



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
PSICOLOGÍA

**La estimulación temprana y su impacto
en el proceso evolutivo del desarrollo
infantil**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

GÓMEZ SILVA GILBERTO

JURADO DE EXAMEN:

DIRECTORA: DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS

COMITÉ: DR. EDUARDO ALEJANDRO ESCOTTO CORDOVA

LIC. JESÚS BARROSO OCHOA

MTRA. LORENA IRAZUMA GARCÍA MIRANDA

MTRO. CÉSAR AUGUSTO DE LEÓN RICARDI



MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
Capítulo 1. Desarrollo del niño	6
1.1. Perspectiva Sociocultural del desarrollo de Vygotsky	8
1.1.2. Símbolo y signo	10
1.1.3. Zona de desarrollo próximo	12
1.1.4. Desarrollo del lenguaje	13
1.1.5. Desarrollo cognitivo	16
1.1.6. Desarrollo Social	17
1.1.7. Desarrollo Motor	19
Capítulo 2. Estimulación temprana	21
2.1. Antecedentes	21
2.2. Definición	22
2.3. Metas y objetivos	23
2.4. Programas de estimulación temprana	26
2.5. Evaluación	32
Capítulo 3. El instrumento Guía Portage como programa de estimulación y evaluación	33
3.1. Áreas de trabajo	33
3.2. Evaluación de Guía Portage	35
Capítulo 4. Método	36
4.1. Justificación	36
4.2. Planteamiento del problema	36
4.3. Objetivo general	37
4.4. Hipótesis	37
4.5. Variables	37
4.6. Diseño	38
4.7. Participantes	38
4.8. Instrumento	38
4.9. Procedimiento	39
5. Resultados	40
Discusión	61
Referencias	69

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprobar si es que existe una mejoría significativa en el desarrollo de los niños a partir del uso de un programa de estimulación temprana (Guía Portage). A partir del cual se analizaron, mediante una investigación longitudinal de dos años cinco meses, los datos obtenidos con dos niñas de 7 meses hasta la edad de tres años. Una de ellas se sometió a un programa de estimulación dos veces por semana (experimental), mientras que la otra niña tuvo un cuidado común (control). Al finalizar se compararon los datos obteniendo una gran diferencia entre la niña experimental y la niña control, ya que ésta última mostro retrasos en todas las áreas evaluadas por la Guía Portage, mientras que la niña experimental se adelantó a su desarrollo esperado de acuerdo a su edad. Concluyéndose que el uso de un programa de estimulación, puede no sólo ayudar a niños con problemas de desarrollo, sino que además potencializar el desarrollo de los infantes y dotarlos de herramientas útiles para su posterior ingreso a la vida escolar. Lo cual evitaría el retraso que muchos niños experimentan al ingresar a una educación formal al no contar con los elementos necesarios que le permitan adquirir los nuevos conocimientos.

INTRODUCCIÓN

Durante los primeros años de vida, el niño está desarrollando su capacidad de curiosidad y de descubrimiento, por lo que es importante proporcionar al pequeño la suficiente libertad para obtener experiencias donde pueda adquirir y crear ideas, conceptos y asociaciones, y que promuevan de igual forma su imaginación y creatividad, con fin de que el niño comience a formar su autoimagen, autoestima, límites, hábito, bases para la convivencia con los demás, y por su puesto sus conocimientos del medio en que se encuentra inmerso (Serrano, 2004a).

Desafortunadamente estas experiencias no siempre son transmitidas a los niños, o no lo son de forma adecuada, es decir, que en muchas ocasiones los padres no saben aprovechar el mucho o poco tiempo que conviven con sus hijos, y optan por una salida fácil como prestarles un aparato electrónico con juegos, o ponerlos a ver la televisión. Este fenómeno ha ido creciendo los últimos años debido al ritmo de vida que las personas han asumido. Hoy es mucho más común ver que ambos padres trabajen y se vean obligados a suspender el tiempo de calidad con sus hijos. Por lo tanto, el infante no recibe una educación adecuada y sufre las consecuencias de arrastrar un retraso en su desarrollo.

Se entiende como estimulación temprana a las maniobras y actividades que aumentan las habilidades físicas, mentales y psicosociales del infante mediante la estimulación repetitiva y sistematizada (Terré & Medina, 2002). Es decir, que es un concepto que contempla las necesidades fisiológicas y psicológicas del niño, el cual le ayuda a adquirir conocimientos útiles para su desarrollo y evita que existan retrasos en él. Sin embargo el uso continuo y progresivo de los programas de estimulación puede ayudar al niño a alcanzar los índices esperados para su edad y maximizar su aprovechamiento preescolar y posteriormente escolar. Un programa de estimulación temprana que ha resultado ser eficaz y ha sido utilizado en diversos países, ha sido la Guía Portage (Bluma, Shearer, Forhman & Hilliard, 1978), porque permite evaluar las capacidades del niño y logra programar su estimulación.

Es por ello que se decidió investigar cuáles son los alcances de la estimulación temprana en niños sin problemas de desarrollo con el objetivo de darse una idea de la importancia que esto podría tener en la educación actual y conocer el alcance verdadero de la estimulación temprana en niños normales, así como la efectividad y beneficios que acarrea para los pequeños.

Para ello se exploraran las diversas facetas del desarrollo infantil desde un punto de vista Vygotskyano, para después poder entender cómo es que trabajan los programas de estimulación temprana, específicamente la Guía Portage. En el primer capítulo “desarrollo del niño”, se abordará la evolución del niño desde su nacimiento hasta los tres años, abarcando las áreas de desarrollo social, cognitivo, motriz y de lenguaje, desde una perspectiva vygotskyana.

En el capítulo dos, “estimulación temprana” se echará un vistazo a los antecedentes de la misma, así como su definición, metas y objetivos, y se revisaran algunos programas de estimulación.

Más adelante, en el capítulo tres, “el instrumento Guía Portage como programa de estimulación y evaluación”, se describirán a detalle las características de dicho instrumento y se precisara sobre su uso.

La metodología de la investigación se desarrolló en el capítulo cuatro, en donde se especifica los procedimientos que se siguieron. Finalmente en el capítulo 5 se vierten los resultados obtenidos así como el análisis de los mismos.

Capítulo 1

DESARROLLO DEL NIÑO

*“Los hijos no se quieren por ser hijos,
se quieren por la amistad de la crianza.”*

Gabriel García Márquez

El desarrollo del niño es *una sucesión de etapas en donde lo más importante son los cimientos* (Serrano, 2004a pág. 52). Es decir que primero es necesario gatear para poder caminar, y caminar para poder correr. Conformándose así una serie de aprendizajes que complementan a los anteriores y preparan para los venideros. Para lograr un equilibrio adecuado es vital adaptarse al perfil del niño, sin adelantarse a él ni dejarlo solo.

Una característica de los recién nacidos, es que tienen la capacidad de enfocar objetos móviles e inmóviles a distancias de entre treinta y cuarenta centímetros, conforme maduran las estructuras encargadas de la regulación y acomodación del globo ocular, son capaces de enfocar objetos en movimiento a distancias mayores. Es durante los primeros cuatro meses, que las respuestas reflejas del bebé comienzan a ser más concordantes al estímulo que están experimentando, sin embargo no es sino hasta los ocho meses de edad que aparece la conducta intencionada que se caracteriza por el surgimiento del reflejo de la relación entre los objetos y sus propiedades, lo cual permite que el bebé manipule determinados objetos de forma diferente, por ejemplo agitar una sonaja para hacerla sonar y abrazar a un juguete para activar el sistema de voz (Ramos, 2005).

Durante estos primeros años de vida se desarrollan funciones que son básicas para el niño como afectividad, motricidad, lenguaje y desarrollo sensorial, a partir de las cuales se desarrollarán funciones más complejas en el niño a medida que se produzca la interacción con el medio. Es decir que en el conocimiento, según la ley genética de desarrollo cultural Vygotskyano, todas las funciones cerebrales se desarrollan primero en el exterior, en la interacción con el medio, y

después pasan al plano interno del niño como un componente de su estructura psíquica (Ramos, 2005).

El recién nacido está dotado por una serie de reflejos, como la respiración, la circulación y la succión, que le permiten sobrevivir, sin embargo no es suficiente todo este paquete genético por sí solo, sino que necesita del total cuidado de un adulto para poder continuar su desarrollo, ya que su cerebro está desprovisto de cualquier conducta no refleja, las cuales sólo le serán transmitidas mediante el adulto que lo atiende y lo cuida durante sus primeros años de vida (Mendoza, 1999).

Por otro lado, la plasticidad neuronal del niño, concebida como la capacidad que tiene el cerebro para adaptarse, crear nuevas conexiones o sinapsis, modificar sus sistemas y desarrollar patrones de conducta acordes a la situación, es lo que le permite asimilar la gran cantidad de estímulos nuevos que está experimentando y que le proporcionan conocimientos necesarios para la vida. Las nuevas sinapsis que el cerebro del niño comienza a formar se convierten en la base fisiológica de las estructuras psicológicas que permitirán el aprendizaje. Por lo tanto un niño que no tiene a su alcance las experiencias que le ayuden a crear estas conexiones corre el riesgo de configurar de manera equivocada sus estructuras funcionales, acarreando consigo efectos negativos y permanentes en su conducta (Mendoza, 1999).

Es durante los primeros años de vida un momento crucial para la adquisición de progresiva de funciones indispensables para la vida del ser humano, como la comunicación, el lenguaje verbal, la interacción social y la movilidad independiente. Esto depende del proceso de maduración del sistema nervioso, así como de la interacción entre factores genéticos y factores biológicos, entendiendo a los primeros como la base específica de cada persona que establece capacidades de desarrollo y que es imposible de modificar, mientras que los factores ambientales son considerados como los determinantes de expresión o latencia de las características genéticas. Son estos factores ambientales como la interacción con el entorno, los vínculos afectivos y la percepción de lo que le rodea, de los que se ocupa la estimulación temprana,

buscando enriquecerlos y mantener al niño expuesto a estos factores que detonarán su carga genética (Legal, 2001).

1.1. Perspectiva Sociocultural del desarrollo de Vygotsky

Desde un punto de vista Vygotskyano, el desarrollo psicológico del niño se comprende como *el paso consecutivo de una etapa a otra cualitativamente diferente, donde cada una de ellas posee un carácter unitario que reestructura la esfera psicológica del niño y se manifiesta solamente como función o funciones totales en los actos comportamentales* (Quintanar, 2001: Pág. 3).

Es decir que el cambio consiste en que el comportamiento del niño pasa de ser regula por el medio, a ser regulado internamente, obteniendo así la posibilidad de seleccionar su propia conducta. En las primeras etapas del desarrollo, la inmersión del niño en el mundo social es a partir de la utilización de objetos, los cuales determinan la lógica de las acciones del niño. Es precisamente la etapa preescolar en donde se cambia la lógica externa, por una orientada al resultado regulada por representaciones mentales en vez de por objetos, lo cual implica la concientización de los medios que le permiten realizar acciones aun en la ausencia del objeto (Quintanar, 2001).

El desarrollo del niño es entendido como un proceso multidimensional que implica cambios en el plano físico, intelectual, emocional y social, es un proceso que puede definirse secuencialmente de acuerdo a esquemas generales, sin embargo no todos los niños se apegan a la misma rapidez o calidad de los estándares establecidos debido a su carga y los factores ambientales. Hay que considerar también que el cerebro humano no está formado completamente al momento del nacimiento, sino que va evolucionando durante la infancia. Considerando lo anterior, hay que tener en cuenta todas aquellas variables que intervienen durante este periodo. Estudios recientes han demostrado que la conformación familiar, como la presencia o no de ambos padres o bien el madres que trabajan, puede influir tanto positiva como negativamente al desarrollo de los

hijos. Otros factores a considerar son el nivel socioeconómico, el tiempo, pero sobre todo, la calidad que dedican a los niños, entre otros (Torralva, et al.1999).

Por tal, para entender el comportamiento de un niño hay que estudiar las fases por las que ha pasado, es decir, su historia. Es por eso el énfasis que se da al análisis de los procesos por los que el niño ha atravesado y que permiten darse una idea de sus capacidades. Para Vygotsky, un análisis completo incluye el estudio de la filogénesis humana, la ontogénesis del individuo, el aspecto microgenético, que obedece al desarrollo de los aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos, y por supuesto el ámbito histórico- cultural el cual permite la aparición de funciones psicológicas superiores y regula la conducta social. De ahí la idea de que todo conocimiento proviene de una experiencia previa (Cabrera & Mazzarella, 2001).

Ahora bien, es durante el desarrollo del niño y la asimilación de la experiencia social, el adulto es quien proporciona la mayor parte de los medios necesarios para la utilización de los objetos y la actividad a desarrollar con los mismos, es decir, que el adulto se vuelve el facilitador de las experiencias que el niño necesita.

Una vez que los conocimientos se internalizan, el adulto pasa a un segundo término y el niño comienza a adquirir cierta independencia, al menos experiencialmente hablando, lo cual culmina en la adquisición, por parte del niño, en movimientos voluntarios que implican un repertorio específico de acciones que se activan por instrucción verbal o autoinstrucción, independientemente de la ausencia, o no, del objeto. Como por ejemplo dar una patada al aire simulando patear una pelota en señal de querer jugar fútbol. Hay que tener en cuenta que *en la etapa inicial, la realización de las acciones motoras es voluntaria y consciente, pero conforme estas se van dominando, su ejecución se transforma en involuntaria, es decir, se automatiza, lo que garantiza su fluidez* (Quintanar, 2001: Pág. 9).

Si en la interiorización del conocimiento el adulto juega un papel fundamental, el lenguaje desempeña el mismo rol al momento de la formación de los movimientos voluntarios ya que las representaciones mentales son

medularmente evocadas a través de una etiqueta o concepto verbal regido por el lenguaje. Hay que tener en cuenta que la asimilar es apropiarse de algo, y que su contenido pasa a formar parte de las acciones mentales, lo que posibilita manipular el objeto mentalmente. Es decir, que las acciones mentales *primero fueron externas, materiales, (mientras que) las acciones mentales son reflejos, derivados de estas acciones materiales externas* (Quintanar, 2001: Pág.45-46).

1.1.2. Símbolo y signo

De acuerdo con Vygotsky (1960: En Solovieva & Quintanar, 2010) el desarrollo psicológico del niño comprende la unión del desarrollo natural (el crecimiento orgánico y la evolución física), y el desarrollo cultural (los conocimientos adquiridos gracias a la interacción social). Siendo este último el determinante de la significación de la conducta.

El signo, es una cualidad central de la psique humana que la dota de particularidad y permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. De tal forma que los preescolares logran comprender las representaciones de los modelos conductuales externos y asimilarlos en forma de esquemas y planos espaciales, logran correlacionarlos adecuadamente con la realidad. Conformando así las primeras representaciones mentales básicas que evolucionaran de acuerdo a los conocimientos que se hayan adquirido (Solovieva & Quintanar, 2010).

Es decir, que *la creación y utilización como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparara cosas, relatar algo, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo* (Vygotsky, 1978 pág. 87).

El hecho de interiorizar conocimientos, y dotarlos de una simbología o significación, implica reconstrucción interna de una actividad u objeto externo. Para Vygotsky este proceso, y todos los cambios que implica en el niño, están conformados por una serie de transformaciones:

- *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y empieza a suceder internamente. Es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y característica queda ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica de la atención voluntaria y de la memoria.*
- *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan en relaciones entre seres humanos.*
- *La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente. Para muchas funciones el estadio de signos externos dura indefinidamente, es decir, es un estadio final de desarrollo. En cambio otras funciones se desarrollan mucho más y se convierten gradualmente en funciones internas. No obstante sólo adquieren el carácter de proceso interno como resultado final de un desarrollo prolongado. Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan*

en un nuevo sistema con sus propias leyes (Vygotsky, 1978 pág.90)

Con lo anterior Vygotsky deja claro la importancia de la función social en el desarrollo cognitivo del niño, puntualizando que las relaciones humanas son la base fundamental de todo proceso psicológico superior. De esta forma se explica el vínculo que existe entre el bebé y sus cuidadores desde el momento en el que nace, sin el cual, además de no lograr subsistir, el bebé no lograría desarrollar plenamente sus procesos psicológicos superiores. Sin embargo, la falta de tiempo por parte de los padres, el desinterés, o bien la desinformación por parte de los mismos, hacen que la interacción social del recién nacido sea cada vez menor, suplantándola erróneamente por aparatos digitales los cuales no alcanzan a tener el mismo impacto en el desarrollo del bebé.

1.1.3. Zona de desarrollo próximo

Vygotsky hace una diferenciación entre el nivel evolutivo real y la zona de desarrollo próximo. El primer concepto obedece al nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño establecidas por los ciclos evolutivos que el niño ha experimentado. Otra forma de llamarlo es la edad mental, la cual es un indicativo claro del desarrollo psicológico de los infantes y la diferencias que existe entre su edad cronológica.

Por supuesto, la edad mental o el nivel evolutivo real de cada niño es diferente basado las experiencias a las que han estado sujetos, el tipo de aprendizajes que han adquirido y las habilidades que han desarrollado, por ende dos niños de la misma edad cronológica, pero con diferente edad mental no comparten la siguiente etapa de desarrollo. A esa diferencia se le denomina zona de desarrollo próximo, que *no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de 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 (Vygotsky, 1978: Pág. 95).

Es gracias a la zona de desarrollo próximo que los psicólogos y educadores pueden conocer el siguiente paso a seguir, por decirlo de alguna manera, que tiene que dar el niño. De otra forma sería inútil forzar a un niño a alcanzar un objetivo para el cual su edad mental aún es demasiado joven. De tal forma que los planes de intervención y las sesiones de estimulación tienen que estar sujetas a la pronta consecución de la zona de desarrollo próximo que al niño le corresponde.

Para Vygotsky toda función psicológica existe en dos planos: el plano social y el plano de la comunicación, y admite que *las más importantes actividades mentales resultan del desarrollo social del niño en el curso del cual surgen nuevos sistemas funcionales cuyos orígenes deben ser investigados, no en las profundidades de la mente, sino en las formas de las relaciones del niño con el mundo adulto* (Vygotsky, 1978: Pág. 56).

1.1.4. Desarrollo lenguaje

Para que la transición de conocimientos y experiencias sean transmitidas correctamente al niño, y este pueda asimilarlas adecuadamente es necesario contar con un sistema mediatizado, es decir el lenguaje. A partir de cual se generan las herramientas y los signos necesarios que el niño necesita para afrontar su realidad (Cabrera & Mazzarella, 2001).

El lenguaje, es un elemento primordial para el desarrollo del bebé, *al vincular el lenguaje al desarrollo mental del niño, vamos a proporcionarle un nombre para lo que está experimentando, guiando así su impulso exploratorio* (Serrano, 2004a pág. 124). Los primeros conceptos derivan de la experiencia, lo cual hace fundamental el espíritu exploratorio del niño, que proporcionará conceptos que poco a poco irán conformando el lenguaje interno del niño para después ser verbalizados.

Así mismo, la actividad cognitiva está fuertemente relacionada con el desarrollo del lenguaje. Ya que las representaciones mentales se fundamentan en

la formación del lenguaje, y es en ese momento en que los conceptos comienzan a desarrollarse internamente lo cual permite un mejor análisis y comprensión de los mismos (Quintanar, 2001).

Dentro de la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el lenguaje es un parteaguas en el desarrollo del pensamiento lógico del niño. A diferencia de Piaget, quien pone al pensamiento egocentrista del niño como eje principal de su lógica, Vygotsky propone a las relaciones interpersonales como un pilar vital del pensamiento infantil, en vista de que el pensamiento dirigido es de carácter social y media en el la experiencia y la lógica de la misma.

El lenguaje es la representación externa del pensamiento, y por tal existe en el niño un lenguaje egocentrista, para sí mismo, y un lenguaje social. No es hasta que se toma conciencia del lenguaje que éste pasa a ser un signo en la estructura mental del niño, y dicha concientización no se da si no hay interacción social de por medio que dote de significado al lenguaje. Así pues, el lenguaje egocéntrico permite al niño liberar tensión y lo ayuda a dominar por completo su lenguaje, pero sin el componente social es difícil que se internalice cada concepto, es decir que *el lenguaje egocéntrico no está suspendido en el vacío, sino relacionado directamente con los comportamientos prácticos del niño con el mundo real* (Vygotsky, 1995: pág. 45). De igual forma incide en la actividad racional del infante, la inteligencia, planeación y solución de problemas.

Un concepto de vital importancia para entender la perspectiva de Vygotsky es el lenguaje interno, que se entiende como *un discurso dialógico en el que el mismo sujeto, genera a ambos interlocutores: el que se expresa y el que responde* (Escotto, 2009 pág. 15), y se relaciona directamente con un proceso de desarrollo mental del niño. Se consideran dos etapas sucesivas del lenguaje interno; la primera de ellas, que sucede entre los dos y cinco años de edad, se presenta como un soliloquio oral que se lleva acabo únicamente dentro del marco referencial del niño, para después, en su segunda etapa, llegada la pubertad, convertirse en un soliloquio silencioso que se desarrolla dentro de la mente del sujeto.

El surgimiento del soliloquio en su primera etapa implica una actuación del niño desempeñando ambas partes en la comunicación verbal, lo cual supone un desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero también de las habilidades sociales y cognitivas. Mientras que en su etapa posterior, el soliloquio silencioso, se hace evidente la completa interiorización del lenguaje, así como la maduración del niño, es decir, ya no es necesario hablar en voz alta para expresar pensamientos, ideas o situaciones, sino que se vuelve parte del mundo interno del niño y su utilización se torna más útil y sencilla (Escotto, 2009).

El lenguaje interno implica un cambio de función, en la cual, en palabras de Galperin, (1957) *pasa de ser el medio de comunicación de las ideas a otras personas, el lenguaje se convierte en un medio de pensamiento para sí* (En Quintanar rojas, 2001: Pág. 57).

Para Vygotsky, el lenguaje interno suponía un cambio fundamental en la estructura mental de los niños, que suponía una maduración cognitiva y modificaba medularmente la interacción que el niño experimentaba con su medio, ya que además de cumplir con la función comunicacional del lenguaje, también desempeña la labor de tener presente *todo aquello que se sobreentiende y lo que se piensa sin la ayuda del lenguaje, es decir, ideas y pensamientos liberados del lenguaje* (Quintanar, 2001: Pág. 57). Gracias a lo cual el pensamiento se simplifica y se coordina con mayor rapidez y eficacia al momento de representar mentalmente objetos, situaciones o conceptos.

Otra vertiente interesante del lenguaje interno, relacionada con el desarrollo intelectual de los pequeños es el soliloquio lúdico o habla egocentrista, la cual es *externa en sus manifestaciones, pero interna en su estructura y funciones* (Akhutina, 2003a: 60; en Escotto, 2009 pág. 25).

Este concepto es un medio que permite conocer las expresiones discursivas y dialógicas del lenguaje interno. A pesar de que el niño utiliza su lenguaje interno, soliloquiando desde temprana edad, no lo hace de forma dialógica o personificando un interlocutor extra, es decir, no hay aún atribuciones de intenciones u objetivos de los personajes. Esto se relaciona con el concepto de permanecía del objeto, que debido a la etapa de maduración del niño, aún no

logra considerar las perspectivas de los demás, solo la de él. Un experimento clásico sobre el tema es el de Wimmer y Perner (1983) de la falsa creencia en donde demuestran la incapacidad de un niño menor de dos años para considerar que los demás no puedan conocer lo que él experimenta, o bien que los demás no vean lo que él puede ver.

En los primeros dos años, el lenguaje del niño es concreto, visual, espacial y manipulativo, por lo que hay predominancia del hemisferio derecho. Conforme pasa el tiempo y el niño comienza a gatear, aproximadamente a los ocho meses de edad, ambos hemisferios comienzan a ser estimulados, ya que el gateo involucra movimientos de ambas extremidades inferiores, sincronizadas invertidamente con las extremidades posteriores. Al trabajar con ambos hemisferios se promueve la función viso-espacial (hemisferio derecho), que ayuda a la lectoescritura, así como el lenguaje y el razonamiento lógico y abstracto (hemisferio izquierdo) (Serrano, 2004a).

1.1.5. Desarrollo cognitivo

El desarrollo de la cognición es fundamental para los niños, ya que a partir de ella le es posible al niño alcanzar niveles más altos de abstracción y adquirir de manera más fácil nuevos conocimientos de otros ámbitos de su desarrollo. La edad de entre los dos y los tres años es crucial en el desarrollo cognitivo del niño, ya que comienza a experimentar cambios, tanto físicos como mentales, que lo llevan a plantearse en una transición entre seguir siendo un bebé o pasar a ser un “niño grande”. Por un lado parece querer hacer todo por sí mismo y por otro exige la supervisión constante como si fuera un recién nacido.

De acuerdo con Terré & Medina (2002), el pensamiento egocentrista es fundamental para entender este comportamiento, ya que el niño solamente puede ver su punto de vista y no tiene la capacidad de ser empático con alguien más, es decir, que él cree que todos están a su disposición y no puede ser de otra forma, por lo que todos sus cuestionamientos están enfocados hacia la manera en que las situaciones lo afectan a él sin considerar el punto de vista de los demás.

En esta transición es importante proporcionar al pequeño las experiencias necesarias para crear ideas, conceptos y asociaciones. Hay que tener en cuenta que *su pensamiento lógico está sembrando sus cimientos; su imaginación, su creatividad, están formando su autoimagen, su autoestima, límites internos, hábitos y bases para la convivencia* (Serrano, 2004a pág. 38).

1.1.6. Desarrollo social

El niño requiere también relacionarse con otras personas que le faciliten la adquisición de los elementos culturales necesarios para desenvolverse en su mundo, por ello es crucial que cuente con las herramientas suficientes para enfrentarse a su sociedad. Es gracias al proceso de socialización, que los pequeños comienzan a desarrollar su propia identidad y consolidar una personalidad que pueda actuar bajo la normatividad social establecida, pero también que tenga un pensamiento propio y pueda ejercer su libertad dentro de la sociedad a la que pertenece.

De esta forma, la sociedad crea adultos competentes que puedan ser capaces de adherirse al ritmo de vida de la sociedad a la que pertenecen y puedan adaptarse a los cambios sociales naturales. La familia es el agente socializador más importante que existe, es el primer acercamiento a un grupo social que tenemos y es donde se aprenden las primeras habilidades sociales. De ahí que los niños dependan totalmente de sus padres o cuidadores para sobrevivir, y que sean los rostros humanos, el estímulo que más llama su atención durante los primeros meses, ya que le es primordial reconocer y crear vínculos con aquellas personas que van a permitir que él se desarrolle plenamente, quedando claro que el humano es un ser social desde el momento en el que nace (Amar, Llanos, García & Sotomayor, 2004).

Es durante el primer año de vida que el niño comienza a organizar su vida en base a las condiciones sociales y la influencia de la crianza de los adultos en que se encuentra inmerso. Son las exigencias del adulto, las que someten la

conducta del niño y al mismo tiempo le permiten conocer las prohibiciones y aprobaciones de su conducta social.

Se puede decir entonces que el niño está sujeto a impresiones externas que son puramente manipuladas por el medio. Hay que tener en cuenta que *el papel de la educación preescolar consiste en formar las bases psicológicas que puedan favorecer no sólo al aprendizaje escolar como tal, sino proporcionar las bases positivas para el desarrollo de la personalidad del niño en general y todo aquello que puede servir de base para la adquisición de todo un sistema de conocimientos aplicables para la práctica y la vida cotidiana* (Solovieva & Quintanar, 2010: Pág. 9).

Poco a poco las conductas van siendo aprendidas y mecanizadas hasta convertirse en hábitos, aunque su activación sigue estando regida por el exterior. No es sino hasta que las conductas del niño se tornan conscientes y controladas que se convierten en conductas dirigidas, las cuales requieren de atención especial por parte del niño y son reguladas internamente (Solovieva & Quintanar, 2010).

Hay que tener en cuenta que el desarrollo social no es exclusivo de la infancia o la adolescencia, sino que es un proceso continuo durante toda la vida, sin embargo es en la etapa de la infancia cuando la socialización crea conductas en la persona que persisten durante más tiempo. Si bien estas conductas pueden ser modificadas, son de gran importancia a lo largo de la vida, ya que fueron los primeros acercamientos a la socialización y crearon un conjunto de valores, creencias, actitudes, expectativas y habilidades que moldearon el carácter del niño.

La comunidad es otro de los ámbitos sociales, además de la escuela y la familia, en donde el niño encuentra un apoyo en su desarrollo social. Ésta se encarga de brindar protección, estabilidad, confianza, autonomía y un sentido de pertenencia a los niños, que más tarde los ayudara a tratar de dirigir a su comunidad hacia la misma dirección, haciendo de los niños, personas capaces de expresar sus ideas y respetar las de los demás, que son incluyentes y saben llegar a acuerdos para el bien común (Amar, et al. 2004).

1.1.7. Desarrollo motor

El movimiento es parte de la integración de la información. El desarrollo motriz grueso, que implica los movimientos de las extremidades, implica adquirir equilibrio, estabilidad, fluidez y armonía en los movimientos. Un niño con un buen desarrollo motriz grueso, tiene más acceso a ciertos juegos y por ende a experiencias enriquecedoras, sin mencionar que posee mayor libertad, ya que tiene la confianza en no caer todo el tiempo y esto permite más apertura a la exploración (Serrano, 2004a).

El desarrollo psicomotor opera bajo la ley céfalo-caudal, la cual implica que primero se controlen las partes del cuerpo más cercanas a la cabeza y progresivamente se extienda el control hacia las extremidades superiores e inferiores, así como por la ley próximo-distal, que supone, primero sean controladas las partes cercanas al eje corporal, como hombros e ingle, hasta irse extendiendo a las partes más lejanas, como lo son los dedos. Así pues, la psicomotricidad, vista como un elemento global de desarrollo *integra las interacciones cognitivas emocionales simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser de expresarse en un contexto psicosocial* (García, 2009: Pág. 1), es decir que juega un papel indispensable en el pleno desenvolvimiento de las capacidades del niño.

Conforme el niño crece su cuerpo adquiere más fuerza y sus movimientos se hacen, más coordinados y controlados, hasta que su movilidad se vuelve completamente consciente y voluntaria. Lentamente, los movimientos básicos y descontrolados del bebé se van incorporando a un repertorio de conductas que en conjunto le permiten al niño desarrollar movimientos cada vez más complejos, como saltar, correr, entre otros (Solovieva & Quintanar, 2010).

El papel del juego es vital para el desarrollo motriz, así como la motivación que esto conlleva para el niño. Es decir, que un niño que juega y se mueva, es un niño que está en constante experimentación de su cuerpo, ya que está conociendo sus capacidades, sus límites y está explorando nuevas maneras de

interactuar con su medio. El proveer al niño de la libertad necesaria para moverse se le están abriendo las puertas para adentrarse en el control de su propio cuerpo, conocerlo y dominarlo (Solovieva & Quintanar, 2010).

Ahora bien, la psicomotricidad, se diferencian dos tipos, la psicomotricidad gruesa y la psicomotricidad fina. La gruesa es entendida como el control que se ejerce sobre el cuerpo y los movimientos realizados con la totalidad del mismo.

Dentro de la psicomotricidad gruesa se distingue el dominio corporal dinámico y el dominio corporal estático, siendo el primero la capacidad de sincronizar los movimientos del cuerpo de manera armónica y precisa. Una vez que el niño domina su movimiento corporal estático, obtiene mayor confianza en sí mismo y le es posible satisfacer su deseo exploratorio, además de que implica madurez neurológica para contralar dichos movimientos. Por su parte, el dominio corporal estático, son las actividades motrices que se interiorizan en el sistema corporal del niño, tales como la tensión muscular, la relajación, la respiración y el autocontrol de la energía para realizar movimientos. La psicomotricidad gruesa es una herramienta que permite al niño redescubrir el entorno a su disposición, algo que solo podía hacer desde lejos con su mirada, sin embargo, para manipular los objetos que su ambiente le proporcione, necesita de otro tipo de motricidad que le permita conocer a fondo el mundo que le rodea (García, 2009).

Por su parte, la motricidad fina se relaciona con el perfeccionamiento de los músculos cortos del cuerpo, como lo son la lengua, los dedos y los ojos. El pensamiento abstracto está vinculado a su cuerpo, a lo que siente y a lo que registra, éste va a ser más amplio si el pequeño tiene experiencias de movimiento y sensoriales que iluminen e ilustren su abstracción (Serrano, 2004a).

Evidentemente la motricidad fina requiere una mayor precisión de los movimientos, sin mencionar la coordinación de los mismos simultáneamente con otros movimientos, por ejemplo movimientos del ojo con la mano o los dedos. Llegar a dominar estos movimientos implica de mayor esfuerzo comparado con la motricidad gruesa e involucra una serie de procesos neuronales que se desarrolla a la par de este tipo de movimientos (Flores & Flores, 2012).

Capítulo2

ESTIMULACIÓN TEMPRANA

2.1. Antecedentes

El término estimulación temprana aparece junto con la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 como una garantía de atención especializada a los niños que nacen en condiciones de alto riesgo biológico o social. Incluyendo a niños marginales, con discapacidades o minusvalías. De tal forma que la concepción de la estimulación temprana no contemplaba a todos los niños, sino sólo a aquellos con carencias o limitaciones físicas, así como déficits de cualquier ámbito.

Posteriormente tras analizar los resultados de las investigaciones de estimulación temprana en niños de alto riesgo, se optó, al notar las mejoras en los niños, por establecer estos programas de estimulación para todos los infantes, estuvieran o no en situaciones de alto riesgo. Surgiendo así terminologías como “estimulación precoz”, “estimulación adecuada” o “estimulación oportuna”. Sin embargo el de mayor aceptación hasta ahora sigue siendo el de “estimulación temprana (Mendoza, 1999).

De igual forma, la corriente educativa conocida como estimulación temprana se relaciona directamente con el surgimiento del feminismo y la apertura al campo laboral de las mujeres en los años setenta. Las madres, al encontrar mayor número de espacios laborales, se ven obligadas a reducir el tiempo dedicado a sus hijos, que hasta hace poco era un trabajo de tiempo completo (Serrano, 2004a).

Al disminuir las horas de convivencia con los pequeños, y por ende, las horas de juego con ellos, las madres necesitaron aprovechar al máximo esos pequeños instantes que tenían libres para ayudarles a potencializar su desarrollo. Es así que surge la corriente de la estimulación temprana que *reconoce que el bebé y el niño pequeño atraviesan por un periodo único y sensible de desarrollo*

cerebral, en el que los estímulos sensoriales y de movimiento literalmente cincelan el cerebro, dejando en él rastros de asociaciones que potencian el desarrollo y el eventual aprendizaje del niño (Serrano, 2004a pág. 17). Es decir que se busca tener una especie de guía que indique los pasos específicos a seguir mientras se está con el niño a fin de aprovechar cada momento con él.

Es innegable, que la infancia acontece dentro de un contexto social sin el cual no sería posible su desarrollo. Este proceso educacional requiere también especial cuidado por parte de los encargados de la formación de los niños. Es decir que durante el crecimiento de los infantes se requieren pautas por parte de sus cuidadores que les permitan desarrollarse plenamente, ya que no solo la evolución natural del niño basta para su adecuada formación mental y física. Sin mencionar que es importante, de igual forma, hacer énfasis en la educación de los niños en sus primeras etapas ya que estos aprendizajes serán los cimientos posteriores de las habilidades y conocimientos que más tarde la vida les exigirá.

Para ellos existen diversos programas educacionales que buscan potencializar al máximo el desarrollo de los pequeños y generar en ellos el máximo de sus capacidades con fin de prepararlos para la vida adulta que cada vez se vuelve más demandante, por lo que el cuidado normal de los padres rápidamente comenzó a ser insuficiente, por lo que los programas de estimulación temprana surgieron como una herramienta útil para soslayar las dificultades del desarrollo de los infantes (Palladino, 2009).

2.2. Definición

De acuerdo con la *Individuals with Disabilities Education Act* (En; Papalia, Wendkos & Duskin, 2009 pág. 145) la intervención temprana o estimulación temprana “consiste en la planeación y presentación sistemática de servicios terapéuticos y educativos a familias que necesitan ayuda para satisfacer las necesidades de desarrollo de sus hijos lactantes, infantes y en edad preescolar”. Contexto con el cual se forma a una corriente sólida y establecida que no tiene otra función más que potencializar el desarrollo de los niños y maximizar sus

capacidades tanto físicas como cognitivas mediante la presentación de diversos estímulos agradables para preescolar.

Ahora bien, existe una diferenciación entre el concepto de estimulación temprana y la educación preescolar, haciendo énfasis en que la estimulación es exclusiva para niños que necesitan atención distinta a los demás, es decir con ciertos problemas de desarrollo u aprendizaje. Excluyendo a los niños considerados normales a la educación estandarizada que su Estado le proporcione.

Sin embargo hay otros puntos de vista que conciben al concepto como un elemento de educación global útil y funcional para cualquier niño. Con esta forma de ver el panorama se busca tener un trabajo preventivo que aproveche las posibilidades que ofrece la estimulación en la zona de desarrollo próximo, es decir que se toma en cuenta el potencial de los niños en edades en donde su plasticidad neuronal es primordial para lograr su máximo desarrollo e integrarlos satisfactoriamente en su entorno familiar, escolar y social (Ramos, 2005).

2.3. Metas y objetivos

Siguiendo bajo la misma línea, un programa de estimulación temprana debe perseguir objetivos claros y específicos que concuerden con sus planes de trabajo. En general un programa de estimulación, debe estar encaminado a acelerar el crecimiento del bebé, favorecer la coordinación de sus movimientos y aumentar su capacidad de concentrarse. Aunado a ello, estudios han comprado que el simple contacto físico ayuda en gran medida a los bebés, ya que al comparar a pequeños de orfanatos con niños que pasaban todo el tiempo con su madre, se encontró que los niños del orfanato de dos años de edad no eran capaces de sentarse solos, mientras que un bebé ordinario lo hace a los siete meses (Moreno, 2009).

En la estimulación temprana se conciben cinco sentidos a estimular: visuales, táctiles, olfativos, auditivos y afectivos. Cada uno de los cuales se trabaja de diferente manera, aunque complementándose entre sí, para crear un balance

en la información recibida por el niño, que lo ayude a desarrollarse por igual en todos los ámbitos sensoriales de manera armónica e integral.

Teniendo en cuenta lo anterior se diseña una forma de trabajo enfocada hacia una meta específica que exija un esfuerzo por parte del bebé pero sabiendo de antemano que es posible que logre el objetivo, evitando así la frustración que conlleva el no poder lograr la actividad. Es importante, de igual manera, manejar tiempos de trabajo acordes a la edad del niño y evitar la sobreestimulación del mismo. Al tratar de trabajar más tiempo del que el niño puede sobrellevar se puede caer en situaciones negativas como ansiedad y rechazo hacia el plan de trabajo. Para evitarlo es necesario estructurar actividades lúdicas y atractivas para los niños, que por supuesto, contemplen uno o varios objetivos claros y específicos a desarrollar con los pequeños (Serrano, 2004b).

Hay que tener en cuenta que actualmente, se concibe a la estimulación temprana como una ventaja de inicio que acelera el crecimiento intelectual y que incrementa la inteligencia. En parte es cierto, aunque con ciertas reservas, ya que al emplear un programa de estimulación se está potencializando su desarrollo y al compararlo con un niño que permanece sin estímulos de ninguna índole por mucho tiempo, ya sea porque sus padres trabajan y no le dedican tiempo o por desinformación, evidentemente el niño estimulado tendrá un mayor desarrollo intelectual, aunque no signifique con ello, que sea un niño genio o que esté por encima de su desarrollo natural (Serrano, 2004b).

Es importante, considerar como parte de un desarrollo integral a un programa de estimulación temprana, ya que de esta forma se consideran los puntos clave para garantizar herramientas necesarias para la vida diaria a los niños. Es frecuente, que las familias que cuentan con miembros jóvenes que presenten algún retraso o dificultad en su desarrollo, tiendan a sobreproteger, y de esta forma, limitan los alcances de esta persona. Sin embargo, las familias con hijos sin ninguna problemática identificable que influya negativamente en el crecimiento de los niños, también presentan la misma tendencia, lo cual disminuye las experiencias que los pequeños puedan adquirir de su medio.

Actualmente se consideran tres factores indispensables para lograr una correcta conducta adaptativa, y que resultan indispensables al conformar un programa de desarrollo infantil. Las habilidades conceptuales, constituidas por la cognición, la comunicación y las habilidades académicas, representan el primer factor a considerar, el cual busca preparar al infante para las experiencias escolares posteriores. Las habilidades sociales, representan el segundo rubro a tratar, con las que se pretende habilitar al niño de habilidades para la competencia social, así como desarrollar la confianza necesaria para lograr una inmersión completa al ámbito social. Por último, se conciben las habilidades prácticas, es decir, las habilidades para la vida independiente mediante las cuales él niño crece teniendo una perspectiva de triunfo y planificación de metas con base a la confianza que tiene en sí mismo y en sus habilidades. Estos tres factores no son ajenos entre sí, sino que se complementen unos con otros para lograr un desarrollo integral y óptimo que dote de las cualidades vitales a las nuevas generaciones (Gil, 2005).

Ahora bien, de acuerdo con Perera (2011) la mayor plasticidad del sistema nervioso central ocurre en los primeros años de vida, lo cual indica que la experiencia provee de acontecimientos neurológicos que permiten la configuración del cerebro, es decir que las experiencias se traducen en modificaciones concretas a nivel del sistema nervioso y de conducta. Teniendo en cuenta que la mayoría de las veces la estimulación temprana es una herramienta utilizada para trabajar con niños con problemas o retrasos en su desarrollo, teniendo como resultado una mejoría integral de las capacidades del niño en cuestión, así como un decremento en su atraso de desarrollo, resulta evidente la funcionalidad que un programa de estimulación temprana puede tener con un niño que no presente ninguna condición especial que retenga su desarrollo normal.

Luego entonces, uno de los principales objetivos de la estimulación temprana es proveer de estímulos pertinentes y que capten la atención de los niños, para lo cual hay que estar conscientes del nivel de desarrollo en el que se encuentran, y conocer cuáles son sus alcances para no forzar el crecimiento de los infantes con juegos que no entiendan, no logren y los frustren, o bien, con

actividades que los aburran y los fastidien. Por ejemplo, hoy en día se sabe que un bebé enfoca a 20 centímetros de distancia de la línea media, que prefiere colores intensos y que lo que más llama su atención es la cara de otra persona, mientras que a los ocho meses necesita ejercicios de barrido visual para enfocar de cerca y de lejos (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

2.4. Programas de estimulación

Todos los niños, de cualquier edad, necesitan contar con actividades diseñadas especialmente para ellos. Sin embargo la etapa preescolar (0-6 años) representa la base sobre la que se construirán todos los conocimientos posteriores. Esto sin mencionar que dicho rango de edad (0-6 años) es uno de los más importantes al ser el primer acercamiento al entorno. Hay que tener en cuenta que *estos niños son potencialmente los más capaces de desarrollarse psíquicamente si cuentan con un medio social y cultural favorable materializado en la persona del otro, entendiéndose este como la familia unido al cuidador especializado y hasta otro niño más capaz* (Pando, Amecua, Salasar & Torres, 2004: Pág 273).

De acuerdo al Programa de Estudios de Educación Básica Preescolar (2001), los tres niveles de educación básica, (preescolar, primaria y secundaria) están articulados como una sucesión de niveles que se relacionan entre sí, y toman en cuenta la diversidad social, lingüística y cultural que existe en el país, sin embargo, no es difícil notar a simple vista la diferencias que existen, tanto en contenido, dinámicas, material y espacios físicos, entre una escuela en un asentamiento rural y uno urbano. Ya no hablar de las diferencias entre escuelas públicas y privadas.

Con el acuerdo de 2011, la Secretaría de Educación Pública reconoce una serie de propósitos a alcanzar durante la etapa preescolar (SEP, 2011: Pág. 17-18):

- *Que aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.*

- *Que adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.*
- *Que desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.*
- *Que se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.*
- *Que se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.*
- *Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.*
- *Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y*

medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

Muy a pesar de estos propósitos existe un vacío de tres años antes de iniciar con una educación formal. Por lo tanto, es imperante iniciar la estimulación de los niños desde el momento mismo de la concepción, en donde la familia, por supuesto, juega un papel fundamental y protagónico durante esta primera etapa. Esta educación informal o no institucional por decirlo de alguna manera, comprende los primeros años de vida, aunque se corre el riesgo de que aporte de la familia no sea el necesario para el desarrollo del niño.

Actualmente existen muchas vertientes sobre las áreas a las que deben enfocarse los programas de estimulación, sin embargo se admiten cuatro áreas básicas con las que se tiene que trabajar (Cabrera & Sánchez, 1982. En Moreno, 2009):

- a) Área motora: orientada a conseguir el control sobre el propio cuerpo.
- b) Área perceptivo-cognitiva: que favorece el desarrollo de las estructuras cognitivas.
- c) Área de lenguaje: trata de conseguir las primeras manifestaciones del mismo, hasta lograr su completa comprensión.
- d) Área social: proporciona autonomía e iniciativa y permite comprender las normas sociales.

No hay que olvidar que la estimulación es un concepto de carácter holístico que no solo incluye al niño, sino que considera también a su familia y entorno, pretendiendo lograr completa integración en los medios a los que está expuesto, es decir, se busca una adaptación completa tanto del niño como de su familia, capacitando a esta última en los cuidados que debe proporcionar a su pequeño (Legal, 2001).

Investigaciones con niños con factores de riesgo de retraso mental expuestos a un programa de estimulación temprana, han arrojado resultados interesantes.

De acuerdo con Ramos (2005), las estructuras cerebrales con daño, así como las funciones psíquicas han demostrado tener un mejor desarrollo del esperado. Es decir que la estimulación como medicina preventiva ha logrado demostrar que es posible minimizar el retraso en ciertos aspectos del desarrollo de los niños. Con este supuesto, es inminente un cambio en la estrategia pedagógica tanto para niños con factores de riesgo de retraso mental como para niños sin problemas de desarrollo. Las ventajas de establecer un programa que tenga en cuenta el desarrollo físico y mental del niño, su zona de desarrollo próxima y planificado para desarrollar capacidades específicas de los infantes son evidentes, y los resultados asombrosos. Ya que cada estímulo recibido por los pequeños se procesa en una zona específica del cerebro, que ayuda en diferente forma a su desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior, países como Cuba han implementado Círculos Infantiles que se ocupan de la educación de los niños desde los 6 meses hasta los 6 años, edad en que ingresan a la educación formal institucionalizada. Sin embargo, por la alta inversión que requieren este tipo de centros educacionales, y la gran cantidad de población infantil, se ha optado por crear programas que muestren a los padres la correcta forma de educar a sus hijos, lo cual permite que las familias apoyen la educación desde casa, y libera la presión de los centros infantiles, es decir, se han implementado escuelas para padres. Con ello se pretende elevar el nivel de preparación psicológica y pedagógica de la familia que le permita contribuir al desarrollo integral de sus hijos (Pando, Amecua, Salasar & Torres, 2004).

El programa implementado en Cuba comprende cuatro áreas fundamentales de desarrollo: comunicación afectiva, desarrollo intelectual, desarrollo de los movimientos y formación de hábitos, y se incluyen además, recomendaciones de algunos cuidados que se deben tener con los niños de estas edades. Así mismo se contemplan las necesidades de los niños que requieren

atención especial, como por ejemplo con problemas auditivos o dificultades cognitivas (Pando, Amecua, Salasar & Torres, 2004).

No hay que olvidar que la estimulación temprana sería imposible entender sin las teorías de desarrollo de Vygotsky y Piaget, sin embargo, en las últimas décadas se han manejado diversos enfoques que han influido y refrescado la manera de trabajar con los niños.

De acuerdo con Perera (2011), un ejemplo de ello es la teorías ecológicas suponen que las personas y las situaciones a las que se enfrentan no operan aisladamente, sino que se influyen entre sí, tanto directa como indirectamente, lo cual asume que mediante una intervención sistemática y consistente se puede cambiar la dirección del desarrollo positivamente. Aunque distantes entre sí, todos los enfoques de la estimulación temprana están de acuerdo en que *la adquisición del conocimiento y del aprendizaje de habilidades debe darse en unas condiciones que sean auténticas. Y éstas deben incluir actividades que reflejen la realidad y las demandas de su vida diaria. Así el niño aprende y practica habilidades que mejorarán su capacidad para adaptarse a las numerosas demandas de su ambiente físico y social* (Perera, 2011: Pág. 144).

En la actualidad, uno de los aspectos de mayor importancia al momento de considerar un programa de intervención temprana, es la interacción entre padres e hijos, la cual, poco a poco se ha ido remitiendo a menos horas de convivencia, ya sea por el ritmo de vida, el desinterés o la desinformación, lo cual inhibe el comportamiento interactivo de los niño, promueve sentimientos de rechazo, ansiedad y depresión (Gil, 2005).

Para evitar inadecuadas formas de interacción entre los niños y sus cuidadores hay que *procurar que los padres inicien actividades y juegos placenteros con su hijo, para que éste se sienta más motivado y reaccione más y mejor, y para que aquéllos disfruten con su rol de padres...desarrollar en los padres habilidades de observación para interpretar las señales de su hijo, y aumentar y mejorar la relación de la diada padres-hijo* (Gil, 2005 pág. 176). Es decir que un programa de estimulación temprana no solamente considera y trabaja

con los niños, sino que conjunta a los padres o cuidadores del infante para lograr mejores y más duraderos resultados.

Se conciben tres elementos claves para facilitar las pautas adecuadas de interacción para trabajar con los niños. El primero de ellos, la reciprocidad, implica que existan imitaciones sociales recíprocas sin objeto, es decir, realizar alguna actividad con el niño en donde éste pueda desarrollar su papel activo a través de la interacción. El segundo elemento, la facilitación, consiste en estructurar la conducta del menor mediante la conducta verbal y no verbal del adulto, en donde éste último regula al infante, orientándolo a mantener cierta conducta de forma indirecta. De esta forma se respeta la autonomía del menor y se promueve que mantenga su atención en una actividad específica sin distraerse o perder el interés, lo cual le servirá posteriormente en su vida escolar (Gil, 2005).

Por último, la elaboración, postula que el adulto dé sentido a la actividad realizada mediante sus conductas y proporcione alternativas para modificar la situación o bien, brinde información sobre lo que el niño está realizando. Por ejemplo, decirle al niño que acaba de hacer sonar unas llaves o una sonaja y mostrarle otras formas de juego con el mismo objeto (Gil, 2005).

Una característica inherente de la estimulación temprana es su función lúdica, mediante la cual las actividades dejan de ser un trabajo formal y académico, y se posicionan como un juego sin pretensiones. Este juego, ya sea en cualquiera de sus tres modalidades (sensoriomotor, cognitivo y simbólico) tiene una conexión directa con el desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional.

Existen diversas formas de abordar el rol que desempeña el juego en el desarrollo. Para muchos representa la manera en la que el niño puede acercarse a conocer, modificar y construir su entorno, al mismo tiempo que le permite adaptarse a él y desarrollar sus estructuras cerebrales. Mientras que Vygotsky lo relaciona con el contexto sociocultural e histórico en el que el niño crece. Sin embargo todas las formas de considerar al juego en el enfoque del desarrollo infantil concuerdan en que es indispensable para la correcta utilización de un programa de estimulación temprana (Pérez & Martínez, 2005).

2.5. Evaluación

Una parte fundamental al momento de poner en práctica un programa de estimulación temprana es la evaluación. Ésta, da una idea del aprovechamiento de los objetivos individuales y familiares, proporciona información a los padres del niño y determina si el valor y la utilidad del programa.

Sin embargo existe la crítica en cuanto a si la evaluación infantil puede caer de manera importante en sesgos positivos o negativos, ya que la prueba, al ser una situación artificial, no puede decir verdaderamente cual es el potencial del niño, además de que no se consideran los factores contextuales como su estado de ánimo, su actitud y su disposición, por lo cual da la impresión de que solo se busca etiquetar al niño dentro de un marco determinado.

En cambio, la guía Portage (Bluma Shearer, Forhman & Hilliard, 1978), es una escala multifactorial que toma en cuenta aspectos psicosociales, afectivos, emocionales y familiares. En estos ámbitos se reflejan las habilidades comunicativas del niño, su desarrollo emocional, su capacidad de respuesta al medio, sus habilidades de juego y su interacción social. De esta forma se pone atención a los aspectos cuantitativos pero sin dejar de lado los cualitativos, es decir, que sí importa el resultado de la prueba, pero importa de igual forma el proceso de la misma. Ahora bien, en ocasiones muchas familias pueden llegar a sentirse incomodas con el proceso de evaluación de alguna prueba, ya que consideran que hay un juicio emitido por parte de los aplicadores, sin embargo es importante conocer las características del entorno familiar para saber cuáles son los objetivos principales que se deben trabajar (Gil, 2005).

Capítulo 3

GUÍA PORTAGE

La Guía Portage se inserta dentro del paradigma de la intervención temprana. Con su creación en 1972 en su versión experimental, y con la publicación de la versión revisada en 1976, se buscaba proporcionara un programa que intensificara un enfoque con énfasis en el desarrollo, que se ocupara de varias áreas del mismo, que brindara un método de registro sobre los objetivos ya dominados por el niño y que ofreciera sugerencias para la enseñanza. La traducción al español, que es la utilizada para la evaluación y planeación de actividades de este proyecto, es fiel al modelo en inglés, teniendo en cuenta los regionalismos de cada nación de habla hispana y cuidando que la traducción sea funcional para cada uno de ellos (Bluma Shearer, Forhman & Hilliard, 1978).

En guía Portage se hace hincapié en que se utilice material al alcance de todos y además, al no ser una prueba de evaluación formal, en el sentido de que no arroja coeficiente intelectual ni ningún otro concepto psicométrico, permite que ciertos materiales puedan remplazarse con utensilios de casa, juguetes o herramientas, lo cual hace muy fácil su aplicación para toda población y extracto social.

3.1. Áreas de trabajo

En cuanto a las áreas que comprende la guía, se puede decir que son escogidas en base a la funcionalidad y productividad que éstas tienen en el desarrollo de los niños, y que separan los objetivos de cada área en rangos de edad desde cero a seis años. Estos rangos están ligados entre sí, de manera que lo aprendido en el pasado sea un andamiaje, a la manera de decir del enfoque sociocultural de Vygotsky, de los objetivos por cumplir. Es decir que cada rango de edad y área de desarrollo está planeada para fortalecer a las etapas anteriores y preparar para las

futuras. Ahora bien, dentro de las áreas a estimular, se incluye un apartado especial para los recién nacidos que funge como un trampolín para las áreas posteriores de cero a un año de edad. A continuación se desglosan las seis áreas que comprenden Guía Portage y algunos de sus fundamentos (Bluma, et al. 1978):

- Como estimular al bebé: Esta sección se enfoca al manejo de niños de cero a cuatro meses de edad y está enfocada al trabajo de más cuidado con los niños, que además brinda una buena evaluación sobre el estado cognoscitivo de los recién nacidos.
- Socialización: Los objetivos que trabaja el área de socialización son entendidos como *los comportamientos apropiados a la vida e interacción con otra gente...estas capacidades afectan tanto a la adquisición de nuevos conocimientos, como su capacidad para comportarse adecuadamente dentro de su medio ambiente* (Bluma, et al. 1978 pág. 14). Las habilidades sociales en el niño son una forma de producir cambios en su ambiente además de que fortalece su confianza dentro de la familia para después expandir su mundo en grupos sociales fuera del núcleo familiar.
- Lenguaje: La lista de objetivos que conforman el área de lenguaje pretende establecer y facilitar el patrón de desarrollo del mismo. De igual forma se promueve un ambiente que invite al niño a hablar, y en donde sus expresiones tengan un efecto positivo.
- Autoayuda: Esta área se refiere a tareas que permitan al niño valerse por sí solo y que promuevan su independencia, tales como alimentarse, vestirse o limpiarse, lo cual promueve la capacidad de verse como un miembro único e independiente de la familia y sociedad. Hay que aclarar que independencia no es sinónimo de individualismo, ya que como se dijo antes las áreas de la guía están ligadas entre sí y al conjuntar lo aprendido en socialización y autoayuda, el niño aprende a no depender de nadie en especial, pero también a trabajar en equipo y a sociabilizar.
- Cognición: La guía define a este proceso mental como *la capacidad de recordar, ver u oír semejanzas y diferencias, y establecer relaciones entre*

ideas y cosas (Bluma, et al. 1978 pág. 17). Dado que este proceso es interno, se evalúa tan solo con lo que el niño dice o hace.

- Desarrollo motriz: Se refiere al movimiento coordinado de los músculos grandes y pequeños del cuerpo, es decir, al desarrollo motriz grueso (movimientos de brazos piernas, cuello) y desarrollo motriz fino (movimientos de dedos y ojos), los cuales están asociados al desarrollo cognoscitivo y de lenguaje ya que se están utilizando diferentes áreas cerebrales involucradas en estas funciones.

3.2. Evaluación de Guía Portage

Hay que considerar que dentro del enfoque de la estimulación temprana del desarrollo, la conducta inteligente está dirigida a una meta y es adaptativa, es decir que pretende ajustarse a las condiciones y circunstancias de la vida del niño.

En este aspecto, se utilizan diversas pruebas psicométricas que tiene como objetivo medir cuantitativamente la comprensión y razonamiento, componentes fundamentales de la inteligencias a su manera de entender, para poder pronosticar el desempeño futuro. Sin embargo las pruebas para evaluar lactantes o niños en edad preescolar, como lo es Guía Portage, suelen mantener cierta distancia al enfoque psicométrico, debido a que ninguno de los evaluados de edad escolar o lactantes, puede decir lo que sabe o lo que piensa y solo se evalúa lo que puede hacer. Lo cual deja un vacío, o un sesgo, en el sentido de si lo que el niño hace o deja de hacer es por falta de interés, de ánimo, por molestia o si en verdad no lo puede realizar (Papalia, et al. 2009).

Por ende, la Guía Portage es un instrumento de evaluación madurativo que determina las capacidades generales en las áreas de socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz. Esta prueba está diseñada para niños de cero a seis años de edad, y se encarga de evaluar las capacidades del niño, utilizando la lista de objetivos enumerados por edad y por área (Bluma Shearer, Forhman & Hilliard, 1978).

Capítulo 4

MÉTODO

4.1. Justificación

Actualmente, la estimulación temprana ha pasado de ser un recurso exclusivo para niños con problemáticas, a ser una herramienta para padres y madres. Sin embargo, no es descabellado preguntarse si es en realidad un apoyo necesario o un lujo, y que tantos beneficios puede atraer para el niño. Desafortunadamente hay en existencia un reducido número de investigaciones sobre los beneficios de la estimulación en niños sin problemas de desarrollo, no así cuando los niños sufren alteraciones del algún tipo. Es por tal la importancia de conocer cuáles son los alcances de la estimulación temprana en niños sin problemas de desarrollo para darse una idea de la importancia que esto podría tener en la educación actual.

4.2. Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta que el desarrollo motor, cognitivo, social y del lenguaje, son vitales en la vida diaria de las personas, y que su adquisición temprana y correcta fundamenta las habilidades y aptitudes que han de ejercerse en la vida adulta, es imprescindible considerar dicho aspecto como un pilar de la vida diaria. Aunado a esto se desprenden los problemas actuales en la educación nacional en donde de acuerdo a estudios de la UNESCO, México ocupa el penúltimo lugar en una lista de 108 países en lectura y comprensión de textos, mientras que en matemáticas la OCDE ubica al país en último lugar y estima que alcanzar los niveles de educación en matemáticas de los países mejor rankeados le tomaría al país 25 años, y otros 65 años en ponerse al nivel de los mejores en lectura (Martínez Carballo, 2013).

Estas estadísticas, demuestran llanamente el nivel de educación de los jóvenes mexicanos, lo cual orilla a que las mismas familias impulsen a sus hijos a desertar en la escuela y comiencen a incorporarse al mundo laboral desde edades tempranas, dejando así un rezago educativo importante. Evidentemente, esto se relaciona con otras situaciones, como la calidad de educación que proporciona el Estado, la falta de oportunidades para seguir estudiando, entre otras.

4.3. Objetivo General

Se espera conocer el alcance de la estimulación temprana en niños normales, así como la efectividad y beneficios que acarrea para los pequeños.

4.4. Hipótesis

Se busca comprobar si el utilizar un programa de estimulación en edades tempranas de los niños (de cero a tres años) incrementa el nivel de desarrollo de los mismos en las áreas cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje, en comparación con niños no estimulados.

4.5. Variables: Definiciones operacionales

Variable Independiente: Estimulación temprana: la planeación y presentación sistemática de servicios educativos a familias que necesitan ayuda para satisfacer las necesidades de desarrollo de sus hijos lactantes, infantes y en edad preescolar.

Variable dependiente: Porcentaje obtenido en la prueba de Guía Portage según la edad cronológica del sujeto.

4.6. Diseño

Se utilizó un diseño cuasi experimental, longitudinal fundamentándose en la naturaleza de la investigación, la cual reside en contrastación de variables y sus resultados. Dado que se midieron dos variables (nivel de desarrollo con y sin estimulación temprana), este estudio es cuantitativo de tipo correlacional, y se pretende ver si están o no relacionadas. La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. Los estudios correlacionales se distinguen de los descriptivos principalmente en que mientras estos últimos se centran en medir con precisión las variables individuales. Los estudios correlacionales evalúan el grado de relación entre dos variables pudiéndose incluir varios pares de evaluaciones de esta naturaleza en una única investigación (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010).

4.7. Participantes

Dos niñas de cero a tres años considerados normales, es decir, sin problemas de desarrollo.

4.8. Instrumento

Se utilizó el instrumento de evaluación madurativo que determina las capacidades generales en las áreas de socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz, Guía Portage (Bluma Shearer, Forhman & Hilliard, 1978).

4.9. Procedimiento

Se tomaron en cuenta a dos niñas menores de un año, con las cuales se trabajó durante más dos años. La niña experimental estuvo inmersa dentro del programa de estimulación ya mencionado dos veces por semana. Las sesiones duraban aproximadamente de 45 minutos a una hora y todas fueron realizadas en la vivienda de la niña. Las actividades fueron planeadas con anterioridad de acuerdo a su edad y objetivos de la Guía. Por ejemplo en el objetivo 18 del área de lenguaje de Guía Portage: “Señala tres partes de su cuerpo”, se utilizó una ilustración de una figura humana en la cual se le pedía a la niña que indicara cual era la pierna de la persona. Con el tiempo y conforme domino el objetivo, fue capaz de diferenciar lado izquierdo y lado derecho del cuerpo, e inclusive armarlo y desarmarlo por completo sin errores.

Por su parte, la niña control no fue estimulada por ningún programa particular, solo el cuidado normal de sus padres. Ambas niñas fueron evaluadas cada mes de acuerdo a los estándares de Guía Portage y tomando en cuenta sus edades. Por ejemplo, en el caso de tener un año y ocho meses de edad, se evaluó de acuerdo al rango de 1-2 años en la Guía. En ciertos momentos de la investigación, se tuvo que saltar al siguiente rango de edad, aun sin alcanzar a cumplirlo cronológicamente, debido a que todos los objetivos del rango anterior habían sido conseguidos.

Al término de la investigación, se compararon las evaluaciones mensuales de ambas niñas y se analizaron los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Cada mes se registraron los porcentajes obtenidos en cada una de las áreas a evaluar de ambas niñas en el rango de edad correspondiente. Los porcentajes se obtienen al contar los objetivos de cada rango de edad y el total de ellos corresponde al 100%, el cual se usa como referente para obtener los porcentajes parciales mediante una regla de tres. Por ejemplo el área de socialización del rango de 4-5 años de edad cuenta con 9 objetivos en total. Si el niño cubrió 5 objetivos su porcentaje logrado es de 55.5% es decir 55%, ya que no se tomaron en cuenta las décimas. Esto se obtiene al calcular el número de objetivos logrado por 100 entre el número total de objetivos ($5 \times 100 = 500 / 9 = 55.5\%$). La primera evaluación comenzó en el rango de 0-1 año de edad y se finalizó en el rango de los 3-4 años.

Cada tabla muestra el área evaluada del lado izquierdo, y en la parte superior se encuentran las fechas de evaluación y el rango de edad evaluado. A continuación se muestran las tablas de evaluaciones mensuales de la niña experimental:

TABLA 1. MAYO A OCTUBRE 2012

EDAD/ fecha	13/05/2012	13/06/2012	13/07/2012	18/08/2012	16/09/2012	13/10/2012
	0-1 año	1-2 años				
Socialización	82%	89 %	89%	89%	93%	20%
Autoayuda	54%	84%	92%	92%	100%	0%
Motriz	64%	82%	84%	93%	93%	6%
Cognición	36%	71%	86%	86%	92%	20%
lenguaje	50%	70%	80%	90%	90%	11%

TABLA 2. NOVIEMBRE 2012 A ABRIL 2013

EDAD/ fecha	18/11/2012 1-2 años	14/12/2012 1-2 años	15/01/2013 1-2 años	16/02/2013 1-2 años	18/03/2013 1-2 años	14/04/2013 1-2 años
Socialización	40%	46%	66%	73%	80%	86%
Autoayuda	8%	16%	33%	33%	41%	58%
Motriz	33%	55%	66%	83%	83%	83%
Cognición	30%	40%	50%	60%	70%	70%
Lenguaje	16%	16%	27%	38%	55%	72%

TABLA 3. MAYO A OCTUBRE 2013

EDAD/ fecha	19/05/2013 1-2 años	15/06/2013 1-2 años	12/07/2013 1-2 años	12/08/2013		16/09/2013		20/10/2013 2-3 años
				1-2 Años	2-3 Años	1-2 Años	2-3 Años	
Socialización	93%	100%	100%	100%	62%	100%	62%	87%
Autoayuda	58%	83%	83%	91%	37%	100%	55%	66%
Motriz	88%	94%	100%	100%	29%	100%	47%	52%
Cognición	80%	80%	80%	100%	31%	100%	37%	43%
Lenguaje	77%	94%	100%	100%	33%	100%	53%	73%

TABLA 4. NOVIEMBRE 2013 A ABRIL 2014

EDAD/ fecha	14/11/2013 2-3 años	14/12/2013 2-3 años	15/01/2014 2-3 años	22/02/2014 2-3 años	23/03/2014 2-3 años	21/04/2014 2-3 años
Socialización	87%	87%	100%	100%	100%	100%
Autoayuda	72%	81%	81%	92%	96%	96%
Motriz	63%	76%	76%	94%	100%	100%
Cognición	48%	50%	56%	87%	87%	93%
Lenguaje	80%	80%	90%	93%	96%	100%

Se realizaron 24 evaluaciones mensuales con la niña experimental, la primera de ellas contando con ocho meses y cuatro días de edad, y la última teniendo dos años y siete meses y 12 días. Como se observa en las tablas, cada mes existen avances en los objetivos marcados por Guía Portage, e inclusive los porcentajes obtenidos, son mayores a los esperados de acuerdo a la edad al momento de la evaluación. Cabe señalar que en cada rango de edad, así como en cada área evaluada se obtuvo el 100% de los objetivos.

En tres de las revisiones mensuales se hace doble evaluación, ya la niña experimental aun no contaba con el 100% de los objetivos del rango de edad anterior, y se continuó evaluando hasta que lo consiguiera. De igual forma, es importante mencionar que se contó con el apoyo de la madre para la realización de las sesiones de trabajo y en algunas ocasiones se pidió apoyo para trabajar aspectos de la Guía en casa, tales como cepillarse los dientes, bañarse y vestirse por sí sola, ya que era imposible evaluar esos objetivos durante la sesión de estimulación.

A continuación se presentan las tablas de evaluación mensual de la niña control, de igual forma cada tabla muestra el área evaluada del lado izquierdo, y en la parte superior se encuentran las fechas de evaluación y el rango de edad evaluado:

TABLA 1. SEPTIEMBRE 2011 A ENERO 2012

EDAD/fecha	05/09/2011 0-1 año	05/10/2011 0-1 año	05/11/2011 0-1 año	05/12/2011 0-1 año	05/01/2012 0-1 año	05/01/2012 1-2 años
Socialización	89%	92%	96%	96%	100%	73%
Autoayuda	84%	92%	92%	92%	100%	33%
Motriz	84%	86%	95%	95%	95%	44%
Cognición	50%	57%	57%	71%	85%	20%
lenguaje	84%	90%	90%	90%	100%	27%

TABLA 2. FEBRERO A JULIO 2012

EDAD/fecha	05/02/2012	05/02/2012	05/03/2012		05/04/2012		05/06/2012	05/07/2012
	1-2 años	1-2 años	0-1 Año	1-2 Años	0-1 Año	1-2 Años	1-2 años	1-2 años
Socialización	100%	80%	100%	93%	100%	93%	93%	100%
Autoayuda	100%	33%	100%	66%	100%	66%	75%	75%
Motriz	100%	55%	100%	61%	100%	83%	83%	88%
Cognición	85%	20%	85%	60%	92%	70%	70%	70%
lenguaje	100%	27%	100%	55%	100%	61%	66%	72%

TABLA 3. AGOSTO 2012 A ENERO 2013

EDAD /fecha	05/08/2012	05/09/2012	05/10/2012	05/11/2012	05/12/2012	05/01/2013
	1-2 años	2-3 años				
Socialización	100%	100%	100%	100%	100%	87.5%
Autoayuda	75%	83%	83%	83%	91.1%	62.96%
Motriz	88%	88%	88%	88%	88.1%	52.94%
Cognición	70%	70%	70%	70%	70%	37.5%
lenguaje	72%	77%	83%	88%	88%	66.66%

TABLA 4. FEBRERO A JULIO 2013

EDAD/fecha	05/02/2013	05/03/2013	05/04/2013	05/05/2013	05/06/2013	05/07/2013
	2-3 años					
Socialización	87%	87.5%	100%	100%	100%	100%
Autoayuda	66%	66%	74%	74%	74%	85%
Motriz	58%	58%	58%	58%	64%	64%
Cognición	37%	43%	43%	50%	50%	50%
lenguaje	66%	76%	80%	83%	83%	86%

TABLA 5. AGOSTO A DICIEMBRE 2013

EDAD /fecha	05/08/2013 2-3 años	05/09/2013 2-3 años	05/10/2013 2-3 años	05/11/2013 2-3 años	05/12/2013 2-3 años
Socialización	100%	100%	100%	100%	100%
Autoayuda	85.18%	85.18%	85.18%	85.18%	93.33%
Motriz	64.70%	70.58%	70.58%	70.58%	88.88%
Cognición	56.25%	56.25%	56.25%	56.25%	56.25%
lenguaje	86.66%	86.66%	90%	90%	93.33%

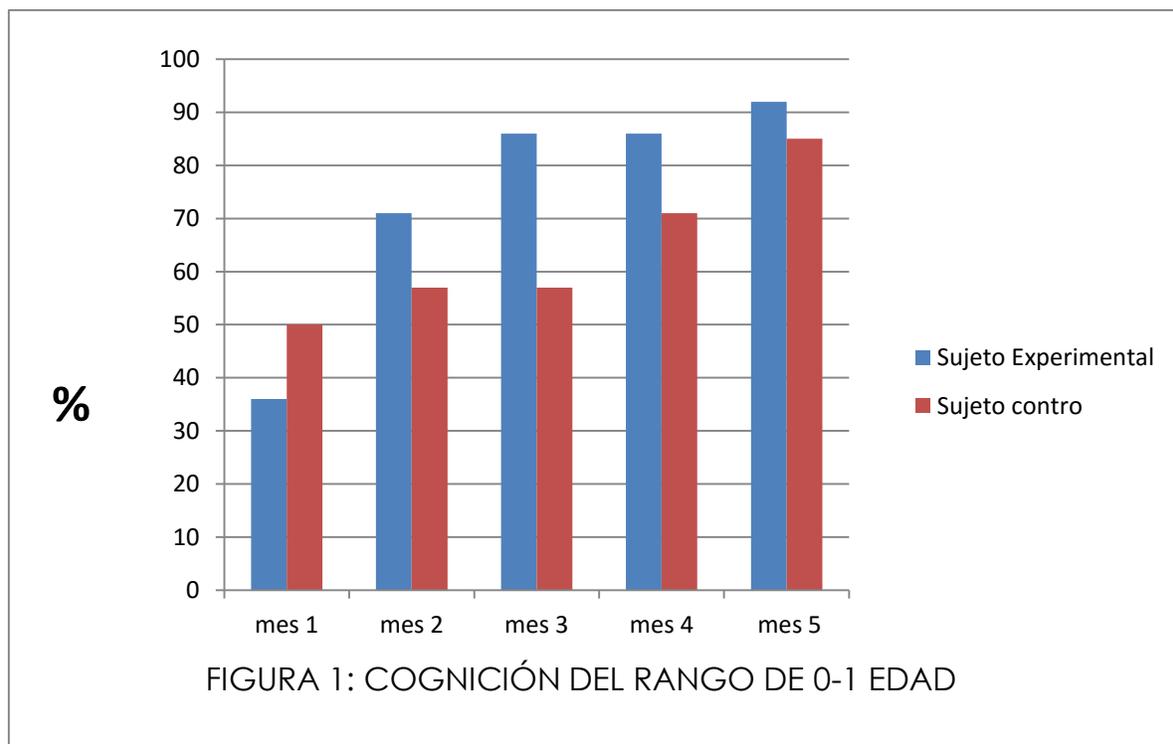
Se realizaron 29 evaluaciones mensuales con la niña control, contando con poco menos de meses en la primera evaluación, y dos años y once meses en la última. Durante las primeras evaluaciones se observó cierta similitud en los resultados de ambas niñas, sin embargo conforme avanzó la investigación, y las sesiones de estimulación tomaron mayor dinamismo con la niña experimental, ésta fue superando los porcentajes obtenidos por la niña control, la cual se fue rezagando cada vez con mayor notoriedad.

Las diferencias entre ambas niñas se pueden observar con mayor detenimiento en las gráficas que a continuación se muestran. Cada grafica representa el progreso de la niña experimental y de la niña control en un área específica de la Guía Portage en un rango de edad determinado. Una vez que alguna de las niñas logró alcanzar el 100% de los objetivos se dejó de evaluar esa área y rango, de igual forma, al cumplir años y pasar al siguiente rango de edad, el anterior dejó de tomarse en cuenta. Si todos los objetivos de todas las áreas se alcanzaban se comenzó a evaluar el siguiente rango de edad, aunque la niña no alcanzara la edad cronológica.

A partir de los resultados registrados en las tablas, éstos se graficaron los porcentajes obtenidos divididos en rangos de edad y áreas evaluadas, por lo tanto se realizaron quince graficas durante los dos años y cinco meses que se trabajó con ambas niñas.

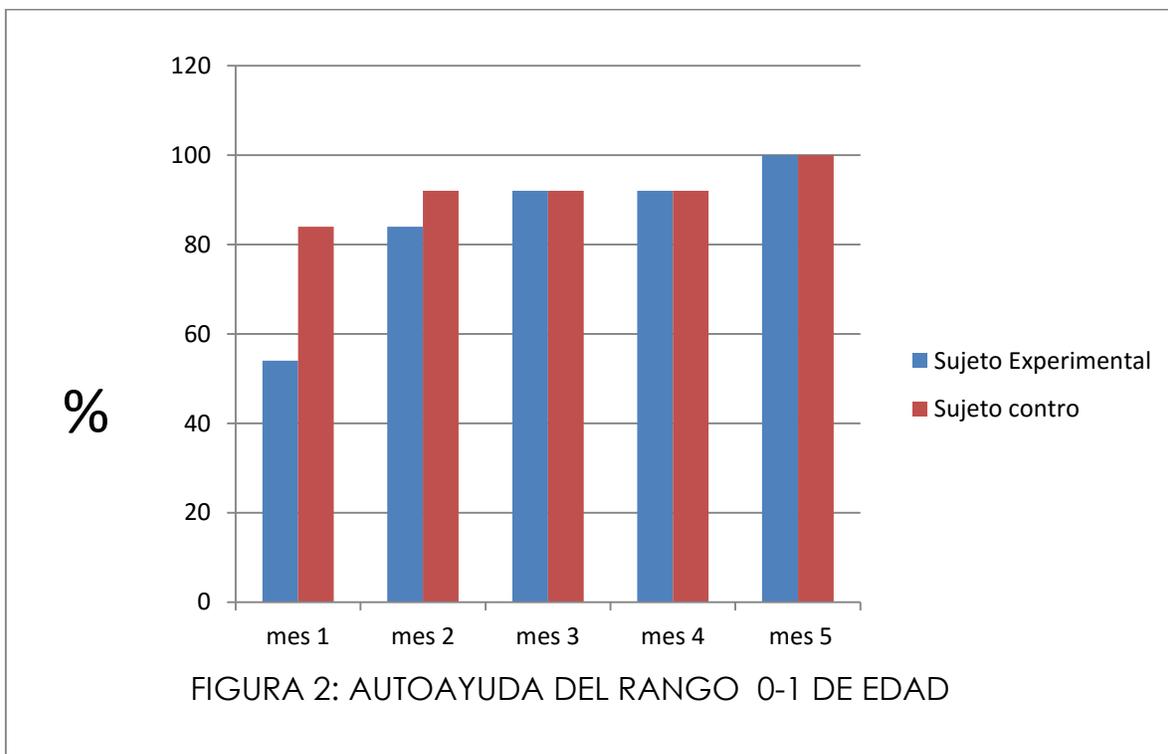
En la Figura 1: Cognición del rango 0-1 de edad se puede observar una superioridad del 15% por parte del sujeto control respecto al sujeto experimental en cuanto a la primera evaluación. Sin embargo, una vez iniciadas las sesiones de estimulación dos veces por semana, la niña experimental logró superar a la niña control y continuó aumentando su porcentaje de objetivos concluidos, mientras que la niña experimental, a pesar de tener aumentos de porcentaje, estos fueron mínimos y lentos.

De acuerdo con Serrano (2004a), la cognición es un área que se debe estimular mediante el uso de juguetes como figuras geométricas a ensartar, juguetes que se agitan o se aprietan para hacer algún ruido, entre otros, sin embargo, el simple hecho de proporcionar a los bebés este tipo de artefactos no es suficiente para ayudarlos en su desarrollo, sino que se necesita del apoyo y la guía de los cuidadores en quienes recae la responsabilidad de proporcionar los elementos necesarios para poder manipular plenamente dichos objetos.



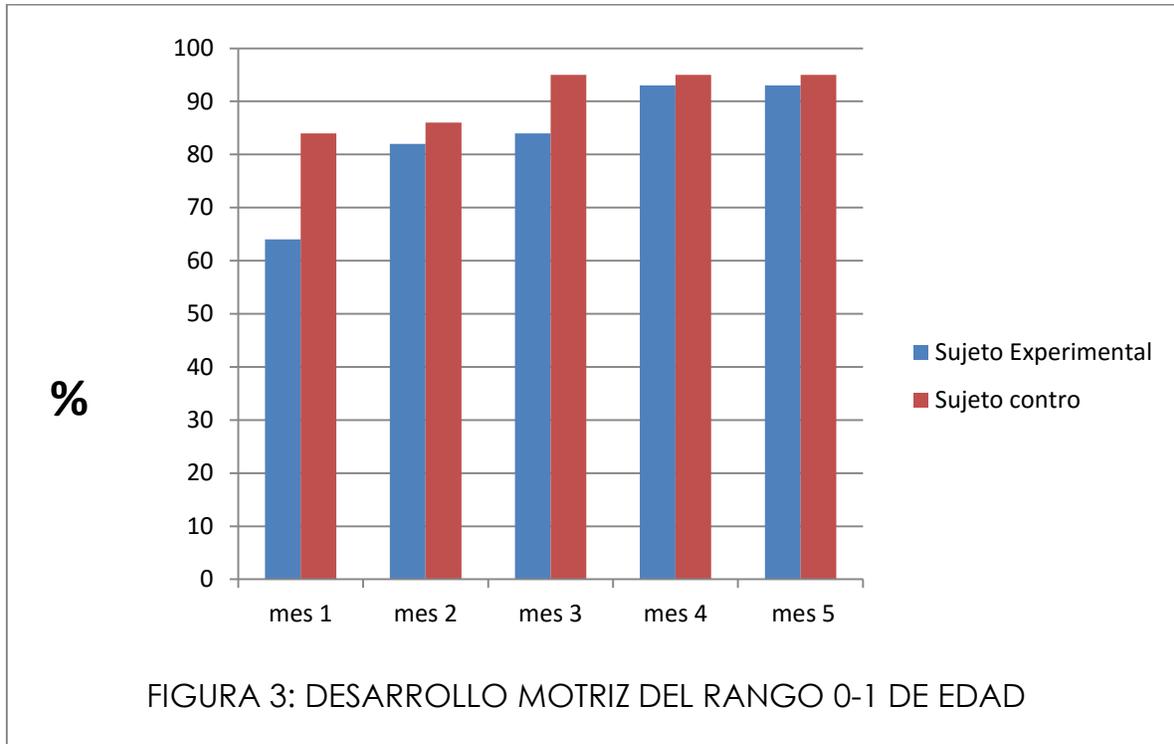
Por el otro lado, la Figura 2: autoayuda del rango 0-1 de edad, muestra la independencia de cada una de las niñas, y deja ver una mayor armonía entre ambas, es decir, que el desempeño mensual es equivalente en las niñas. Esto quizás al grado de libertad que ambas niñas gozaron por parte de sus cuidadoras, privilegio que de acuerdo a Vygotsky (1978), les permite a los niños desenvolverse en su ambiente y extraer los conocimientos que de él pueden obtener.

El desarrollo de la autoayuda se trabaja a partir de actividades que les enseñan a los niños a satisfacer sus propias actividades, y a pesar de que la Guía Portage establece una serie detallada de objetivos a cumplir, estos pueden ser aprendidos por el niño en respuesta a las exigencias del medio, y su propia supervivencia, como por ejemplo succionar un líquido para alimentarse o sujetar su biberón mientras bebe.

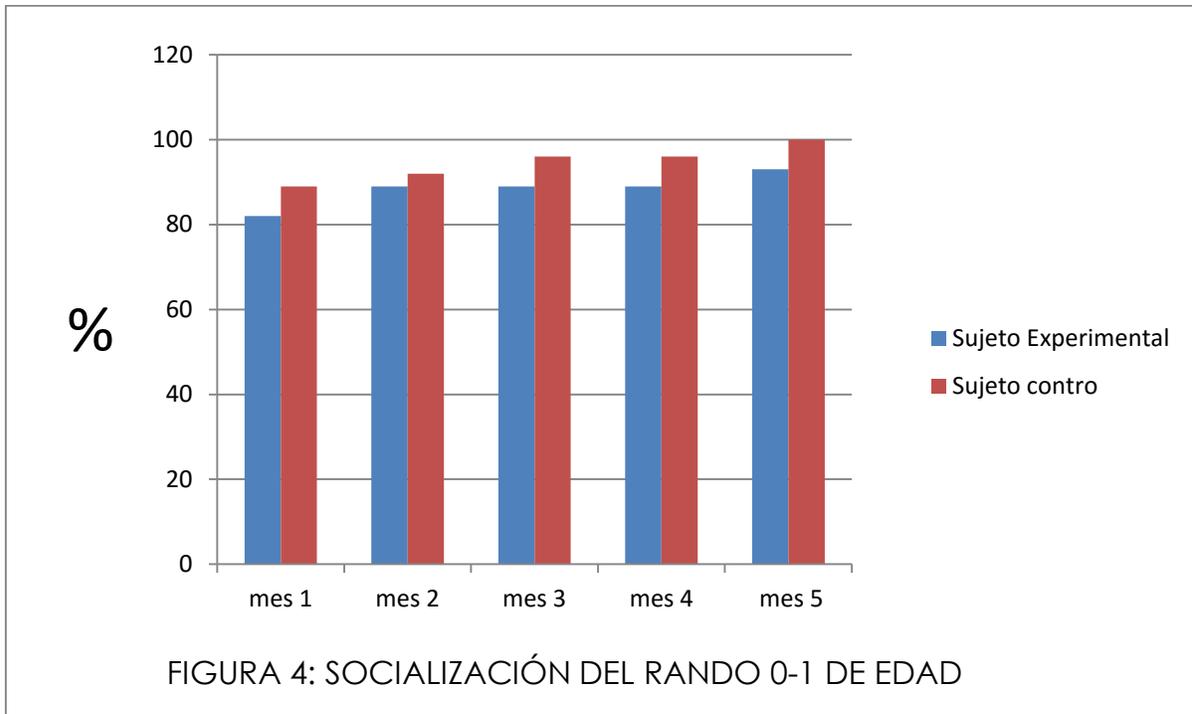


Situación similar se puede apreciar en la Figura 3: desarrollo motriz del rango 0-1 de edad, que deja descubrir un desempeño similar en los meses evaluados por parte de ambas niñas, esto aunado a la libertad de exploración y de

movimiento que ambas pudieron experimentar, lo cual les permitió integrar las interacciones cognitivas y expresarlas en un ámbito social (García, 2009).

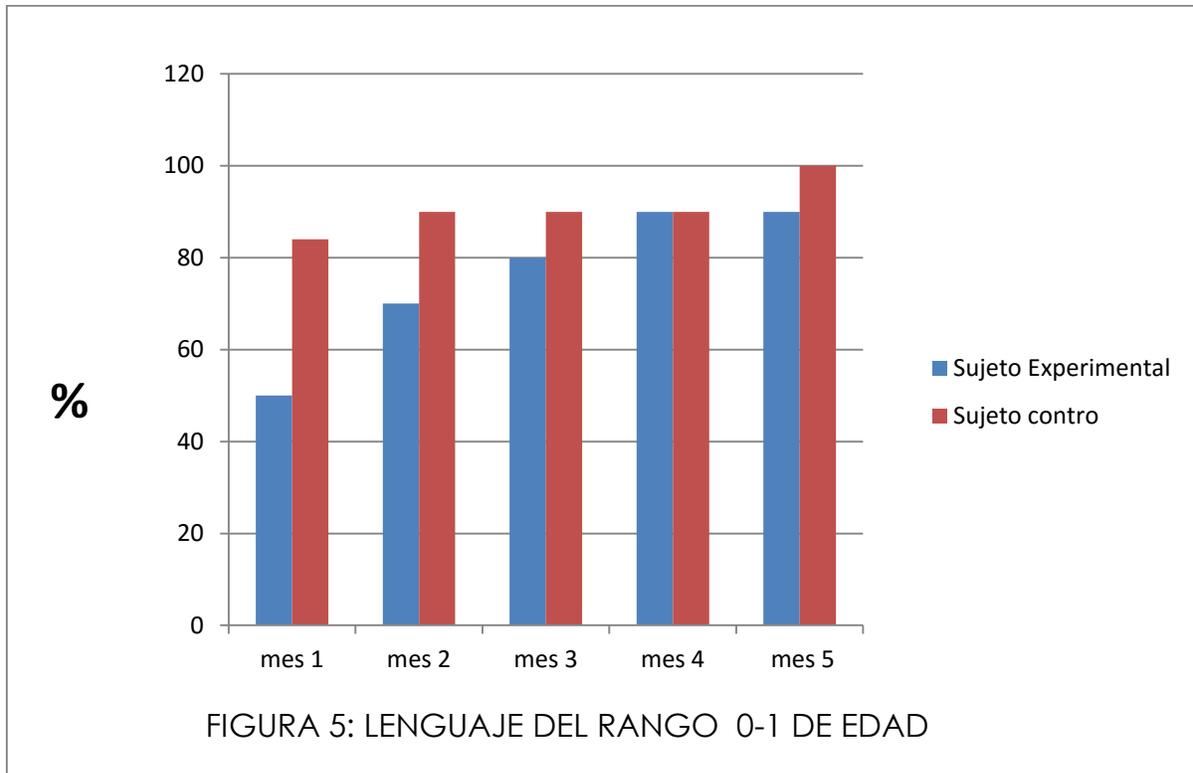


Por su parte, la Figura 4: Socialización del rango 0-1 de edad, muestra un promedio equivalente en ambas niñas, sin embargo el sujeto control logró alcanzar el 100% de objetivos de Guía Portage en su última evaluación mensual, mientras que la niña experimental logró obtenerlo después de haber cumplido un año de edad. No hay que olvidar que la familia es el primer acercamiento a un grupo social que tenemos y es donde se aprenden las primeras habilidades sociales. Y por ende el desarrollo social está íntimamente ligado a atmosfera familiar en que el niño se encuentre inmerso (Amar, Llanos, García & Sotomayor, 2004).



Los resultados que se muestran en la Figura 5: lenguaje del rango 0-1 de edad no son disimiles a las cuatro graficas anteriores, ya que las evaluaciones de ambas niñas son hasta cierto punto equivalentes, aunque la niña control continuó alcanzando el 100% de objetivos, mientras que la niña experimental no lo hace a tiempo. Esto muestra una característica de los programas de estimulación, que para muchos podría ser negativa y que sin embargo no lo es. Se refiere a que durante las primeras intervenciones de estimulación, el niño es expuesto a una cantidad increíble de experiencias y conocimientos que por sí solo no podría obtener.

Sin embargo, la capacidad de los niños para almacenar información es muy alta, lo cual permite que puedan asimilar todos los conocimientos, además de dotarlos con un significado específico que le permitirán utilizar sus nuevas experiencias en situaciones apropiadas. Es decir, una vez que la información ha sido estructurada mentalmente y su significado se ha asimilado por completo, el niño es capaz de exteriorizar sus aprendizajes y ser participe activo de lo que ocurre a su alrededor (Vygotsky, 1978).

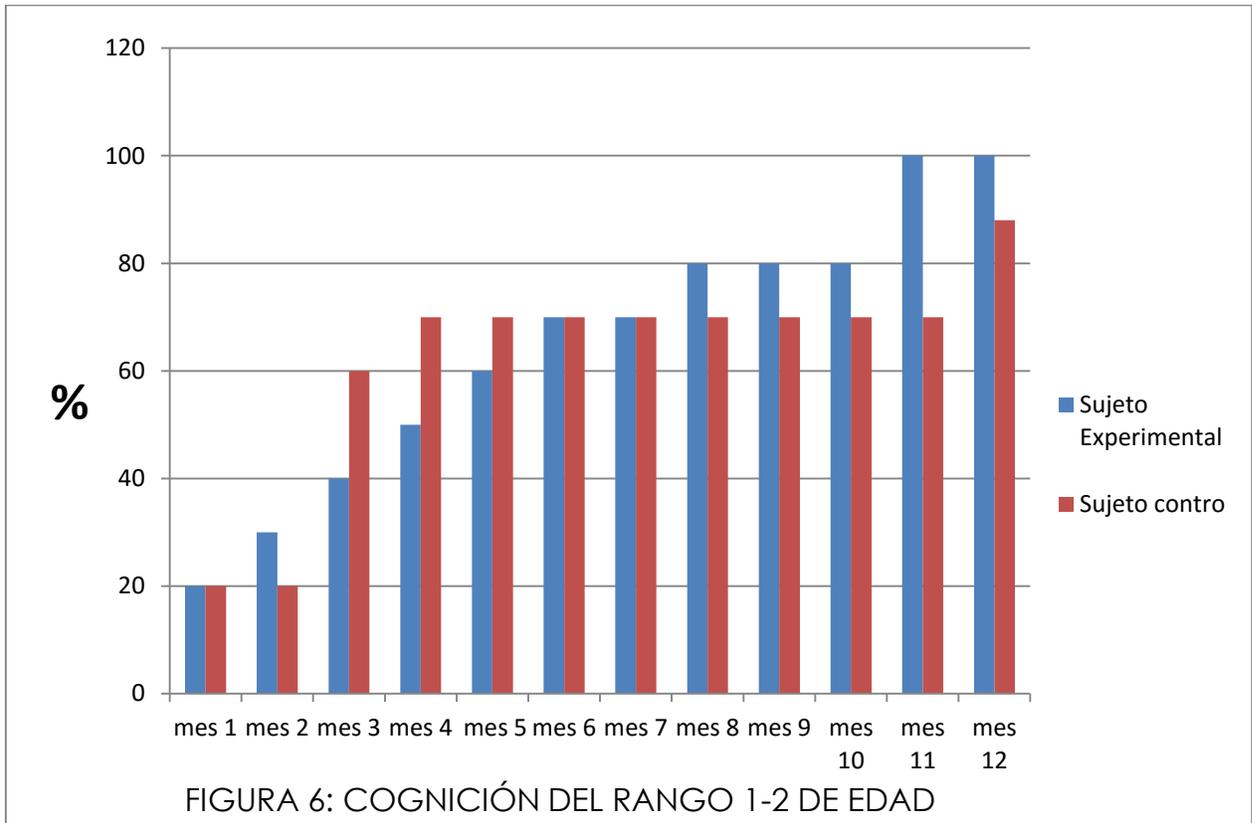


En este primer rango de edad, de 0-1 año, la niña control tuvo cuatro evaluaciones más debido a que inició su participación en el proyecto cuatro meses antes que la niña experimental.

Como se observa, solamente en el área de cognición, la niña experimental sujeta a un programa de estimulación temprana dos veces por semana, obtuvo mayor porcentaje que la niña control, en las demás áreas el desarrollo se percibe más homogéneo debido que las sesiones de estimulación con la niña experimental estaban tomando forma y dinámica. Sin embargo ninguna de las dos niñas presento, en éste primer rango evaluado, retrasos en su desarrollo de acuerdo a su edad, y las diferencias entre ambas son prácticamente nulas.

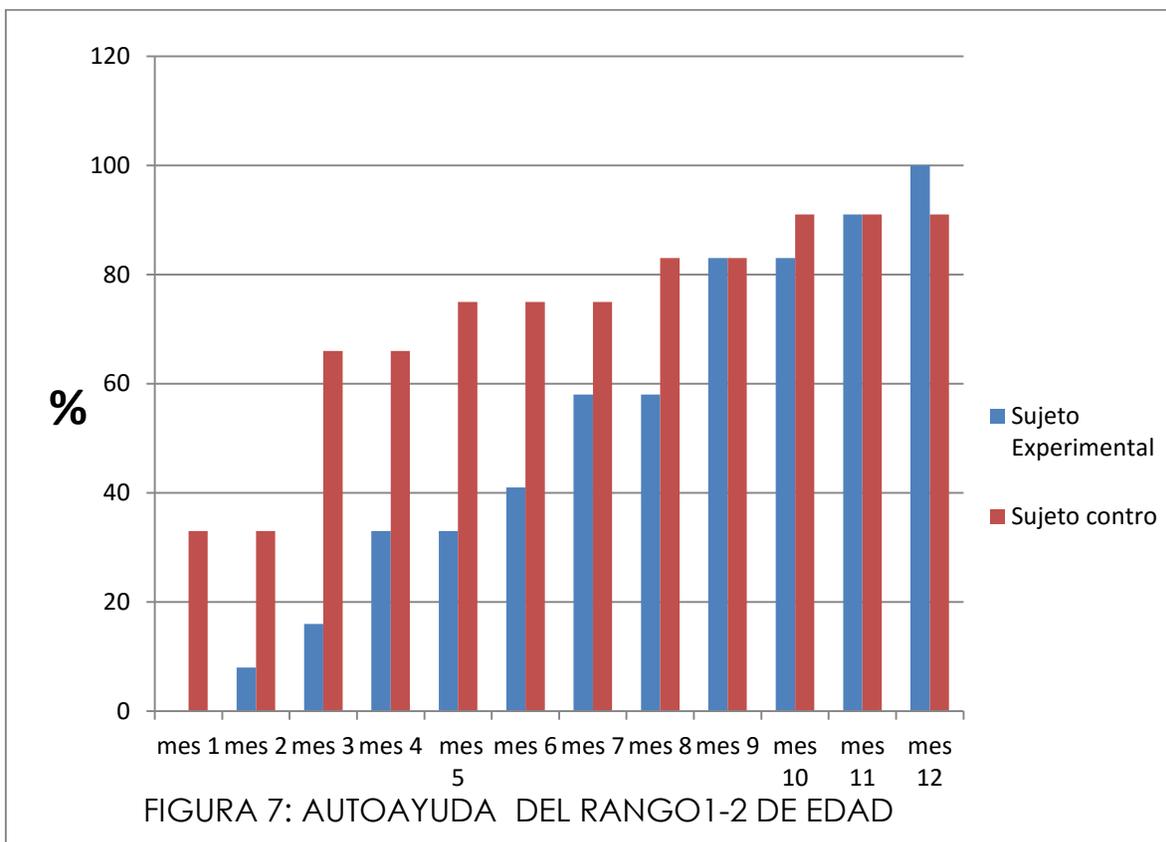
En la Figura 6: cognición del rango 1-2 de edad años, el progreso de la niña experimental sobre la niña control no se refleja por completo hasta el mes ocho en que logra supera el porcentaje y alcanza el 100% de los objetivos de la guía, mientras que la niña control se estanca y no logró alcanzar el 100% de objetivos. Para el rango de edad de uno a dos años, el nivel cognitivo que alcanzan los niños les permiten tener acceso a nuevas experiencias que repercuten en todas las

demás áreas evaluadas, además este rango de edad, tal como lo menciona Serrano (2004a), es el cual se adquieren los conceptos de cantidad y de volumen que le permiten al niño entender su ambiente y las cosas que le rodean, por tal es vital que su desarrollo en esta rama sea pleno, ya que lo contrario la maduración de pensamiento del niño será escasa y no podrá entender las nuevas experiencias sociales.



Para esta edad los niños adquieren mucha más independencia y su nivel evolutivo les permite involucrarse más en su propio cuidado como el comer solo o sentarse en una bacinica. En la Figura 7: autoayuda del rango 1-2 de edad años la niña experimental permanece por debajo del promedio de la niña control, sin embargo conforme se adaptó a las sesiones de estimulación y estas tomaron ritmo, su porcentaje fue ganando terreno hasta promediar el 100%, no así la niña control, que solo pudo alcanzar un 90% de objetivos.

Tal y como lo dicen Amar, Llanos, García & Sotomayor (2004), el contar con una autosuficiencia a esa edad le proporciona a los niños una sensación de protección, estabilidad, confianza y sentido de pertenencia que les permite explorar libremente lo que está a su alrededor. La niña experimental quien obtuvo la máxima puntuación en autoayuda fue capaz de resolver sencillos problemas como vestirse y comer sola, mientras la niña control necesitó la ayuda de sus padres para satisfacer sus necesidades, lo cual crea una dependencia no sana por parte de los niños hacia sus padres.

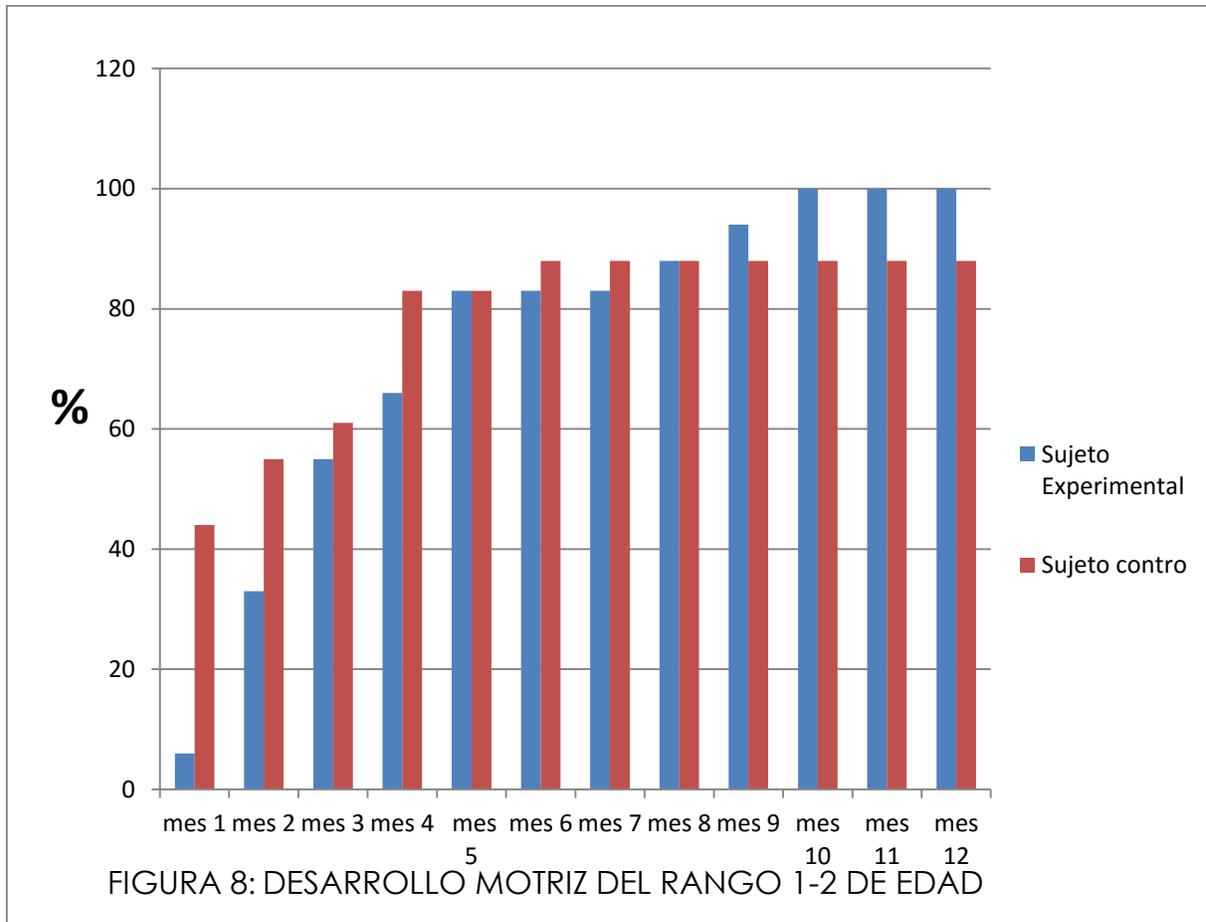


Aunado a la libertad obtenida por la edad y los objetivos alcanzados, la niña experimental mostró un desempeño más que satisfactorio en las evaluaciones de motricidad, tal y como se ejemplifica visualmente en la Figura 8: desarrollo motriz del rango 1-2 de edad años.

La niña experimental, sujeta al programa de estimulación dos veces a la semana, fue capaz de alcanzar todos los objetivos del listado teniendo solamente un año y 10 meses, es decir, tres meses antes de cuando se esperaría obtener el total de actividades.

Por su parte la niña control sin programa de estimación, además de no poder alcanzar la totalidad de actividades requeridas en las evaluaciones, evidenció un estancamiento desde el sexto mes, el cual no mostró cambio en el año restante, es decir que prácticamente obtuvo el mismo desempeño al año y medio de edad, y a los dos años cumplidos.

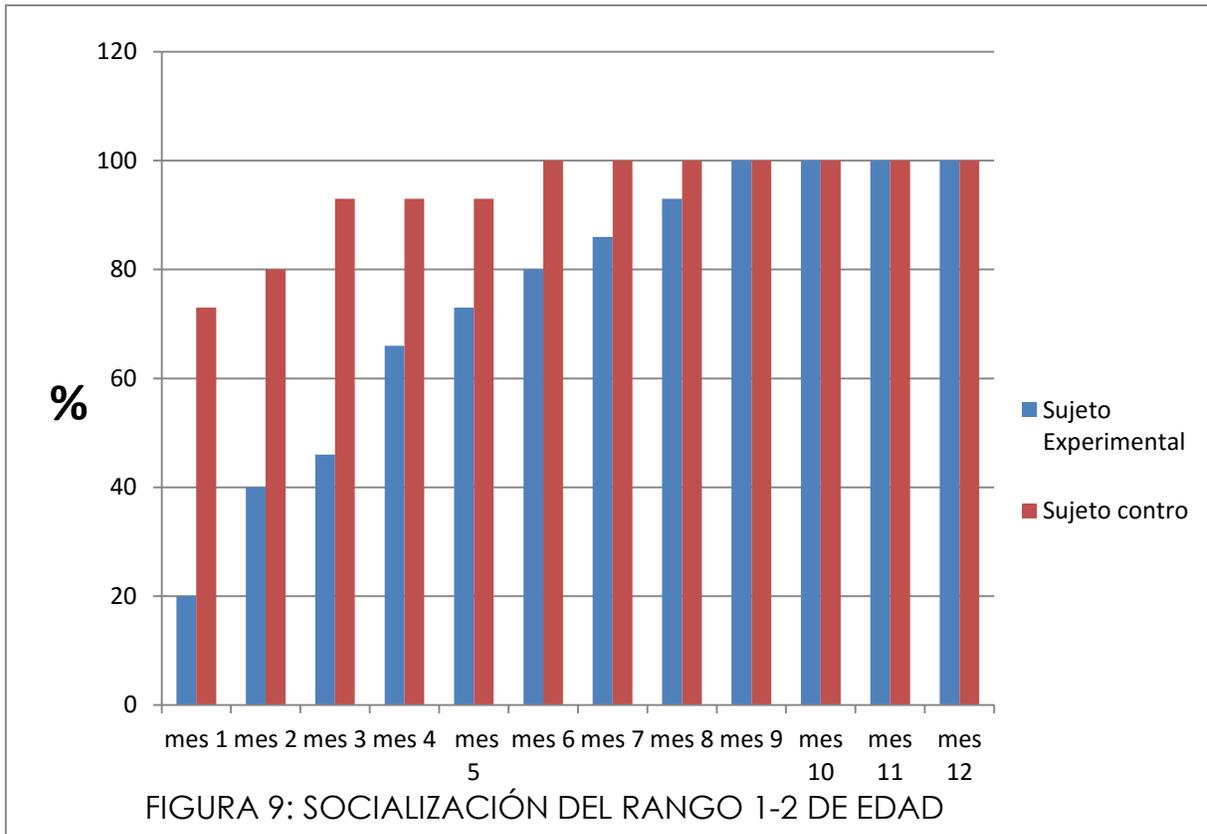
Esto implica un retraso en su desarrollo, ya que mientras la niña experimental esta lista para actividades motrices finas, ella aun no es apta para controlar su cuerpo por completo en actividades de motricidad gruesa. Esto, de acuerdo a la teoría socio-cultural (Vygotsky, 1978), quiere decir que su nivel evolutivo real es menor que el esperado para una niña de su edad, lo que atrasa su desarrollo al tener que madurar primero hasta su nivel idóneo.



Este tipo de problemáticas no son aisladas en una sola área de desarrollo, sino que efectúa una suerte de bola de nieve que arrastra diferentes situaciones dentro del crecimiento de los pequeños. La socialización, un pilar dentro de la teoría socio-cultural, es una de las áreas que sufre repercusiones tras mostrar retrasos en el desarrollo.

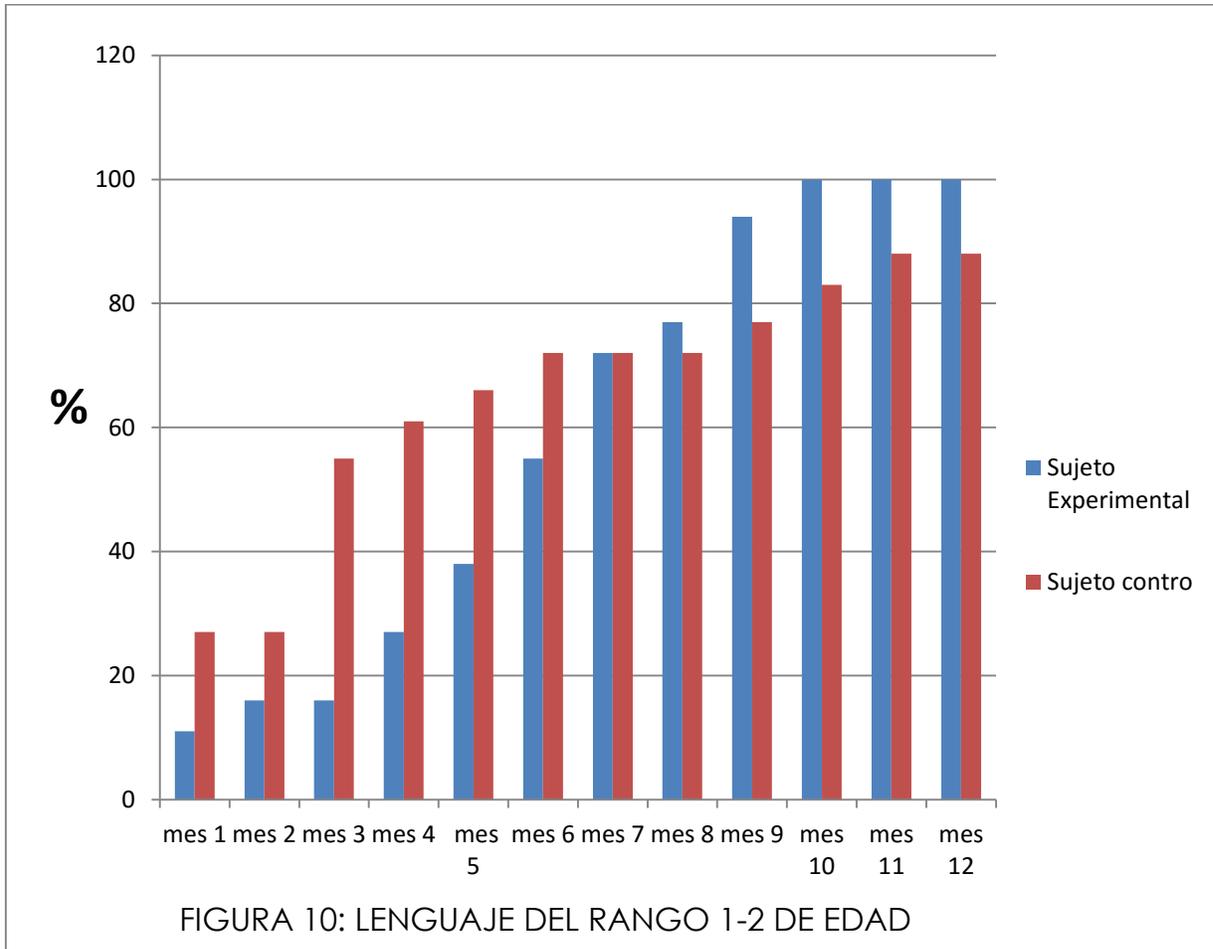
En la Figura 9: socialización del rango 1-2 de edad años se puede observar que la niña control, a pesar de tener retrasos en el desarrollo de las demás áreas, la socialización no se ve afectada, sin embargo al modificarse la zona de desarrollo próximo de las demás áreas, inevitablemente esta modificación afectará todos los ámbitos de desarrollo de los infantes, en vista de que su crecimiento es un proceso que está ligado a sus diferentes áreas. Ahora bien el hecho de tener un retraso en el desarrollo social a esa edad, de acuerdo a Solovieva & Quintanar

(2010), implica no contar con las bases necesarias para el desarrollo de la personalidad de los niños, así como la base para la adquisición de conocimientos prácticos. Por si fuera poco la Figura 10: lenguaje del rango 1-2 de edad años evidencia aún más el estancamiento general de la niña control.



Como se mencionó antes, Vygotsky (1995) afirma que el lenguaje es fundamental para el desarrollo psicológico de los niños y un niño que tiene problemas de lenguaje está en un riesgo inminente. Puede parecer exagerada la afirmación, no obstante el retraso que mostró la niña control va creciendo en vez de disminuir, y podría alcanzar niveles catastróficos. En cambio la niña experimental quien se adelantó al porcentaje esperado para su edad comenzó a desarrollar elementos lingüísticos que raras veces se ven en una niña tan pequeña. Ella lograba sostener conversaciones coherentes con adultos, narra una serie de hechos en el orden en que ocurrieron, entre otros logros, lo cual impulsó

cambios positivos en las áreas como la socialización y la autoayuda, dejando en evidencia la importancia del desarrollo del lenguaje en los niños.

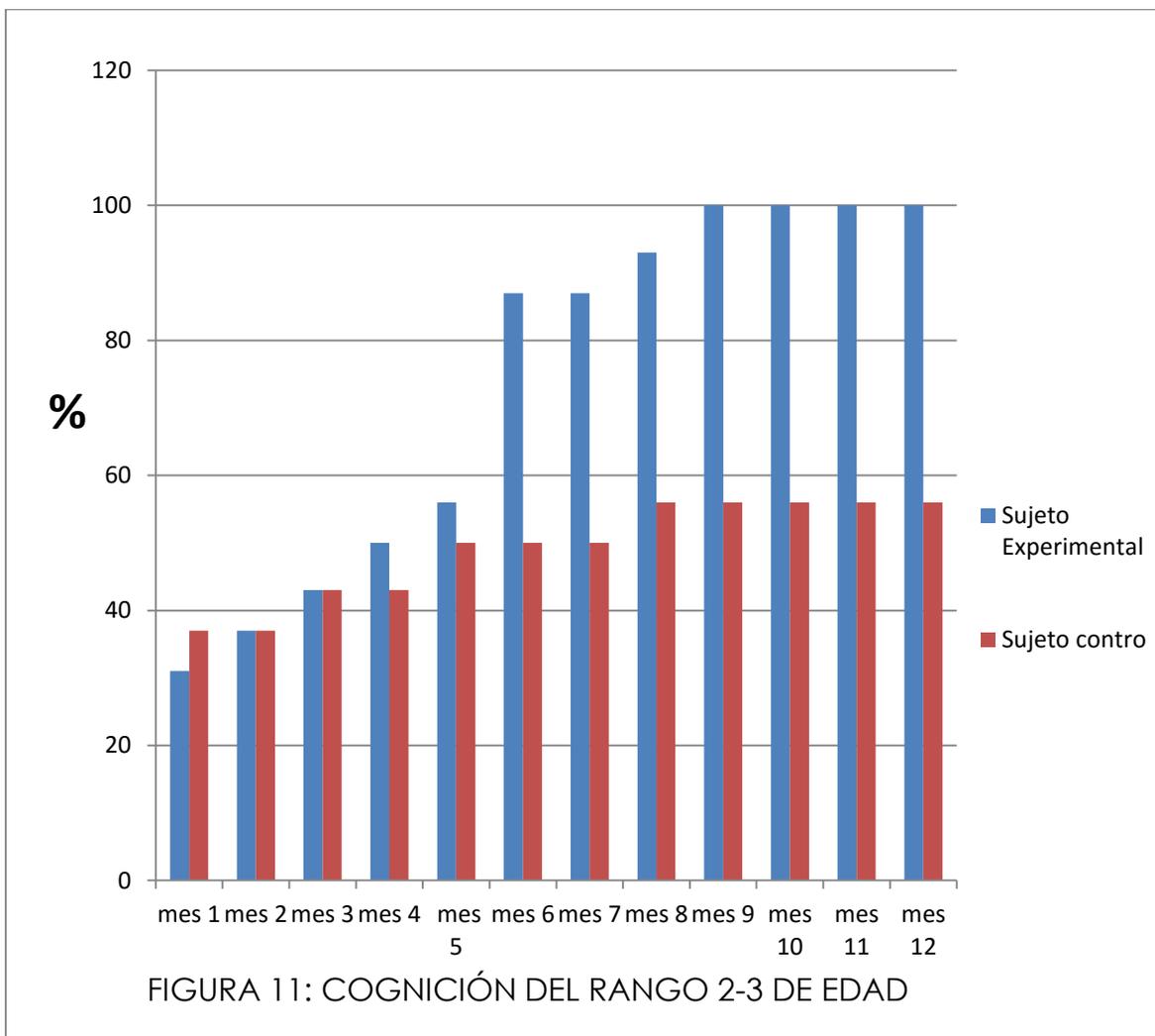


Las gráficas de la evaluación del rango de 1-2 años de edad muestran una diferencia significativa en torno a ambas niñas. Esto en vista de que la niña experimental logró obtener el 100% de los objetivos de las áreas antes de lo esperado, de acuerdo a su edad, mientras que la niña control solo alcanzó el máximo porcentaje en el área de socialización, y las demás áreas se estancaron alrededor del 90% de objetivos cumplidos. Como es evidente, los avances con la niña experimental se hacen notar mensualmente, mientras que el porcentaje de la niña control se mueve con mayor rapidez y tiende a estancarse mes con mes.

Por su parte, la figura 11: cognición del rango 2-3 de edad la niña control no tuvo un avance satisfactorio en las evaluaciones mensuales, y se quedó por

debajo del 60% en su última revisión, es decir que su rendimiento en el área de cognición tiene un retraso de más del 40%, lo cual es reflejo del estancamiento en el rango de edad anterior, y que no le permite a la niña continuar con su desarrollo pleno. Por su parte la niña experimental, alcanzó el 100% de actividades en la evaluación correspondiente al mes nueve, es decir tres meses antes de lo esperado.

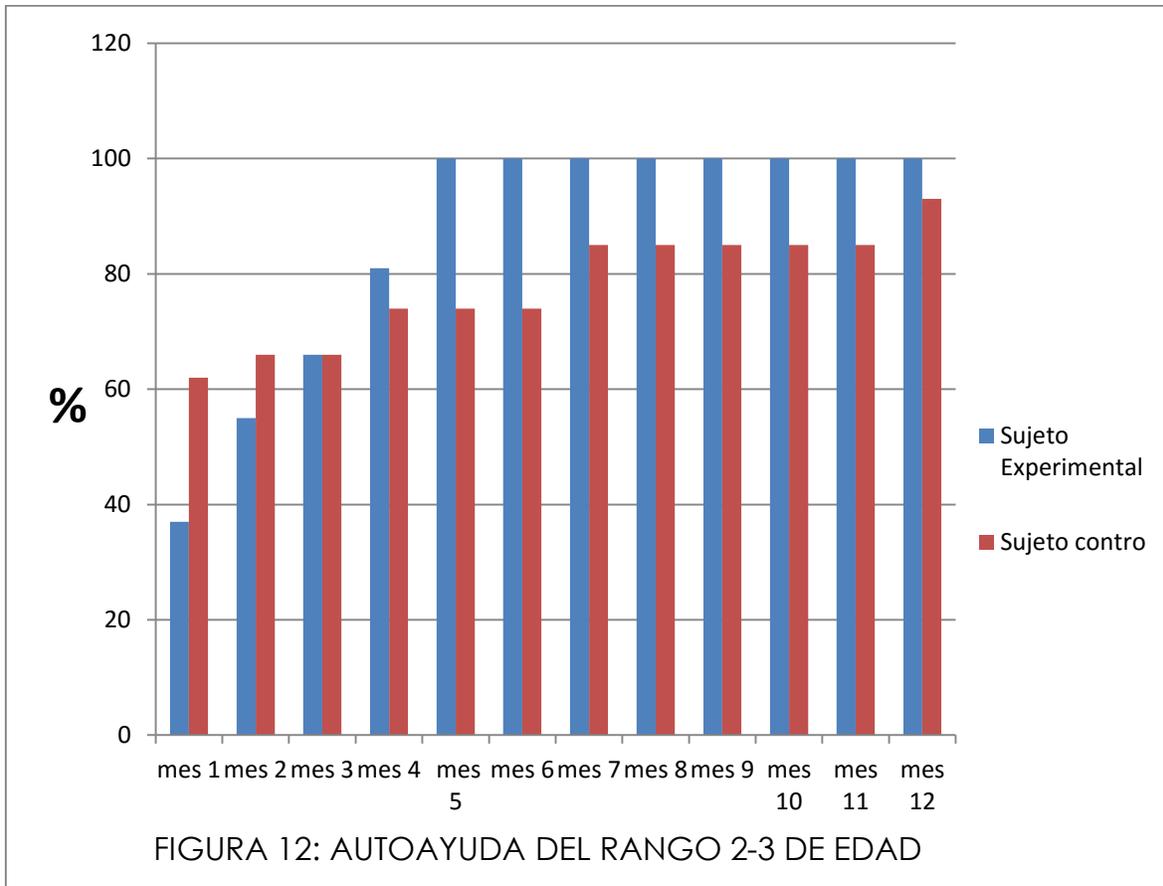
En este rango de edad es posible observar que la niña que fue correctamente estimulada obtuvo una importante formación de conceptos abstractos, como la moral, la ética y la justicia, ya que la niña experimental fue capaz de diferenciar entre dos acciones buenas y malas, mientras que la niña control no lo logró, dando por cierto el hecho de la formación de conceptos a esa edad, de acuerdo con Serrano (2004b).



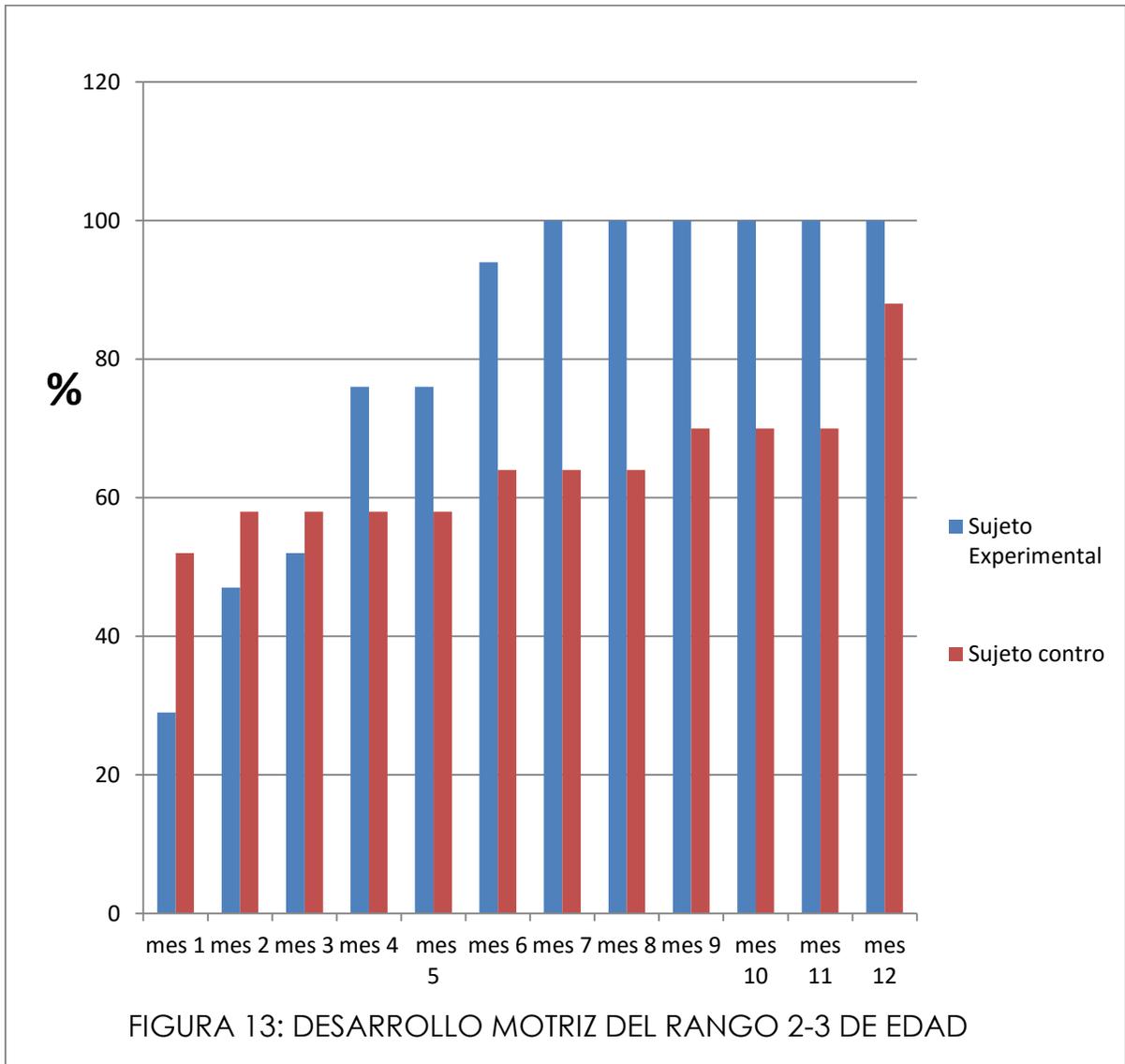
Las evaluaciones del rango de edad de dos a tres años son una muestra clara del estancamiento evolutivo que la niña control comenzó a arrastrar. En la

En lo correspondiente al área de autoayuda, la niña control no pareciera estar tan mal, ya que sólo presenta un retraso del 5% en su evaluación final, tal y como se aprecia en la Figura 12: autoayuda del rango 2-3 de edad, no obstante, hay que tener presente que sus revisiones mensuales no muestran avances por periodos de hasta cinco meses, lo cual indica que la niña no está recibiendo el apoyo necesario para desenvolverse adecuadamente. Ahora bien, es precisamente en ésta grafica que se hace notorio el adelanto de la niña experimental, ya que obtuvo el 100% de los objetivos, teniendo solamente dos años y cinco meses, es decir siete meses antes de lo esperado.

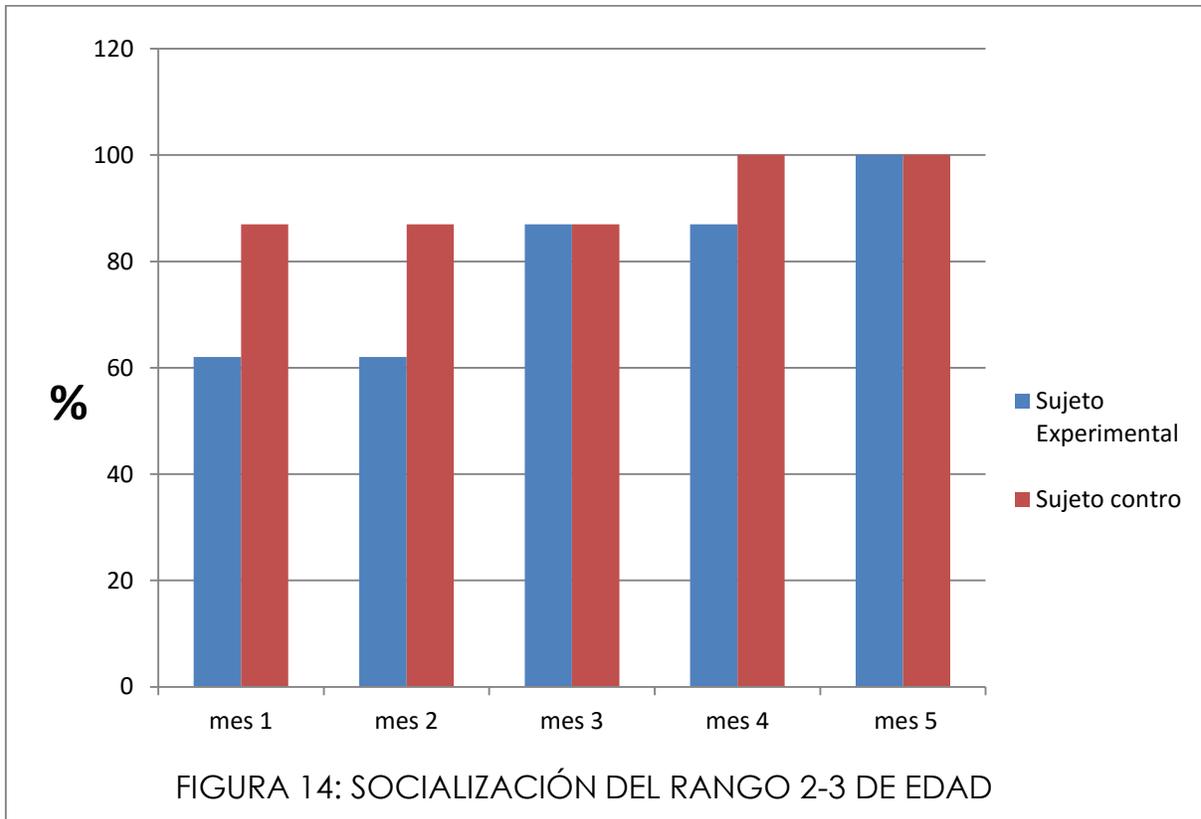
Por lo tanto su zona de desarrollo próximo corresponde a la de una niña de tres años, mientras que la de la niña control es la correspondiente a una de dos años y diez meses, a pesar de que ella ya había cumplido los tres años. Es decir que en base a la teoría socio-cultural (Vygotsky, 1978) ambas niñas han modificado su zona de desarrollo próximo, solo que la niña experimental ha logrado adelantarse al desempeño esperado para una niña de su edad, y por otro lado, la niña control ha logrado alcanzar un desempeño menor al esperado para una niña de su edad.



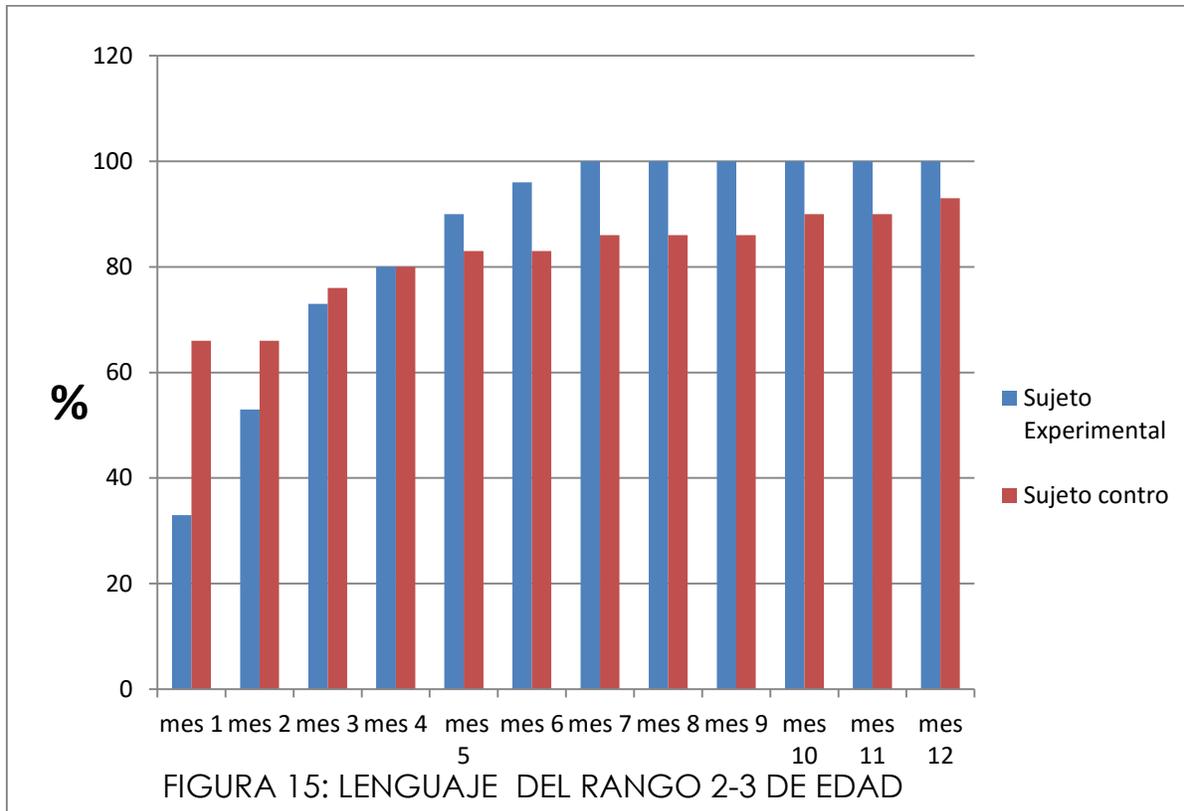
Por su lado la Figura 13: desarrollo motriz del rango 2-3 de edad es una confirmación de lo observado anteriormente, ya que la niña experimental continuó adelantándose a su desarrollo esperado, y la niña control presentó estancamientos durante largo periodos de tiempo y tampoco logró conseguir el 100% de objetivos de la Guía Portage.



Tal no es el caso de la Figura 14: socialización del rango 2-3 de edad, en donde ambas niñas evaluadas pudieron alcanzar todos los objetivos a evaluar, sin embargo, la niña experimental pudo obtenerlos antes de su edad esperada, lo cual indica que sigue existiendo una brecha importante entre ambos desempeños. No hay que olvidar que la socialización es un fenómeno inherente y necesario para el humano así como para la supervivencia y desarrollo del mismo, tal y como afirman Cabrera & Mazzarela (2001).



Por su parte, la Figura 15: lenguaje del rango 2-3 de edad no muestra un panorama alentador, ya que la niña control no fue capaz de obtener el puntaje más alto de las evaluaciones. Y de nuevo, la niña experimental obtuvo la máxima puntuación meses antes de lo esperado. Esto indica, que así como el retraso en el desarrollo de la niña control retiene la evolución en todas las áreas, el adelanto de la niña experimental es un trampolín que le permite plantearse metas más altas y objetivos más complejos.



Nuevamente, los resultados obtenidos por la niña experimental superan a los resultados de la niña control, en especial en el área de cognición, en donde existe una diferencia de casi 50%. Con excepción del área de socialización, la niña control no logró obtener el 100% de objetivos, mientras que la niña experimental alcanzó la máxima puntuación antes de lo esperado de acuerdo a su edad, lo cual indica una clara ventaja en cuanto a la niña control. Ambas niñas consiguieron bastante rápido la totalidad de los objetivos de socialización, es por eso que solo se graficó hasta el mes en que las dos lo obtuvieron.

Visualmente las gráficas evidencian la superioridad en los resultados de la niña experimental y muestran el estancamiento de la niña control en diversa áreas y rangos evaluados. Así mismo es notorio el progreso mensual que obtuvo la niña experimental, lo cual indica que las sesiones de estimulación durante el mes rendían frutos al final del mismo, mientras que el desarrollo de la niña control permanecía estático durante varias evaluaciones mensuales.

DISCUSIÓN

La base en que se sustenta el desarrollo del niño, comprende tanto su evolución física y orgánica, como su bagaje cultural. Dicha unión equivale a formación de una conducta apta, y adaptable que pueda interactuar con su medio de forma positiva conveniente para ambas partes. La formación de dicha conducta comienza desde los primeros años de vida, y se podría decir que es un proceso continuo durante toda la vida, ya que la capacidad de adaptación es utilizada en repetidas veces. Es entonces que se desprende, con lo anterior, un especial interés por aprovechar al máximo la capacidad de aprendizaje que poseen los niños prescolares, así como maximizar sus experiencias enriquecedoras que den forma a los cimientos de su desarrollo. (Solovieva & Quintanar, 2010).

Es por eso que, basándose en los resultados arrojados de la investigación, así como en el análisis de los mismos, se puede concluir que el utilizar un programa de estimulación en edades tempranas de los niños (de cero a tres años) si incrementa el nivel de desarrollo de los mismos en las áreas cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje, en comparación con niños no estimulados. Para Vygotsky (1978) el desarrollo del niño está sujeto a una serie de transformaciones tanto internas como externas que conforman los procesos mentales del niño, es decir, su personalidad, su conducta.

Al evaluar a ambas niñas, es innegable que la niña experimental ha sufrido más cambios que la niña control. Por ejemplo, mientras la niña experimental es capaz de diferenciar entre figuras geométricas simples y hacer pares de la figura con su imagen correspondiente, la niña control, por su parte, aun no logra diferenciar entre tres colores. Es decir, que la hipótesis de esta investigación ha sido comprobada y aceptada como verdadera en base a las pruebas realizadas, ya que al haber utilizado un programa de estimulación se incrementó en nivel de desarrollo en las áreas cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje.

Sin duda alguna, el análisis de los resultados es evidencia de la diferencia entre ambas niñas. Mientras la niña control, quien no recibió estimulación

temprana, presenta un retraso en su desarrollo y necesita de una maduración que la ponga en el nivel adecuado para su edad, la niña experimental está por encima de su desarrollo esperado y ha adquirido conocimientos que le han permitido vivenciar nuevas experiencias.

De acuerdo con Vygotsky (1978) el nivel evolutivo real equivale al nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño establecidas por los ciclos de vida que el niño ha experimentado. Es decir, que la niña experimental, al haber obtenido un mayor número de experiencias gracias al programa de estimulación implementado, logro obtener un nivel evolutivo real, o una edad mental, superior a la niña control, la cual se vio limitada con sus experiencias y no obtuvo un aprovechamiento ideal.

Cabría mencionar que durante la investigación, ambas niñas fueron evaluadas en condiciones similares, es decir que las sesiones de evaluación mensual y las de estimulación, en el caso de la niña experimental, se llevaron a cabo en sus respectivos hogares, para evitar que se sintieran cohibidas o incómodas. Hay que mencionar también que la relación que se tuvo con las niñas fue, en ambos casos, en completa confianza e inclusive afectuosa, lo que permitió que las niñas pudieran trabajar sin sentirse restringidas o juzgadas por un extraño.

Así mismo, la cordialidad de los padres de las niñas y su colaboración permitió establecer un ambiente de trabajo apto e inmejorable. De igual forma se buscó que las niñas para el experimento pertenecieran al mismo estrato social para evitar posibles sesgos en las evaluaciones, por lo tanto se puede decir que los resultados de la investigación gozan de certeza y reflejan la realidad de las niñas durante estos dos años y medio. Ambas madres de las niñas firmaron un consentimiento informado para permitir la participación de sus hijas en esta investigación, sin embargo no se les hizo mención del rol que desempeñaron las infantas, es decir, cuál de ellas fue experimental y cuál control.

Hasta este punto, la estimulación temprana había sido considerada un recurso exclusivo para los niños con dificultades congénitas en su desarrollo. No obstante, dados los resultados obtenidos es innegable decir que los niños considerados normales, es decir sin problemas evidentes en su crecimiento,

pueden ser usuarios de dichos programas de estimulación y que además los resultados pueden ser fenomenales. De acuerdo con el programa de estudios preescolar de la SEP (2011), se estableces propósitos para la educación básica basándose en las competencias que el alumno debe desarrollar, sin embargo, la educación preescolar institucional comienza hasta los tres años, desaprovechando los tres primeros años de vida, que, de acuerdo a las evaluaciones realizadas en este estudio, es una etapa en donde se pueden aprender cuestiones de vital importancia para la vida adulta.

El institucionalizar una educación preescolar formal, que inicie prácticamente desde el alumbramiento del bebé no es una idea descabellada. Ya que con ello se dotaría a los infantes de recursos más que suficientes para dar el paso a la vida escolar en vez de enviarlos desprovistos de los elementos básicos para hacer frente a la educación primaria como sucede a menudo. No es raro ver niños de primer grado con dificultades para adaptarse en los salones de clase que terminan repitiendo año o que son aprobados por simple conformismo. Estos niños comienzan a llevar una carga muy pesada, que más tarde les impide continuar con sus estudios y se convierten en una estadística más de la deserción escolar.

Aunado a esto se desprenden los problemas actuales en la educación nacional en donde, de acuerdo a estudios de la UNESCO, México ocupa el penúltimo lugar en una lista de 108 países en lectura y comprensión de textos, mientras que en matemáticas la OCDE ubica al país en último lugar y estima que alcanzar los niveles de educación en matemáticas de los países mejor rankeados le tomaría al país 25 años, y otros 65 años en ponerse al nivel de los mejores en lectura (Martínez Carballo, 2013). Estas estadísticas, demuestran llanamente el nivel de educación de los jóvenes mexicanos, lo cual orilla a que las mismas familias impulsen a sus hijos a desertar en la escuela y comiencen a incorporarse al mundo laboral desde edades tempranas, dejando así un rezago educativo importante.

Quizás, si se pusiera mayor atención a los inicios educativos de la población infantil, estos índices negativos podrían modificarse y evitar la deserción escolar que experimenta el país. Hay en cambio quien puede argumentar que la

estimulación temprana es un recurso caro para la mayoría de las familias mexicanas, y exclusivo para aquellos con cierto poder adquisitivo. Sin embargo, un programa como el establecido en Cuba de escuelas para padres, en donde se impartan cursos a las familias, que les muestren las maneras adecuadas de interactuar con los niños y reconozcan las necesidades de sus hijos, podría ser una solución a dicho argumento (Pando, Amecua, Salasar & Torres, 2004) .

Es evidente que la estimulación temprana es de utilidad para niños con y sin problemas en su desarrollo. De acuerdo con Legal (2001) la estimulación temprana es un concepto holístico que comprende e integra todo el entorno del niño, desde su familia nuclear, hasta la sociedad en que se encuentra, es decir que en este aspecto la hipótesis de la presente investigación es un hecho palpable, sin embargo, agrandando las dimensiones de los resultados se puede decir que la estimulación de niños sin problemas congénitos de desarrollo en edades tempranas puede ser incluso una herramienta para resarcir la situación actual del país.

Es decir que el difícil momento educativo de México puede ser una problemática que se arrastra desde la edad preescolar en la cual no fueron aprendidas las premisas básicas de la edad y que retrasaron la evolución natural del desarrollo humano.

La teoría socio-cultural de Vygotsky (1934) afirma que la interacción social y el lenguaje son las bases del desarrollo de los procesos cognitivos y no se equivocan al plantear el pensamiento humano como una restructuración constante de conceptos y elementos que van de lo general a lo particular a manera de andamiaje. Es decir que el crecimiento de los bebés necesita conducirse a partir de planeación clara y específica que acompañe a los pequeños en vez de dejarlos a su suerte.

Esta planeación, por supuesto, es la estimulación temprana, la cual tiene presente el potencial de los niños y es capaz inclusive, de maximizar su desempeño, tal y como ocurrió con la niña experimental, quien se adelantó a los estándares esperados para su edad. No se está diciendo con esto, que sea el caso de una niña superdotada o algo por el estilo, simplemente se está afirmando

que, basándose en los resultados obtenidos, se puede aprovechar al máximo las cualidades de los niños y mejorar su calidad de vida.

Gracias a las evaluaciones de esta investigación se logró observar que la integración de la información, en edades tempranas, depende fuertemente del movimiento y de las dinámicas de aprendizaje, tal como lo afirma Serrano (2004a). Ya que de esta forma los conocimientos adquieren un valor, una utilidad, que el niño asume como parte importante de su conducta.

Es clave, en la utilización de un programa de estimulación temprana tener en cuenta el dinamismo de los niños y evitar las actividades estáticas y pasivas. No con ello se quiere decir que es recomendable estar corriendo durante toda la sesión de estimulación sino que se busquen actividades que sean un reto para los niños y mantengan su atención durante el tiempo que dure la actividad, de lo contrario los niños pierden el ritmo y comienzan a percibir la estimulación como algo aburrido y sin interés para ellos.

El planteamiento inicial de esta investigación fue comprobar si existen diferencias entre niños estimulados y no estimulados, pero con el paso del tiempo los resultados hablaron por si solos y dimensionaron nuevos cuestionamiento. La pregunta ya no es si existen diferencias, eso queda más que claro, con esta investigación se han abierto nuevas interrogantes como cuál podría ser el límite de adelanto en el desarrollo en un niño común; cual podría ser la dosis adecuada sin llegar a ser excesiva de sesiones de estimulación; cual es el método más efectivo; o si existen diferencias entre niños y niñas.

Los cuestionamientos plantean una infinidad de posibles escenarios, los cuales podrían ser la piedra angular de una nueva perspectiva educativa que contemple a la etapa preescolar como única oportunidad de comenzar con el pie derecho, por decirlo de alguna manera, de moldear a los niños de la mejor forma posible y agrandar las oportunidades de crecimiento académico. En vez de ser vista como un etapa estática o límbica entre la educación escolar y el seno materno.

La estimulación temprana vista hasta ahora como un elemento opcional en la educación de los hijos, puede, a partir de los buenos resultados obtenidos en su

uso, pasar a ser una faceta indispensable en la vida de las familias. Se necesita de mucho apoyo por parte de las instituciones y una apertura por parte de la población que muchas veces suele ser la más renuente. No hay que olvidar que es necesaria una completa disposición por parte de las familias para que sus niños puedan salir adelante y tener acceso a alguno de los programas de estimulación. Las limitantes existen, no obstante, existen esfuerzos tratando de subsanar el tan mal estado de la educación básica en México. Es necesario establecer reformas incluyentes y satisfactorias, tanto para el gremio docente, como para los alumnos y sus padres.

De acuerdo con el Programa de Estudio 2011 de Educación Básica Preescolar de la SEP, se toman en cuenta las características específicas de los infantes, así como sus procesos de aprendizajes, sin embargo, el programa también tiene un carácter abierto que delega a la educadora o educador toda la responsabilidad de el orden en que se abordaran los temas propuestos, así como las dinámicas con las que se impartirán los cursos.

Es decir, el programa no propone, ni mucho menos exige, un riguroso plan de estudios que tome en cuenta aspectos generales de desarrollo e individuales de conducta para establecer condiciones óptimas de aprendizaje preescolar.

Ahora bien, el contar con una estimulación integral en edades tempranas implica un cambio de perspectiva educacional, en el cual se considerarían nuevas formas de trabajo en las escuelas públicas debido a la calidad que los mismos alumnos demandarían. Los niños llegarían a la edad de tres años contando con herramientas útiles y fáciles de conseguir, con la estimulación temprana, que actualmente no todos los niños muestran al ingresar al preescolar.

Habría que tomar en cuenta que la educación preescolar no inicia a partir de los tres años como se piensa en la Secretaria de Educación, sino que es un proceso continuo desde el momento del alumbramiento, y de vital importancia, en vista de que sienta las bases para educación posterior. De esta forma *el niño aprende y practica habilidades que mejoraran su capacidad para adaptarse a las numerosas demandas de su ambiente físico y social* (Perera, 2011: Pág. 144).

En pocas palabras quede evidenciado que la estimulación temprana es un detonante positivo del desarrollo humano, y si dicho axioma se añade a la idiosincrasia nacional, con el fin de que pase a ser una necesidad en vez de una opción, la situación pesimista y agravante de la educación nacional pasaría a ser vista con mayor optimismo y esperanza.

REFERENCIAS

- Amar, J. J. A., Llanos, R. A., García, D. T., & Sotomayor, Z. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte.
- Baltazar Ramos, A.M. & Escotto Córdoba, E. A (2014) La estimulación temprana y Guía Portage como programa. *Revista electrónica de psicología de la Fes Zaragoza-UNAM*, 4(8) 42-56
- Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2010). Estilos parentales y el desarrollo social del niño. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*.
- Bluma,S., Shearer, M., Forhman, A., & Hilliard, J. (1978) *Guía Portage de educación Preescolar*. Manual.
- Cabrera, B. & Mazzarella, C. (2001) Vygotsky: enfoque sociocultural. *Instituto Pedagógico de Catracas. UPEL* 5 (13), 41-44
- Escotto Córdoba, E. A., Pérez Mendoza, M. & Villa Rodríguez, M.A. (2009) *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Academia de Investigación, Historia y Epistemología de la Psicología. Academia de Extensión Universitaria y Difusión de la Cultura. Pág. 15-42.
- Flores, S. M., & Flores, O. J. (2012). Guía para potenciar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa en niños y niñas de 3 a 4 años de edad en el Centro Infantil del Buen Vivir" Cayambe" parroquia Ayora.
- García, J. A. (2009). Psicomotricidad y educación infantil. *Impreso en España*. 45(6ª), 1-10.
- Gil, I. C. (2005). Elaboración de un programa de atención temprana. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7), 151-192.

- Legal, D. (2001). *Libro blanco de la atención temprana*. España: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Martínez, C. N. (2013) *Tiene México rezago de 65 años en lectura: OCDE*. El universal. En <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/tiene-mexico-rezago-de-65-anios-en-lectura-ocde-970103.html>
- Mendoza, F. M. (1999). La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. *CELEP, La Habana*.
- Moreno, G, A. (2009). La Estimulación Temprana. *REVISTA DIGITAL CIENCIA Y DIDÁCTICA*, 79.
- Palladino, E. (2009). Infancia, sociedad, educación. *Buenos aires: Espacio editorial*.
- Pando, M., Aranda, C., Amecua, M. T., Salazar, J. P., & Torres, T. M. (2004). Estimulación temprana en niños menores de 4 años de familias marginadas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 71(6), 273-277.
- Papalia, D.E., Wendkos, S.O., & Duskin, R.F. (2009) *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Perera, J. (2011) Atención temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados. *Revista síndrome de down*, (28), 140-152.
- Pérez, V. Q., & Martínez, J. M. A. (2005). Juego y psicomotricidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (8), 24-31.
- Quintanar Rojas, L. (2001) *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Universidad autónoma de Tlaxcala.
- Ramos, F. L. H. (2005) *Estimulación temprana a niños de cero a dos años con factores de riesgo de retraso mental*. Tesis en Opción al Grado Científico

de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García Santiago de Cuba

Sampieri, H.R., Fernández, C.C., & Baptista, P.L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar*. Edición electrónica. México: SEP

Serrano, A. (2004^a) *Ayudando a crecer: Volumen 1: Guía para alimentar el desarrollo oportuno de los niños de cero a tres años*. México, Producciones Educación Aplicada.

Serrano, A. (2004^b) *Ayudando a crecer: Volumen 2: Guía para alimentar el desarrollo oportuno de los niños de tres a seis años*. México, Producciones Educación Aplicada.

Solovieva, Y & Quintanar R. L (2010) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.

Terré, O. & Medina, M. (2002). La estimulación temprana. *Revista mexicana de medicina física y rehabilitación*, 14, 2-4

Torralva, T., Cugnasco, I., Manso, M., Sauton, F., Ferrero, M., ODonnell, A., Duran, P. & Carmuega, E. (1999). Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental y el nivel socio-económico. *Arch Argent Pediatr*, 97(5), 306-316.

Vygotsky, L.S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1995/1934) *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Fausto.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.