acuerdo a las necesidades del momento, al estado emocional o a la activación de la imaginación (Medina, 2007).
- Lenguaje: Un poco después de cumplir el segundo año, los niños comienzan a emplear frases de dos palabras, por lo general, un verbo y un artículo, en estas primeras expresiones no se emplean conjunciones ni declinaciones, sólo meses después comienzan progresivamente a estructurar gramaticalmente su habla. Para Piaget el lenguaje se encuentra siempre estructurado por la lógica, es decir, las raíces de la lógica hay que buscarlas en la coordinación general de las acciones desde el periodo sensoriomotor (Piaget & Inhelder, 1984).

Al igual que Piaget, Vigotski resalta la importancia del papel activo del niño en la construcción del conocimiento, debido a esto revisaremos su teoría.

2.2 Perspectiva Sociocultural del Desarrollo Lev Semionovich Vigotski

El Psicólogo Ruso Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) fue un defensor de la perspectiva contextual, en particular de la aplicación del desarrollo cognoscitivo de los niños. El énfasis central de Vigotski es el complejo social, cultural e histórico del cual es parte el niño. Para entender el desarrollo cognoscitivo se deben observar los procesos sociales de los cuales se deriva el pensamiento de una persona (Vigotski, 1993).

Vigotski trabajó con niños con desventajas físicas y mentales, organizando en Moscú el laboratorio de psicología para niños anormales, en el mismo tiempo que se proporcionaba atención a niños sordomudos, ciegos o con problemas de aprendizaje, se realizaba investigación, lo que permitía tratar más óptimamente esta problemática. En 1926 se publicó *Psicología Pedagógica*, obra en que Vigotski reunió sus experiencias como docente, en ella se mostraba su interés por relacionar sus inquietudes pedagógicas con los principios del aprendizaje y desarrollo psicológicos (Daniels, 2003).

2.2.1 Teoría sociocultural de Vigotski

Vigotski creía que los niños construyen sus conocimientos de forma activa, sin embargo le dio más importancia al papel de la interacción social y la cultura en el desarrollo cognoscitivo. Él destacó que la interacción social de los niños con adultos y pares más hábiles es indispensable para el avance del desarrollo cognoscitivo, es por medio de esta interacción que los miembros menos hábiles de la cultura aprenden a utilizar las herramientas que les ayudaran a adaptarse y ser exitosos dentro de la cultura (Vigotski, 1995).

La teoría de Vigotski sostiene que el conocimiento es situado y colaborativo, en este modelo el conocimiento no se genera dentro del individuo, sino que se construye a través de la interacción con otras personas y objetos de la cultura. Esto sugiere que los conocimientos pueden mejorar por medio de la interacción con otras personas en actividades cooperativas. Él destacó que la interacción social de los niños con adultos y pares más hábiles es indispensable para el avance del desarrollo cognoscitivo, es por medio de esta interacción que los miembros menos hábiles de la cultura aprenden a utilizar las herramientas que les ayudaran a adaptarse y ser exitosos dentro de la cultura. Cuando un lector ayuda de manera regular a un niño para que aprenda a leer, esto no sólo mejora las habilidades de lectura del niño, sino que también le indica al niño que la lectura es una actividad importante dentro de la cultura (Sanstrock, 2007).

Además su teoría enfatiza la participación activa de los niños con su ambiente considerando el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo en donde los niños aprenden a través de la interacción social, adquieren habilidades cognoscitivas como parte de su inducción a una forma de vida. Las actividades compartidas ayudan a los niños a interiorizar las formas de pensamiento y conducta de su sociedad y a apropiarse de ellas.

Además del interés específico de Vigotski por el desarrollo cognoscitivo de las personas con problemas de aprendizaje o con desventajas y de los analfabetos, se interesó profundamente en otros aspectos referentes a la educación, afirmando que *la instrucción solamente es productiva, si se orienta más allá del desarrollo*, decía Vigotski (Medina, 2007. p 78). La guía de este interés lo llevó a la importante enunciación de la zona de desarrollo próximo (ZDP), concepto con el cual Vigotski se refería a las capacidades potenciales del niño susceptibles de desarrollarse si éste interactuaba con niños más capaces o con adultos. De este modo, la ZDP permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración (Levine & Munsch, 2014).

Vigotski menciona que los adultos ayudan a dirigir y organizar el aprendizaje de un niño antes de que éste pueda dominarlo e interiorizarlo. En sus propias palabras la ZDP: *No es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz* (Citado en Daniels, 2005. p.122).

El curso de la colaboración, la responsabilidad y supervisión del aprendizaje gradualmente cambia al niño. Otro concepto manejado por Vigotski es el de andamiaje, el cual se refiere al apoyo temporal en donde los padres, maestros u otros guían al niño para hacer una tarea hasta que pueda hacerla por sí solo (Rodríguez & Fernández, 1997).

Vigotski mantuvo como una preocupación fundamental el analizar y favorecer la forma mediante la cual se desarrolla e incorpora el niño a su medio cultural, dentro de una arquitectura de usos, costumbres y conocimientos que le preexisten. Para él, una parte fundamental de este proceso trascurría en el entorno de la educación formal, las funciones del pensamiento eran resultado de la incorporación de la cultura y sólo podían ser explicadas en su inicio por su historia situándolas en su contexto originante (Vigotski, 1978).

Para Vigotski el análisis psicológico de la enseñanza no puede plantearse correctamente sin clarificar la relación entre aprendizaje y desarrollo. En concreto, criticó severamente las posturas que se limitan simplemente a determinar los niveles específicos de desarrollo, sin plantearse la posibilidad de que aquello que logran hacer los niños con la ayuda de otras personas más capaces pudiera ser más indicativo y revelador de su nivel intelectual que aquello que pueden hacer por si solos. La única buena enseñanza, decía Vigotski, es la que adelanta al desarrollo (Rodríguez & Fernández, 1997).

Un ejemplo de ello es la investigación: *Leer libros en la infancia estiliza tu cerebro*, la cual retoma en el 2012 Victoria González, donde encontró que los libros y juguetes educativos no solo hacen que un niño sea más listo, sino que también influyen en el crecimiento de su cerebro. Los resultados de su trabajo indican que hay un periodo extremadamente sensitivo en la infancia durante el cual el desarrollo del cerebro está fuertemente influido por los factores ambientales. Se seleccionaron a 64 niños a los que realizaron un seguimiento desde su nacimiento hasta la adolescencia, que incluyó una serie de visitas entre los cuatro y ocho años para evaluar su ambiente, cuantificar los libros y juguetes educativos, así como los estímulos proporcionados por los padres. Diez años después, se obtuvieron imágenes del cerebro de los participantes y encontraron que el nivel de estimulación mental recibido por los niños a los cuatro años se relacionaba con el grosor de dos regiones de la corteza cerebral en la adolescencia. Este efecto se produce, porque cuando el cerebro se desarrolla siempre produce más conexiones neuronales de las necesarias. Estas uniones sobrantes se van eliminando con el tiempo en un

proceso que se llama "poda sináptica", que es muy dependiente de la experiencia. La poda sináptica reduce el grosor de la corteza cerebral y hace que el procesamiento de la información sea mucho más eficiente. Observando que, mientras que a los cuatro años los estímulos influyen sobre el desarrollo de la corteza cerebral, este efecto era mucho más pequeño a la edad de ocho años, y que otros factores como la inteligencia de la madre tampoco eran influyentes.

2.2.2 Símbolo y signo

Algunos conceptos básicos para comprender la postura vigotskiana son los de *símbolo* y *signo*, que para Vigotski son los instrumentos psicológicos esenciales de la mente. Para él cualquier actividad, especialmente aquella que se desarrolla dentro del trabajo, requiere de la intervención de un instrumento que mediara dicha acción o actividad, a este instrumento le llamó herramienta física. Según Vigotski la mente humana también emplea herramientas, pero estas poseen un carácter psicológico: los símbolos o signos (Smith, Cowie & Blades, 2007).

El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo. Más precisamente, las herramientas son la esencia de la inteligencia. Los símbolos son instrumentos esencialmente psicológicos que median y regulan nuestra propia actividad intelectual y nuestras relaciones con los demás.

Los símbolos son herramientas primordiales de la conciencia y son proporcionados por la cultura y por las personas que rodean al niño en desarrollo. Para Vigotski, el manejo de instrumentos es crucial para el desarrollo mental, considerando que la organización de la actividad del niño está determinada en cada etapa específica tanto por el grado de desarrollo orgánico del niño como por su grado de dominio de los instrumentos disponibles. Para él una verdadera comunicación, entendida como intercambio de signos, sólo puede manifestarse cuando los participantes del intercambio comparten un sistema convencional, es decir, simbólico (Medina, 2007).

No puede existir un signo sin cosa u objeto designado. El símbolo siempre evoca algo más; nunca así mismo o dejaría de ser símbolo. Pero ese rol evocativo lo establece el intérprete. Como menciona Medina (2007, p. 71) *La acción de interpretar un signo sólo puede existir con la presencia de un intérprete, porque admitir, por ejemplo que la palabra círculo representa a esa figura como una cualidad per se, es absurdo. Ninguna connotación lingüística podría subsistir suspendida sobre sí misma, es una comunidad hablante concreta la que atribuye sentidos a las palabras. En suma, el significado de un signo emerge de la unidad, entre el referente, el signo y el intérprete. La carencia de cualquiera de estos tres miembros de la unidad semiótica, significaría la omisión del significado.*

2.2.3 Desarrollo del lenguaje

En el esquema vigotskiano, el primer tipo de lenguaje es comunicativo, después se torna egocéntrico y finalmente se interioriza, esto significa que el niño es capaz de generar por medio de la interacción con sus padres y otras personas, un repertorio que le permite comunicar deseos y emociones (León de Vitoria, 2007). Para Vigotski la auténtica dirección del desarrollo del pensamiento no va de lo individual a lo socializado, sino de lo socializado a lo individual (Vigotski, 1978).

Vigotski le otorga un papel esencial al lenguaje: el de un instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás, con el medio y con uno mismo. En un principio, se manifiesta como un simple acompañante de la actividad infantil, pero posteriormente comienza a convertirse en un instrumento del pensamiento dedicado a la búsqueda y a la planificación de tareas cognoscitivas. En un inicio es exclusivamente el habla del adulto lo que dirige la atención del niño, lo estimula y reconforta. Aun cuando el niño no entienda de todo lo que se le dice, el habla de sus interlocutores cumple la función de llamar su atención y permitir el inicio de una interacción. Posteriormente cuando el niño ha aumentado su vocabulario y manifiesta un creciente dominio del lenguaje emplea su propia habla para dirigirse a sí mismo.

Vigotski señala que el lenguaje egocéntrico es el resultado final de un punto cambiante en una actividad, luego se traslada gradualmente hacia el centro y finalmente se ubica en el comienzo de la actividad para asumir una función directiva y elevar los actos del niño al nivel del comportamiento intencional.

El primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad el lenguaje social del niño se encuentra dividido en habla egocéntrica y comunicativa. *Esta función primaria de comunicación del lenguaje, aporta evidencia que indica que la sonrisa de los bebés comienza a someterse a un control social hacia los cuatro o cinco meses de edad* (Smith, Cowie & Blades 2007. p 499).

Según Vigotski el lenguaje egocéntrico emerge cuando el niño transfiere las formas participativas del comportamiento social a la esfera personal interior de las funciones psíquicas, por lo que el lenguaje egocéntrico desempeña un papel intermedio entre el lenguaje social y el lenguaje interiorizado. El lenguaje egocéntrico, entonces, es una etapa del desarrollo que precede al lenguaje interior. El lenguaje interiorizado difiere funcional y estructuralmente del habla social, ya que su función no es externa, no está orientada a la comunicación, sino a la reflexión y regulación interna. El proceso concreto de Vigotski para el tránsito del habla externa al habla interiorizada es la diferenciación de funciones del habla. Vigotski postula que las cualidades estructurales y funcionales se hacen más notorias al crecer el niño. A los tres años, la diferencia entre lenguaje egocéntrico y social equivale a cero, a los siete años nos encontramos con un lenguaje que en su estructura y función, es totalmente diferente al social. El énfasis que le otorga Vigotski al lenguaje egocéntrico se debe en gran medida a que sus atributos abren una vía de acceso para el análisis del lenguaje interiorizado (León de Vitoria, 2007).

El lenguaje interno es una de las modalidades del lenguaje que se distingue por el discurso dialógico en donde el mismo sujeto simula a ambos interlocutores: el que se expresa y el que responde, esto corresponde a un soliloquio silencioso, es decir, sin componente fonético ni motricidad del aparato fonador. El lenguaje interno, primero transcurre entre los dos y los cinco años de edad y aparece en forma de

soliloquio oral y después se va silenciando e interiorizando hasta que se convierte en soliloquio silencioso volviéndose dominante hacia el inicio de la pubertad. En la vida cotidiana el sujeto va alternando los soliloquios silenciosos, los orales y otros más de comunicación con interlocutores reales. Lo más importante del lenguaje interno no es su carácter silencioso sino el de ser soliloquio dialógico en donde uno es ambos interlocutores. Desde muy temprana edad el niño pasa de reproducir con sus juguetes los diálogos que tienen con adultos; *evoca personajes y estos hablan a través de él, primero representados por objetos físicos de carácter lúdico como muñecos, después con cualquier objeto sin importar su forma física, posteriormente, poco a poco comienza a dejar de depender de los objetos y mediante las palabras evoca a tal o cual personaje o persona en su entorno real* (Escotto, 2009, p 18). El niño inicia la regulación consciente de su actividad, por medio del lenguaje. Al desarrollarse el lenguaje interno el niño se vuelve consciente y permanentemente se habla así mismo mediante su soliloquio oral silencioso, aquí es donde la consciencia se hace estable y permanente (Escotto, 2009).

La importancia del lenguaje se puede observar en la investigación de Cohen (2010), quien encontró que el lenguaje y la competencia comunicativa proporcionan herramientas cruciales para aprender, participar en relaciones sociales, regular el comportamiento y las emociones a partir de la lactancia. La presencia de problemas de lenguaje y comunicación pueden conducir a un niño por una trayectoria de desajuste en el curso de su vida. Los trastornos del lenguaje pueden ser sutiles y pasar inadvertidos en situaciones de aprendizaje y terapéuticas. Por lo tanto, la identificación y evaluación de los trastornos del lenguaje, y la intervención, son importantes durante los primeros años, despejando el camino para la competencia en una amplia gama de áreas.

Por último podemos resaltar que tanto las ideas de Piaget como las de Vigotski permanecieron desconocidas para los académicos estadounidenses hasta el año 1960, aunque ambas teorías hacen hincapié en el papel activo del individuo en la construcción del entendimiento y recalcan la importancia del estudio de los cambios que ocurren en el pensamiento infantil debido al desarrollo.

Después de revisar los postulados de estos autores se verá un instrumento que nos ayudara a valorar alguna de las conductas de las que se acaba de hablar.

CAPÍTULO 3

GUÍA PORTAGE

3.1 Antecedentes

Susan M. Bluma, Marsha S. Shearer, Alma H. Frohman & Jean M. Hilliard son las autoras de La Guía Portage de Edicacion Preescolar (GPEP), ésta surgió en 1969 como el Proyecto Portage, respaldado económicamente por el gobierno federal de Estados Unidos. El personal del proyecto se enfoco en formular un programa apropiado que se pudiera usar con niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Buscaban que el programa intensificara un enfoque de la enseñanza

haciendo énfasis en el desarrollo; que se ocupara de varias áreas del desarrollo (socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz); que proporcionara un método donde se anotaran las destrezas dominadas por el niño y, a la vez, de registrar las aprendidas a lo largo del programa que ofreciera sugerencias para la enseñanza de nuevas destrezas, por último, que pudiera ser utilizada por una variedad de personas interesadas en la enseñanza.

El personal del Proyecto Portage decidió desarrollar un programa que llevara estas características, debido a que en ese tiempo no existía ninguno que las tuviera. El Proyecto Portage funcionó durante tres años para que se desarrollara la GPEP, la cual se publicó en 1972, ésta funciona como un instrumento de evaluación y de intervención en estimulación de preescolares, sus objetivos están basados en patrones de crecimiento y desarrollo normales, fue diseñada para usarse con niños cuya edad mental comprende desde el nacimiento hasta los seis años. Como instrumento de evaluación está compuesto de un conjunto de conductas propias de ciertas edades que se evalúan si están o no presentes; como instrumento de estimulación temprana, se compone de un conjunto de tareas y actividades por edad cronológica que se implementan para estimular a cada niño. La GPEP proporcionó al personal del Proyecto Portage el punto de partida para trabajar con los niños participantes y con otras agencias interesadas en poner en función toda metodología de éste.

La edición experimental se comenzó a utilizar en Estados Unidos donde fue bien recibida vendiéndose en agencias de todos los estados de ese país, mientras que en otros países también se utilizó. El personal del Proyecto Portage se dio cuenta de la necesidad de revisar y aumentar la edición experimental, además se tenía interés en saber quien compraba la GPEP y cómo se usaba, por lo que en 1974 se realizó una encuesta entre más de quinientos compradores, la cual reveló que más del sesenta por ciento la utilizaba en salones de clase; la Guía se usaba con niños que sufrían diversos impedimentos; era utilizada para diseñar programas por múltiples grupos de personal de enseñanza que incluían padres de familia, ayudantes en instituciones, maestros profesionales y no profesionales, enfermeras,

psicólogos, médicos y también en establecimientos para entrenamiento de personal docente; igualmente se encontró que se usaba con un porcentaje variado de niños y maestros y con programas de bases teóricas diferentes.

A partir de esta información el cuerpo directivo del Proyecto Portage decidió que era necesario hacer una revisión, en la que se trabajó durante dos años, incorporando muchas de las sugerencias ofrecidas por diversos programas y, en 1976, se publicó la edición revisada, la cual se comenzó a vender con éxito en Estados Unidos y en el extranjero. El personal del Proyecto continuó haciendo investigaciones y recibiendo sugerencias para mejorar el programa. La sugerencia más frecuente fue la de publicar una edición en español, para programas bilingües y biculturales en Estados Unidos y para programas en otros países de habla española, por esta razón el personal del Proyecto Portage, tradujo y editó la GPEP. La traducción al español se llevó a cabo universalmente para que pudiera ser utilizada por varios países que hablen en dicha lengua, Así, gracias a este proyecto la GPEP es utilizada como una guía de ayuda para elaborar planes enfocados en la educación y desarrollo del niño y puede usarse con niños normales y con niños que tengan impedimentos.

El programa se ha utilizado en proyectos con niños que tienen habilidades normales o superiores a estas y también en una variedad de proyectos con niños que tienen necesidades especiales. Por medio del trabajo realizado por el Proyecto Portage se ha encontrado a través de la experiencia, que cada niño tiene necesidades individuales propias de su ambiente sociocultural, sus capacidades personales y el aprendizaje que ha adquirido (Bluma, Shearer, Frohman & Hilliard, 1978).

3.2 Guía Portage de Educación Preescolar como instrumento de evaluación

La Guía Portage de Educación Preescolar es también un instrumento de evaluación madurativo que determina las capacidades generales en las áreas de socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz. Está diseñada para niños de cero a seis años de edad, se encarga de evaluar las capacidades del niño, utilizando la lista de objetivos enumerados por edad y por área, por ejemplo:

LENGUAJE

Nivel de Edad	Ficha	Objetivo	Objetivo ya Cumplido	Fecha en que se logró	Comentarios
	27	Nombra 2 partes del cuerpo en una muñeca o en otra persona		/ / /	
	28	Responde a preguntas de alternativas sí/no con respuesta afirmativa o negativa		/ / /	
2.3	29	Combina sustantivos o adjetivos y sustantivos en frases de 2 palabras (pelota roja) (mi pelota)		/ / /	
	30	Combina el sustantivo con el verbo en oraciones de 2 palabras (papá va)		/ / /	
	31	Empuja una palabra cuando se acerca a él/ella		/ / /	
	32	Combina el verbo o sustantivo con "allí" / "aquí" en expresiones de 2 palabras (silla aquí)		/ / /	
	33	Combina 2 palabras para expresar pertenencia (auto papá)		/ / /	
	34	Empieza "no" en su lenguaje		/ / /	
	35	Responde a la pregunta: "¿Qué está haciendo...?" para referirse a actividades comunes		/ / /	
	36	Responde a preguntas del "¿cómo?"		/ / /	
	37	Nombra objetos familiares del ambiente		/ / /	
	38	Entrega más de un objeto cuando se le pide, utilizando la forma plural (bloques)		/ / /	
	39	Al hablar se refiere a sí mismo por su propio nombre		/ / /	
	40	Señala la ilustración de un objeto común que aún no describe (línea recta, la muñeca)		/ / /	
	41	Indica su edad con los dedos		/ / /	
	42	Dice su sexo cuando se le pregunta		/ / /	
	43	Obedece una serie de 2 mandatos relacionados		/ / /	
	44	Empieza el gerundio del verbo (hablando, corriendo)		/ / /	
	45	Empieza formas regulares de plural (libro / libros)		/ / /	
	46	Empieza consistentemente algunas formas irregulares de verbos en el pasado (fue, hizo, etc)		/ / /	
	47	Pregunta: "¿Qué es esta (cosa)?"		/ / /	
	48	Controla el volumen de la voz el 90% de las veces		/ / /	
	49	Empieza "este/esta" y "ese/esa" al hablar		/ / /	
	50	Empieza "es" y "está" al construir oraciones simples (esta es una pelota) (la pelota está aquí)		/ / /	
	51	Dice "yo, mi, mí", en lugar de su propio nombre		/ / /	
	52	Señala un objeto que "no es" (no es una pelota)		/ / /	
	53	Responde a la pregunta: "¿Quién?" dando un nombre		/ / /	

Figura 1 Ejemplo de Lista de Objetivos

3.3 Guía Portage de Educación Preescolar como Programa de Estimulación

También puede ser utilizada como un programa de estimulación utilizando el fichero que enumera la lista de los objetivos de conducta, por área y por rango de edad. Cada ficha contiene diferentes actividades, con instrucciones precisas, fáciles de llevar a cabo, con materiales que se tienen en casa o que pueden fabricarse de manera práctica y accesible, por ejemplo:

DESARROLLO MOTRIZ 9

EDAD: 0 - 1 año
TÍTULO: Estando boca abajo, se voltea de lado y mantiene la posición el 50% de las veces.
QUE DEBE HACERSE:

1. Coloque al niño boca abajo y doble su bracito debajo de él. Guíelo físicamente para que ruede del estómago hacia el costado. Sosténgalo en esa posición y diviértalo con un juguete o con su conversación.
2. Coloque al niño boca abajo y sostenga su juguete u objeto favorito ligeramente fuera de su alcance de manera que él tenga que rodar a un costado para obtenerlo. Guíelo físicamente si es necesario y disminuya la ayuda gradualmente.
3. Arrodílese usted o acuéstese a un lado del niño. Háblele y sonríale para animarlo a que se ruede.

 ©1978, 1995 CESA 5, Portage Project

Figura 2 Ejemplo de Ficha de Actividades

3.4 Áreas de Desarrollo descritas en Guía Portage

Las áreas que comprende Guía Portage son: Socialización, Lenguaje, Autoayuda, Cognición y Desarrollo Motriz además un apartado de Cómo Estimular al Bebé. Si bien sabemos que los seres humanos no estamos divididos por áreas aquí se ha hecho para una mejor evaluación, por lo que existe en cada una de ellas una superposición, esto es si se logra realizar un objetivo en un área pueden cumplirse objetivos de otras áreas. A continuación se describirá cada una de las áreas.

Cómo Estimular al Bebé: ésta sección proporciona actividades y materiales diseñados para obtener respuestas apropiadas. Los objetivos enumerados corresponden a las conductas que uno de los padres o la persona capacitada realiza con el bebé, estas actividades enriquecen el medio social de aprendizaje.

Área de socialización: Guía Portage contempla la socialización como comportamientos apropiados que se desarrollan con la interacción del niño con las personas con sus padres, hermanos y compañeros de juego. Ésta área ayuda a

desarrollar destrezas sociales básicas como la imitación, la participación y la comunicación, debido a que los niños aprenden por medio de éstas.

Área de lenguaje: para Guía Portage el aprendizaje del lenguaje es uno de los mayores logros que realiza el niño desde su nacimiento hasta los seis años de edad, la lista de objetivos de esta área está diseñada con un patrón sistemático del desarrollo del lenguaje, se concentra en el contenido del mensaje que emite el niño al comunicarse y en la forma utilizada para expresar ese contenido, incluye habilidades receptivas y expresivas, proporciona pautas para establecer un ambiente que conduzca al aprendizaje de la lengua, así como métodos de enseñanza directos que ayudaran al niño a adquirir el lenguaje.

Área de Autoayuda: Esta sección contiene los objetivos que el niño puede hacer por sí mismo como alimentarse, vestirse, bañarse, entre otros, las actividades se relacionan con la convivencia con otras personas y con las costumbres sociales de la familia, estos objetivos evalúan la capacidad de atenderse a sí mismo, de verse como un miembro único e independiente de la familia y la sociedad y facilita a los miembros de la familia a vivir con el niño e independizarse de él. La lista sigue un patrón de desarrollo dividido en secuencias, apropiadas para hacer una destreza particular, de acuerdo a la edad y al nivel de comprensión del niño.

Área de Cognición: Guía Portage entiende esta área como el acto o acción de pensar, esto implica hacer semejanzas y diferencias entre lo que se ve o se escucha, establecer relaciones entre ideas y cosas. La lista de objetivos incluye actividades que abarcan desde empezar a tomar consciencia de sí mismo el conocimiento de conceptos de números, repetición de cuentos y realización de comparaciones, todo relacionado con el ambiente inmediato.

Área de Desarrollo Motriz: Esta área la relaciona con los movimientos coordinados de los músculos grandes y pequeños del cuerpo, los músculos grandes son conocidos como actividades motrices gruesas, los músculos pequeños se conocen como actividades motrices finas. En la lista de objetivos de esta área en los objetivos

de conducta están intercaladas actividades motrices finas y gruesas y ordenadas en secuencia, en función del desarrollo (Bluma, Shearer, Frohman & Hilliard, 1978).

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 Justificación

Al abordar el tema de estimulación temprana, es difícil encontrar trabajos o investigaciones realizadas con niños normales, la mayoría de estas están enfocadas a niños con algún tipo de problemas, ya sean biológicos o psicosociales, tal como se observa en el capítulo uno, es por esto que se decidió trabajar con niños sin ningún problema biológico o psicosocial, denominados “normales” de cero a tres años de edad, para ver los efectos de la estimulación temprana en ellos. Esto nos llevo a preguntarnos ¿qué tanto puede avanzar un niño normal si es sometido a un programa de estimulación temprana?, por lo que esta investigación capacitó a estudiantes universitarios, en estimulación temprana para niños de cero a seis años, enseñándolos a evaluar los avances de las diferentes áreas del desarrollo: socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz con la Guía Portage, con la finalidad de producir un mejor desarrollo en los niños.

4.2 Planteamiento del problema

¿La estimulación temprana, proporcionada por estudiantes capacitados, a niños normales de cero a tres años, influirá el porcentaje obtenido en las diferentes áreas del desarrollo evaluadas con la Guía Portage en comparación con niños no estimulados?

4.3 Objetivo General

Investigar el efecto de un programa de estimulación temprana en el desarrollo individual de niños normales de cero a tres años de edad, proporcionado por estudiantes capacitados, basado en actividades de Guía Portage, sobre el desarrollo.

4.4 Hipótesis

La estimulación temprana, llevada a cabo durante dos y medio años, proporcionada por estudiantes capacitados, influye en el desarrollo de niños normales de cero a tres años, aumentando el porcentaje obtenido en cada una de las áreas evaluadas con Guía Portage, en comparación con niños no estimulados.

4.5 Variables: definiciones operacionales

V. I.: Estimulación temprana: Es una serie de ejercicios y actividades que aumentan las habilidades físicas, mentales y psicosociales del niño.

V.D.: Porcentaje obtenido en la prueba de Guía Portage según la edad cronológica del sujeto.

4.6 Diseño de Investigación

4.6.1 Tipo de investigación

Diseño Longitudinal Panel: en los diseños panel, los mismos participantes son medidos u observados en todos los momentos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010 p. 160), se realizó durante dos y medio años.

4.6.2 Participantes

Se trabajó con cuatro niños de cero a tres años de edad, diagnosticados medicamente normales por su pediatra, de los cuales dos fueron sujetos control y dos experimentales.

Sujetos experimentales: sujeto 1 (se inició a los cinco meses de edad concluyendo a los 36 meses) sujeto 2 (se inició a los siete meses de edad concluyendo a los treintauno meses).

Sujetos control: sujeto 1 (se inició a los cuatro meses de edad concluyendo a los 36 meses) sujeto 2 (se inició a los nueve meses de edad concluyendo a los 42 meses).

Iniciando la comparación de los grupos a los seis meses de edad y terminando a los 36.

4.6.3 Selección de muestra

En esta investigación se utilizó el muestreo por conveniencia (casos disponibles a los cuales se tiene acceso) (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), eligiéndose directa e intencionalmente, con las siguientes características:

Se seleccionaron cuatro niños de manera intencional debido a la accesibilidad que se tenía para trabajar con ellos, ya que se realizó una investigación de tipo longitudinal, por lo cual se requerían sujetos con disponibilidad y fácil acceso. Estos cuatro sujetos se dividieron en dos grupos; el grupo control y el grupo experimental, cada sujeto tenía asignado a un estudiante capacitado, el cual trabajaba con él dependiendo al grupo al que pertenecía.

Sujeto experimental 1: familia extendida, madre con nivel escolar superior (Lic. En Psicología) y padre con nivel medio, trabaja sólo el padre.

Sujeto experimental 2: familia nuclear, padres con nivel escolar medio superior, trabaja sólo el padre.

Sujeto control 1: familia nuclear, padres con nivel escolar medio superior, trabaja sólo el padre.

Sujeto control 2: familia extendida, padres con nivel escolar superior (Cirujano Dentista), trabaja sólo el padre.

Los cuatro sujetos fueron determinados medicamente normales, viven en la Delegación Iztapalapa y tienen un nivel socioeconómico medio.

4.6.4 Escenario

La evaluación de la prueba Guía Portage se llevó a cabo en la sala de la casa de los sujetos.

Sala del Sujeto Experimental 1. El espacio mide 4m de largo por 3m de de ancho, en el que se encontraba un juego de sillones de tres piezas acomodados simétricamente, en la pared principal había un mueble para el televisor, de medida de piso a techo y de pared a pared.

Sala del Sujeto Experimental 2. El espacio mide 5m de largo por 4m de de ancho, en el que se encontraba un juego de sillones de dos piezas, en la pared principal había un televisor empotrado en la pared y una mesa de centro redonda.

Sala del Sujeto Control 1. El espacio mide 6m de largo por 4m de de ancho, en el cuarto se encontraba un juego de sillones de tres piezas acomodados simétricamente, una mesa de centro, en la pared principal había un librero de medida de piso a techo y de pared a pared en el cual había un televisor de pantalla plana, libros y artículos de ornato y frente al librero una ventana de 1.70m de largo por 1.10m de altura.

Sala del Sujeto Control 2. El espacio mide 4m de largo por 3m de de ancho, en el que se encontraba un juego de sillones de tres piezas acomodados, en la pared principal había un librero de medida de piso a techo y de pared a pared en el cual había un televisor, discos y libros, y un ventanal de aproximadamente 3 metros.

4.6.5 Instrumentos

Lista de objetivos de la Prueba de Guía Portage: fue utilizada como línea de base con los cuatro sujetos y posteriormente cada mes para evaluar su desarrollo también en los cuatro sujetos.

Con los sujetos experimentales se utilizaban las fichas de actividades de Guía Portage como el programa de estimulación temprana.

4.6.6 Procedimiento

A cada sujeto del grupo control se le aplicaba la lista de objetivos de la Prueba de Guía Portage una vez al mes con un tiempo de sesión de 20 a 30 minutos por un estudiante capacitado, quien anotaba los resultados y observaciones generales, sin poder informar a los padres los resultados que sus hijos obtenían, ni asesorarlos en los objetivos no cumplidos para no alterar los datos de la investigación.

El grupo experimental era evaluado por Guía Portage y se anotaban los resultados y observaciones cada mes, trabajando con el sujeto experimental 1 durante 15 minutos diarios, estimulando los objetivos no cumplidos con ayuda de las fichas de actividades de la Prueba de Guía Portage. Con el sujeto experimental 2 se trabajó dos veces por semana 30 minutos cada día, estimulando los objetivos no cumplidos con ayuda de las fichas de actividades de la Prueba de Guía Portage. Después de dos años y medio de observaciones mensuales, se recopilaron los datos obtenidos para iniciar con el análisis de los mismos.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Los resultados en esta investigación se recopilaron haciendo una evaluación mes a mes con la Lista de objetivos de Guía Portage, comparando el porcentaje obtenido con el esperado cada tres meses.

Tabla 1 Porcentajes obtenidos de los 4 sujetos cada 3 meses Socialización

Nota: Tabla trimestral del porcentaje obtenido en Guía Portage de los 4 sujetos en el área de socialización.

Edad	6 meses	9 meses	12 meses	15 meses	18 meses	21 meses	24 meses	27 meses	30 meses	33 meses	36 meses
Porcentaje esperado	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%
Sujeto experimental 1	100%	100%	100%	80%	93%	100%	100%	50%	100%	100%	100%
Sujeto experimental 2		89%	93%	46%	80%	100%	100%	87%	100%		
Sujeto control 1	78%	93%	100%	93%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Sujeto control 2		89%	100%	87%	93%	93%	93%	100%	100%	100%	100%

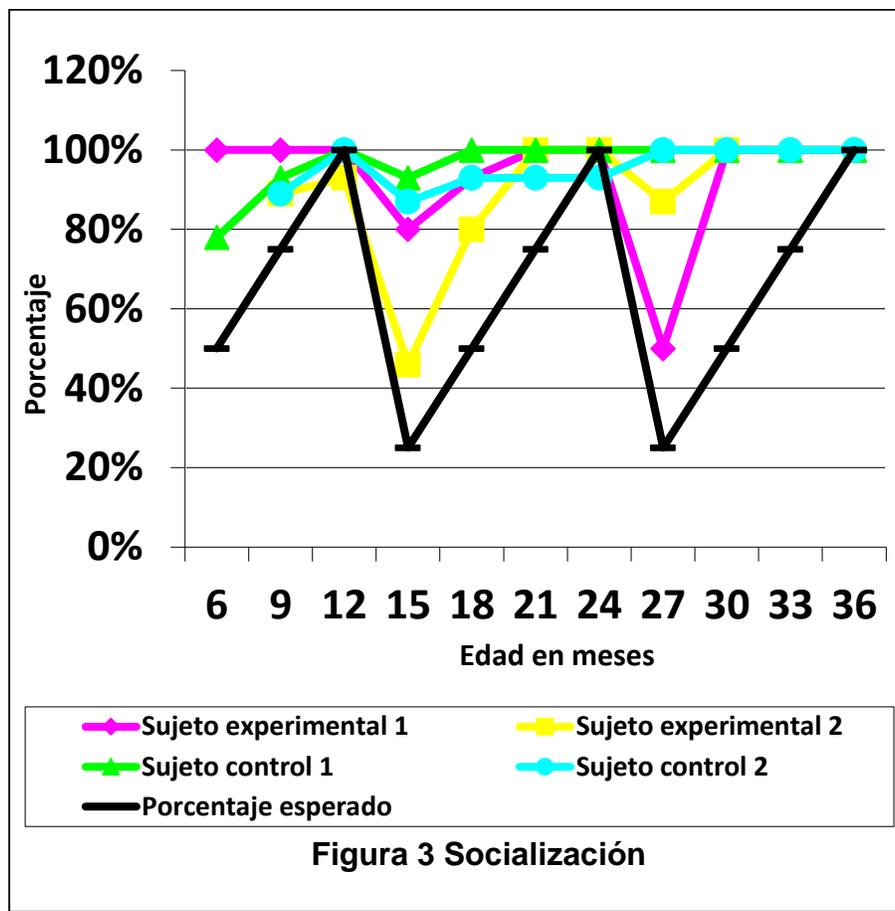


Figura 3: Grafica trimestral de los porcentajes obtenidos en Guía Portage de los cuatro sujetos en el área de socialización.

En el área de socialización se observa que los porcentajes de los niños estimulados y no estimulados están por arriba del porcentaje esperado² en cada mes.

Los sujetos control son más constantes en sus porcentajes, pero los sujetos experimentales tienden a iniciar con un porcentaje menor a los sujetos control e incrementar de una manera rápida.

² Porcentaje esperado=Porcentaje que el niño debe de cumplir, mes a mes en cada rango de edad.

Tabla 2 Porcentajes obtenidos de los 4 sujetos cada 3 meses Autoayuda

Edad	6 meses	9 meses	12 meses	15 meses	18 meses	21 meses	24 meses	27 meses	30 meses	33 meses	36 meses
Porcentaje esperado	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%
Sujeto experimental 1	55%	82%	100%	83%	92%	100%	100%	56%	93%	93%	100%
Sujeto experimental 2		84%	100%	16%	41%	83%	100%	81%	96%		
Sujeto control 1	77%	92%	100%	67%	75%	83%	92%	74%	85%	85%	93%
Sujeto control 2		92%	100%	67%	67%	67%	75%	52%	52%	59%	74%

Nota: Tabla trimestral del porcentaje obtenido en Guía Portage de los 4 sujetos en el área de autoayuda.

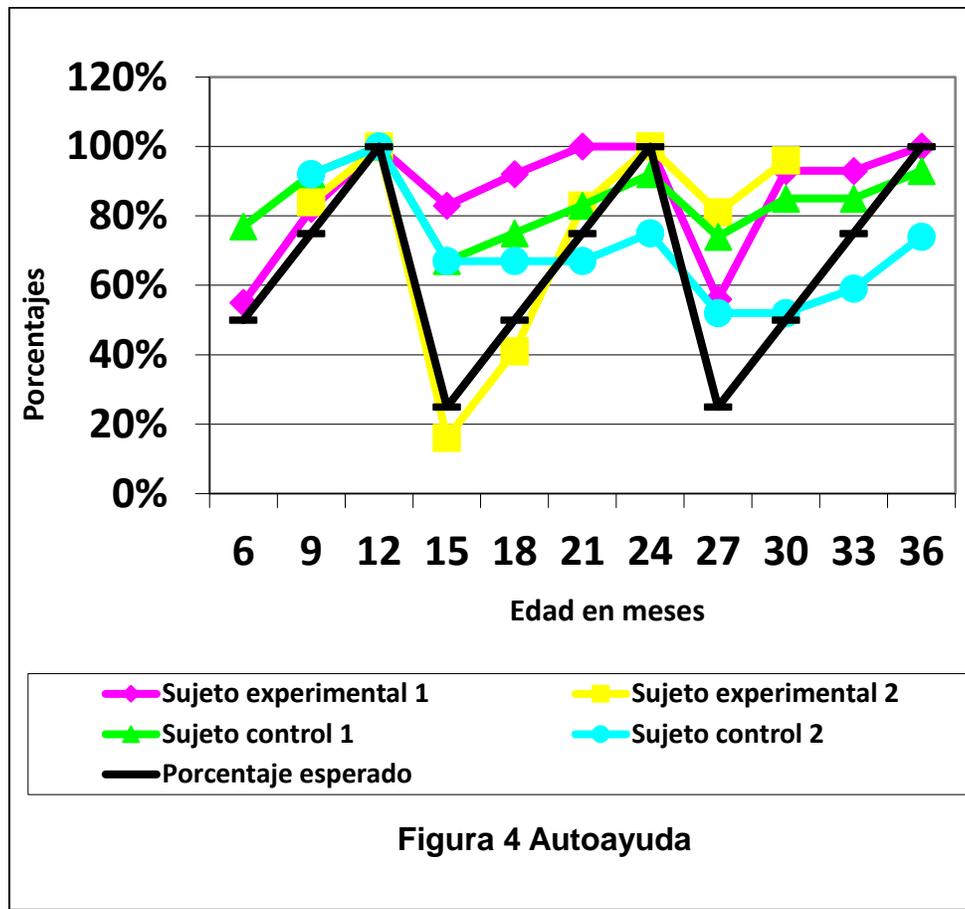


Figura 4 Autoayuda

Figura 4: Grafica trimestral de los porcentajes obtenidos en Guía Portage de los cuatro sujetos en el área de autoayuda.

En el área de autoayuda se observa que de los seis a los doce meses los 4 sujetos se encontraron por arriba de lo esperado sin presentar diferencias significativas entre los 2 grupos. A partir del primer año, se pueden observar diferencias entre el sujeto experimental 1 y el resto de los participantes, siendo este el de mayor porcentaje rebasando lo esperado de manera claramente observable, mientras que el sujeto experimental 2 se encuentra en lo esperado durante la mayoría de los meses, excepto a los 15 meses, en comparación a los sujetos control, quienes no alcanzaron lo esperado a los 24 y 36 meses, en donde el sujeto control 2 es el más bajo, incluso por debajo de lo esperado en el rango de edad de 24 a 36 meses.

Tabla 3 Porcentajes obtenidos de los 4 sujetos cada 3 meses Desarrollo Motriz

Edad	6 mese s	9 mese s	12 mese s	15 mese s	18 mese s	21 mese s	24 mese s	27 mese s	30 mese s	33 mese s	36 mese s
Porcentaje esperado	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%
Sujeto experimental 1	44%	86%	100%	61%	83%	94%	100%	59%	76%	100%	100%
Sujeto experimental 2		82%	93%	55%	83%	94%	100%	76%	100%		
Sujeto control 1	73%	87%	96%	83%	89%	89%	89%	59%	65%	71%	89%
Sujeto control 2		75%	100%	67%	83%	83%	94%	71%	76%	76%	88%

Nota: Tabla trimestral del porcentaje obtenido en Guía Portage de los 4 sujetos en el área de desarrollo motriz.

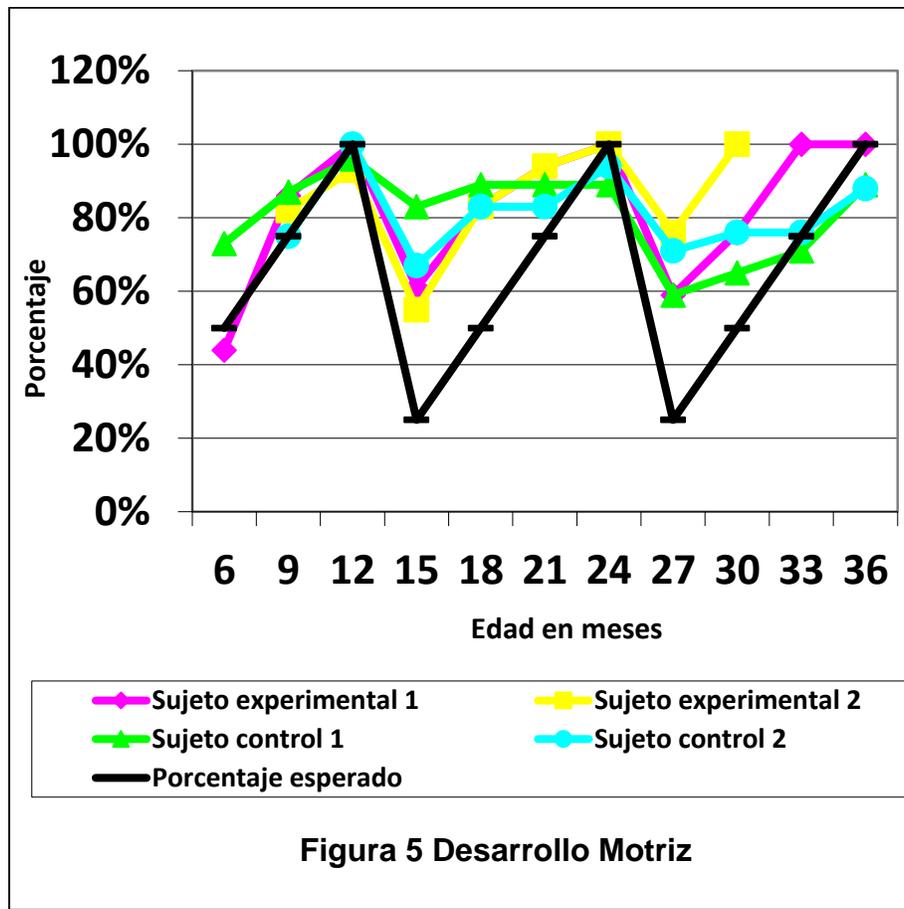


Figura 5 Desarrollo Motriz

Figura 5: Grafica trimestral de los porcentajes obtenidos en Guía Portage de los cuatro sujetos en el área de desarrollo motriz.

En el área de desarrollo motriz se puede observar que el sujeto experimental 1 comienza por debajo del porcentaje esperado el primer mes, aumentando considerablemente su porcentaje, logrando encontrarse por arriba de lo esperado durante los siguientes meses. El sujeto experimental 2 se mantuvo constante por arriba de lo esperado excepto a los 12 meses en donde no logro el 100%.

Los sujetos control son constantes en sus porcentajes siendo el sujeto control 1 el más bajo en sus porcentajes, sin lograr el 100% a los 12, 24 y 36 meses.

Tabla 4 Porcentajes obtenidos de los 4 sujetos cada 3 meses Cognición

Edad	6 meses	9 meses	12 meses	15 meses	18 meses	21 meses	24 meses	27 meses	30 meses	33 meses	36 meses
Porcentaje esperado	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%
Sujeto experimental 1	80%	100%	100%	60%	80%	100%	100%	44%	88%	100%	100%
Sujeto experimental 2		71%	92%	40%	70%	80%	100%	50%	87%		
Sujeto control 1	50%	57%	86%	70%	70%	70%	70%	44%	50%	56%	56%
Sujeto control 2		64%	100%	40%	70%	80%	80%	44%	56%	69%	81%

Nota: Tabla trimestral del porcentaje obtenido en Guía Portage de los 4 sujetos en el área de cognición.

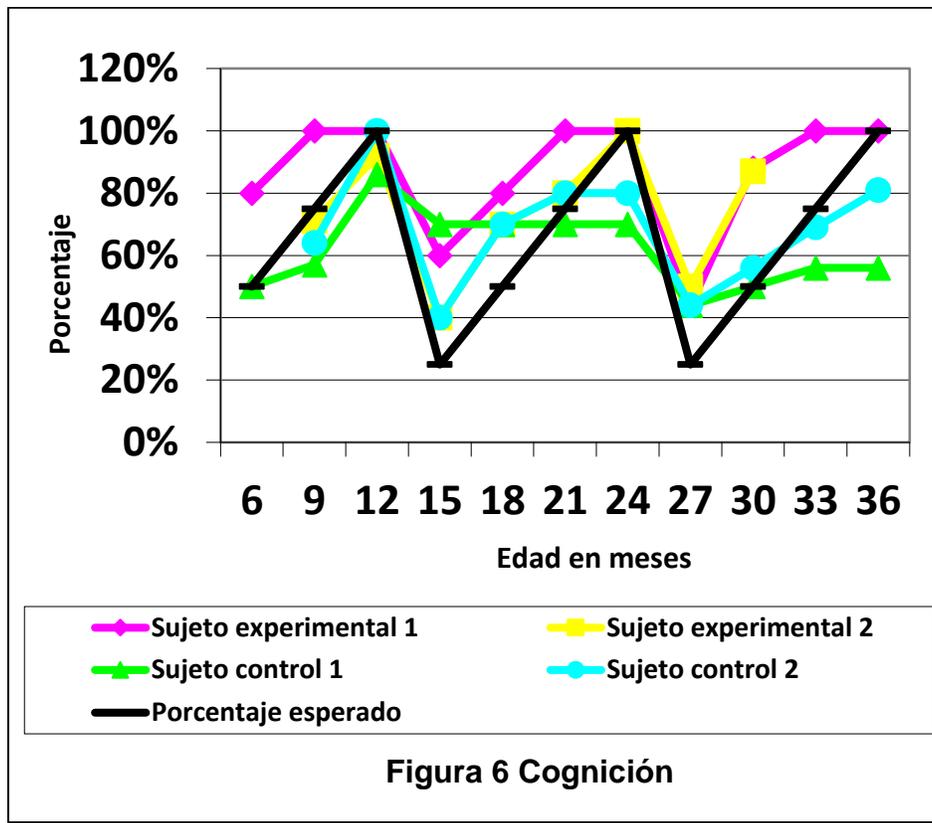


Figura 6: Grafica trimestral de los porcentajes obtenidos en Guía Portage de los cuatro sujetos en el área de cognición.

En el área de cognición se puede observar que el sujeto experimental 1 se mantuvo por arriba del porcentaje esperado en todas las edades, notándose una diferencia con los dos sujetos control, mientras que el sujeto experimental 2 hasta el primer año se mantiene por debajo de lo esperado, logrando mantenerse por arriba de lo esperado después de los 12 meses. A partir de los 24 meses los sujetos experimentales 1 y 2 obtienen los mismos porcentajes.

Los sujetos control son inconstantes en el porcentaje, ubicándose unos meses por arriba del porcentaje esperado y otros por debajo, siendo el sujeto control 1 el más bajo a la edad de 36 meses.

Tabla 5 Porcentajes obtenidos de los 4 sujetos cada 3 meses Lenguaje

Edad	6 meses	9 meses	12 meses	15 meses	18 meses	21 meses	24 meses	27 meses	30 meses	33 meses	36 meses
Porcentaje esperado	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%
Sujeto experimental 1	50%	75%	100%	72%	94%	100%	100%	43%	93%	97%	100%
Sujeto experimental 2		70%	90%	16%	55%	94%	100%	80%	96%		
Sujeto control 1	50%	90%	100%	61%	72%	83%	89%	80%	87%	90%	93%
Sujeto control 2		90%	100%	56%	72%	89%	94%	53%	67%	90%	93%

Nota: Tabla trimestral del porcentaje obtenido en Guía Portage de los 4 sujetos en el área de lenguaje.

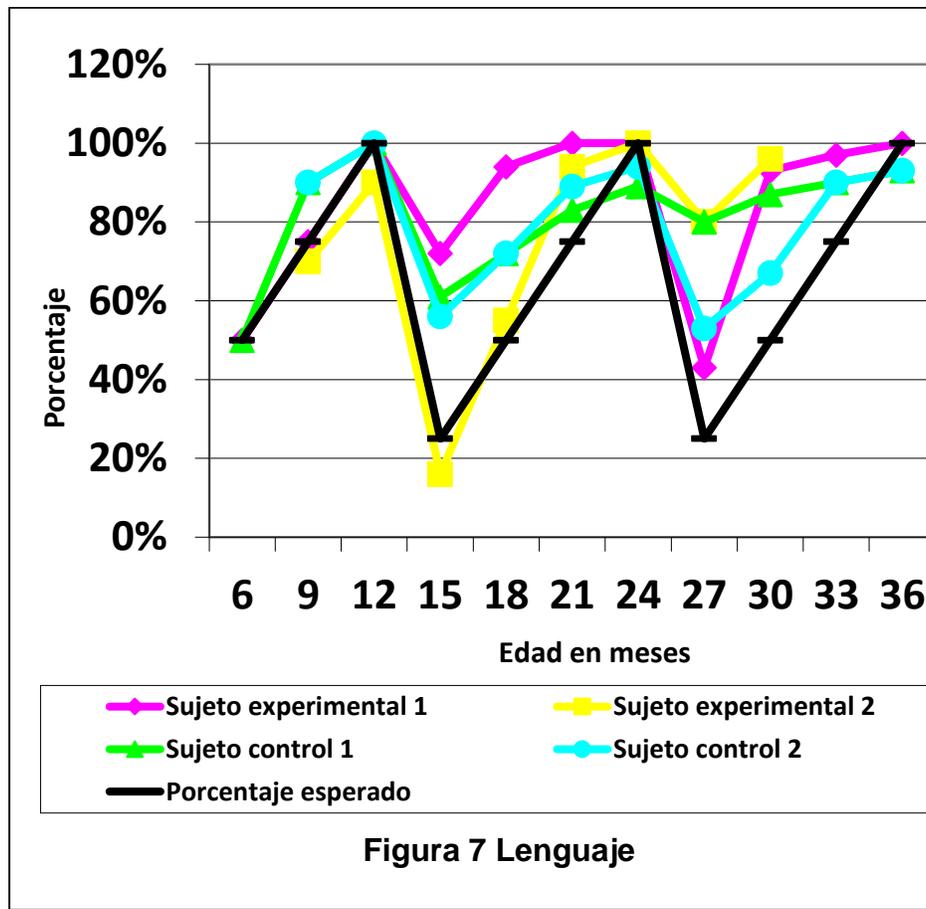


Figura 7 Lenguaje

Figura 7: Grafica trimestral de los porcentajes obtenidos en Guía Portage de los cuatro sujetos en el área de lenguaje.

En el área de lenguaje se observa que el sujeto experimental 2 es el más bajo en porcentajes en comparación con los otros 3 sujetos, siendo el sujeto experimental 1 el que mantiene un mejor porcentaje, estando siempre por arriba de lo esperado y de dos demás sujetos, excepto a los 27 meses en donde se encuentra por arriba de lo esperado pero por debajo de los demás sujetos.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS

Los resultados obtenidos nos muestran que el sujeto experimental 1, el cual fue estimulado diariamente, se encuentra por arriba en todas las áreas durante el tiempo que fue estimulado, obteniendo mejores resultados que el resto de los sujetos, esto lo podemos observar en las figuras 4, 6 y 7 en donde se encuentra por arriba de los sujetos control, siendo estas las áreas de autoayuda, cognición y lenguaje, mientras que en el área de desarrollo motriz y socialización (figuras 3 y 5), no existe gran diferencia en comparación con los sujetos control.

Como se puede observar en las diversas investigaciones, las áreas de lenguaje y cognición son favorecidas por la estimulación temprana, como mencionan Tamis-Lemonda y Rodríguez (2010) quienes resaltan la importancia del contexto sociocultural, así como el papel que juegan los adultos y las personas capacitadas en el aprendizaje especialmente en la adquisición del lenguaje y desarrollo del pensamiento. Ya que los niños que viven en ambientes estimulantes desde su desarrollo temprano están en ventaja en comparación de los que no.

Por otro lado, los mismos autores mencionan que existen tres aspectos destacados centrales para el aprendizaje y adquisición de lenguaje inicial de los niños, el primero es la frecuencia de participación de los niños en *actividades de aprendizaje* rutinarias (por ej., lectura compartida de libros, relato de cuentos); el segundo es *la calidad de la interacción entre la persona capacitada y el niño* (por ej., la estimulación cognitiva recibida y su receptibilidad); y por último el suministro de *materiales didácticos* apropiados para la edad (por ej., libros y juguetes). Siendo estos y otros aspectos los utilizados por los estudiantes capacitados para la estimulación temprana de los sujetos experimentales. Tal es el caso de los materiales didácticos los cuales fueron utilizados para estimular a los niños, ayudándonos de estos para involucrar al niño como parte activa del aprendizaje,

como mencionan John-Steiner y Mahan (2003) Vigotski afirmaba que los niños construyen sus conocimientos de forma activa (Citado en Sanstroock, 2006).

Esto sugiere que los conocimientos pueden mejorar por medio de la interacción con otras personas en actividades cooperativas, siendo el adulto un guía en el aprendizaje. En esta investigación los estudiantes capacitados realizaron dicho papel.

En las áreas de socialización y desarrollo motriz, existe una menor diferencia entre los sujetos control y los experimentales, esto se puede explicar debido a que el medio ambiente les proporciona las herramientas necesarias para lograr un óptimo desarrollo, ya que los cuatro sujetos se desarrollan en un ambiente social enriquecido, lo que favorece la socialización y el desarrollo motriz. Tal como mencionan Rowe y Wertsch (2004) Vigotski afirma que el desarrollo del niño es inseparable de las actividades sociales y culturales (Citado en Sanstroock, 2007).

El sujeto experimental 2 se encuentra por arriba de los sujetos control en la mayoría de las edades excepto a los quince meses en las áreas de lenguaje y autoayuda, debido a que éste no recibió estimulación por cuestiones de salud, (según reporta el estudiante capacitado), afectando el porcentaje obtenido, lo que nos deja ver que una enfermedad que no le permite movilidad al niño o lo incapacita de hacer alguna actividad con los niños, puede afectar de alguna manera su desarrollo. La diferencia entre los porcentajes obtenidos de los sujetos experimentales 1 y 2 se atribuye al tiempo y días de estimulación que estos recibieron. Coincidiendo con Álvarez y Álvarez (2009) quienes mencionan que es necesario estimular al organismo durante su periodo de crecimiento con la finalidad de prevenir deficiencias en el desarrollo físico, mental y social, especialmente en la edad en que el sistema nervioso central está en desarrollo y es accesible a estímulos, con los cuales se puede lograr una potencialización de las condiciones físicas y mentales del niño.

Por otra parte los sujetos control se mostraron irregulares en todas las áreas, debido a que algunos meses obtenían un mayor porcentaje y otros meses no lograban cumplir las conductas esperadas para su edad, a pesar de esta irregularidad, se

puede observar que ambos sujetos tienen menores diferencias entre sí. Teniendo periodos largos de estancamiento, además de avances lentos y poco significativos, siendo las áreas de lenguaje, cognición y autoayuda las más bajas, ubicándose en el rango de 24 a 36 meses de edad los de menores porcentajes. Demostrando la importancia de la estimulación temprana en las áreas de lenguaje, cognición y autoayuda, ya que estas no son favorecidas por el medio ambiente y es necesario enfatizar la estimulación, para lograr un desarrollo óptimo.

CONCLUSIONES

La estimulación temprana proporcionada por estudiantes capacitados, influyó en el desarrollo de niños “normales”, aumentando el porcentaje obtenido en Guía Portage, por lo cual la hipótesis planteada se aceptó, confirmando la importancia de la estimulación temprana, la cual proporciona un efecto positivo en el desarrollo en niños “normales” de cero a tres años de edad estimulados, en comparación de los que no son estimulados.

Las áreas en las que se observa un mayor efecto de la estimulación temprana son lenguaje, cognición y autoayuda, debido a que estas no son tan favorecidas por el medio social en comparación a las áreas de socialización y desarrollo motriz, por lo que es importante estimular todas las áreas del desarrollo, dando mayor importancia al lenguaje, cognición y autoayuda para lograr un desarrollo integral y óptimo en el niño.

Como pudimos observar durante el proceso de la investigación, el área de autoayuda se ve afectada debido a que los padres o cuidadores no permiten que el niño obtenga su independencia, realizándoles las actividades que estos deben cumplir, ya que como mencionan Piaget y Vigotski el niño tiene un papel activo en la formación del conocimiento y al no cumplirse, esto repercute en las otras áreas del desarrollo sobre todo en lenguaje y cognición, como se mencionó antes, éstas no están aisladas unas de otras.

Por otra parte los sujetos experimentales se vieron favorecidos en todas las áreas de su desarrollo, logrando cumplir los objetivos de edades posteriores a las suyas, al recibir estimulación por los estudiantes capacitados, debido a que ésta proporciona las habilidades físicas, mentales y psicosociales, para que el niño adquiera y construya nuevos conocimientos, logrando que su organismo llegue al máximo de sus potencialidades.

En los primeros cinco años de vida se forman alrededor del 90% de las conexiones sinápticas (Ordoñez y Tinajero, 2009), es por esto que la estimulación temprana es necesaria en esta edad ya que como se pudo observar en la investigación realizada sus efectos son positivos, mejorando significativamente el desarrollo de los niños

que son estimulados, en comparación de los que no recibieron estimulación temprana.

Otro factor importante que pudimos notar en la investigación es el tiempo y la frecuencia con la que se lleva a cabo la estimulación, ya que existen mejores resultados y un mayor avance en el desarrollo si ésta es constante. Como se pudo observar en los sujetos experimentales, en donde el sujeto experimental 1 obtuvo mejores resultados debido a que era estimulado diariamente, mientras que el sujeto experimental 2 solo era estimulado dos veces por semana. Ya que como mencionan Baker y López (2013) las intervenciones de mayor intensidad y mayor duración son más eficaces.

Todo esto nos permite llegar a la conclusión de que la estimulación temprana es necesaria, no solamente en niños con problemas en el desarrollo o con factores de riesgo psicosociales, sino que también es importante en niños “normales”, ya que el medio social no les proporciona las herramientas suficientes para lograr un desarrollo integral, provocando un rezago en su desarrollo debido a que, al no cumplir las conductas esperadas en la edad en la que se encuentran, esto no permitirá que se cumplan algunos objetivos de edades posteriores, retrasando el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, coincidiendo con Ibáñez, Mudarra y Alfonso (2008) quienes mencionan que la estimulación temprana es aplicable a todo niño con o sin alteraciones en sí mismo y/o en su contexto familiar. Es por esto que la estimulación temprana, ayuda a acelerar el desarrollo aumentando las capacidades físicas, mentales y psicosociales del niño.

REFERENCIAS

- Álvarez, F & Álvarez, B. (2009). *Estimulación Temprana*. Bogotá: Ecode Ediciones. Séptima Edición.
- Artigas, J. (2007). *Atención precoz de los trastornos del neurodesarrollo. A favor de la intervención precoz de los trastornos del neurodesarrollo*. *Revista de Neurología*, 44, 31-34. Recuperado de: <http://www.psyncron.com/wp-content/uploads/2011/05/atencion-precoz.pdf>
- Asociación Mexicana de Estimulación Prenatal, A.C. (2010). *Estimulación temprana*. México. Recuperado de: <http://www.estimulaciontemprana.mx/>
- Avilés, A. Madariaga, S. y Fuentes, L. (2003). *Intervención temprana en prematuros, una experiencia de trabajo*. Recuperado de: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=18&ved=0CEoQFjAHOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.uchile.cl%2Findex.php%2FRTO%2Farticle%2Fdownload%2F157%2F137&ei=hSwqVOHCNYYYYAS4Aw&usq=AFQjCNGXcZiVBmzSlqJ-lwFiAwCBEU0_Sw
- Baker, H. & López, F. (2013). *Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo. Lo que funciona, por qué y para quién*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5925/Nota%20Tecnica%20Intervenciones%20de%20estimulaci%C3%B3n.pdf;jsessionid=CDDF57F113047F7A74BC389918B7404B?sequence=1>
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hilliard, J. (1978). *Guía Portage de educación preescolar, Manual* (Ed. rev.). Wisconsin, EE.UU: Cooperative Educational Service Agency.
- Bringuier, J. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. United States of America: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Pablo de la Rio Editor. Segunda Edición. (Traducción, Antonio Maldonado).

- Bruno, F. (1995). *Psicología Infantil y Desarrollo. Enciclopedia Familiar*. México: Trillas.
- Castaño, J. (2002). *Plasticidad neuronal y bases científicas de la neurohabilitación. Revista de Neurología*. 34, 130-135. Recuperado de: <http://adasecperu.org/adasecpro/files/26.pdf>
- Cohen, J. (2010). *El impacto del desarrollo del lenguaje sobre el desarrollo psicosocial y emocional de niños pequeños*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childh Development; 2010:1-7. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/CohenESPxp.pdf>.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la Pedagogía*. España: Paidós.
- Daniels, H. (2005). *An Introduction to Vygotsky*. UnitetSA and Canada: Taylor & Francis Group.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI.
- Escotto, E; Pérez, M & Villa, M. (2009). *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia*. México: UNAM. Primera Edición.
- Fernández, L. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España: Tolle, Lege Aguilar. Segunda Edición.
- Figuroa, E. & Montenegro, H. (1999). *Curso de Estimulación Temprana*. México. Recuperado de: <http://estimulaatubebe.blogspot.mx/>
- Fundación Teletón (2009). *Guía de Estimulación Temprana*. México. Recuperado de: <https://teleton.org/te-ayudamos/sistema-crit/abc-de-la-discapacidad/guias-para-padres/guia-de-estimulacion-temprana>
- García, C. (2009). *La estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje en niños de 0 a 5 años*. Recuperado de:

http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Ens_Precolar_2010/CGarciaVicens_11122009.pdf

González, V. (2012). *Leer libros en la infancia estiliza tu cerebro*. México. Recuperado de: <http://www.muyinteresante.es/salud/articulo/leer-libros-en-la-infancia-estiliza-tu-cerebro>

Gopnik, A. (2012). *Los niños aprenden usando razonamientos científicos*. México. Recuperado de: <http://www.muyinteresante.es/ciencia/articulo/los-ninos-aprenden-usando-razonamientos-cientificos>.

Hernández, S., Mulas, F. & Mattos, L. (2002). *Plasticidad neuronal funcional*. *Revista de Neurología*. 38, 58-68. Recuperado de: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/plasticidad2.pdf>

Hernández, M. Romero, J. & Vázquez, L. (2003). *Estimulación Temprana aplicada a CENDIS*. Xalapa: Universidad Autónoma Veracruzana.

Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. Quinta Edición.

Ibáñez, P., Mudarra, J. & Alfonso, C. (2008). *Desarrollo del lenguaje infantil mediante el método estitsológico multisensorial*. España: Revista Española de pedagogía, año LXVI, núm. 239.

Jordi, S. (1987). *La Estimulación Precoz en Educación Inicial*. CEAC. Barcelona.

Kail, R. & Cavanaugh, J. (2011). *Desarrollo Humano: una perspectiva del ciclo Vital*. México: CENGAGE. Quinta Edición.

Levine, L. & Munsch, J. (2014). *Child Development an Active Learning Approach*. Canadá: Sage. Second Edition.

León de Vilorio, C. (2007). *Secuencias de Desarrollo Infantil Integral*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

- Lías, Y., Estupiñán, Y. & Rodríguez, R. (2010). *La estimulación temprana en niños con Síndrome de Down en el contexto familiar desde una perspectiva sociocultural en Moa*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/07/pzn.htm>
- Martínez, F. (2012). *La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones*. Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/articulos/enfoques_estimulacion_temprana.pdf
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y Lenguaje*. México: McGrawHill. Primera Edición.
- Moreno, A. (2008). La estimulación temprana. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, 2, 79-90. Recuperado de: http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_2.pdf#page=79
- Mouesca, J. (2011). *An early childhood stimulation benefits adult competence and reduces violent behavior*. *Pediatrics*. 127, 849-857. Recuperado de: <http://www.foroaps.org/files/5.pdf>
- Murray, R. (1985). *Comparing Theories of Child Development*. United States of America: Wadsworth. Second Edition.
- Navarro, I. & Perez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. España: Club universitario.
- Ordoñez, M. & Tinajero, F. (2009). *Estimulación Temprana. Inteligencia Emocional y Cognitiva*. Madrid: Cultural Ediciones.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Barcelona: Sepúlveda. (Traducción, Juan Antonio de Val).
- Piaget, J. (1971). *Psicología Evolutiva de Piaget. Una síntesis para educadores*. Argentina: Kapelusz, S.A. (Traducción, María Celia Eguibar.)
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *Psicología del Niño*. Madrid: Ediciones Morata. S.A. Duodécima Edición. (Traducción, Luis Hernández Alfonso).

- Piaget, J. (2006). *La Formación del Símbolo en el Niño. Imitación, Juego y Sueño. Imagen y Representación*. México: Fondo de Cultura Económica. Decimoséptima reimpresión. (Traducción, José Gutiérrez).
- Rice P. (1997). *Desarrollo humano estudio del ciclo vital*. Segunda edición, México: Pearson Prentice Hall.
- Richmond, P. (2000). *Introducción a Piaget*. España: Fundamentos. Quinceava Edición.
- Rodríguez, R & Fernández, M. (1997). *Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Temprano*. España: Universidad de Oviedo.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. España: McGrawHill. Decima Edición.
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil*. México: McGrawHill. Undécima Edición.
- Smith, P., Cowie, H & Blades, M. (2007). *Undertanding Children's Development*. England: Blackwell Publishing. Fourth Edition.
- Spencer, M. (1971). *Understanding Piaget*. United States of America: Harper & Row, Publisher 1817. First Edition.
- Tamis-Lemonda C. & Rodriguez E. (2010). *El rol de los padres en fomentar el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en niños pequeños*. In: Tremblay.
- Terré, O. (2009). *Estimulación prenatal, una necesidad actual*. Recuperado de: <http://www.orlandoterre.com/?p=127>
- Vidal, M. & Rubio, L. (2007). *Estimulación temprana de 0 a 6 años: desarrollo de capacidades, valoración y programas de intervención*. España: CEPE.
- Vigotski, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. The United States of America: Harvard Univ Pr.

Vygotski, L. (1993) *Pensamiento y Lenguaje*. En L. S. Vygotski (Eds. A. Álvarez y P. del Río) En *obras escogidas, T. II. Problemas de psicología general* (pp.9-348). (Traducción, José María Bravo). Madrid: Visor.

Vygotski, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En L. S. Vygotski (Eds. A. Álvarez y P. del Río) En *obras escogidas, T. III. Problemas del desarrollo de la psique*. (Traducción, Lydia Kuper). Madrid: Visor.