



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

ESTIMULACIÓN TEMPRANA A TRAVÉS DEL JUEGO EN NIÑOS
PREESCOLARES

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :

MÓNICA MARTÍNEZ SOSA

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS

COMITÉ: DR. EDUARDO ALEJANDRO ESCOTTO CÓRDOVA

LIC. JOSÉ LUIS ESCORCIA JIMÉNEZ

LIC. JESÚS BARROSO OCHOA

MTRA. ANA LILIA MUÑOZ CORONA



MÉXICO, CDMX.

MAYO 2016



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.

Agradecimientos

A mi **familia Sosa**, porque gracias a su cariño, guía y apoyo, he llegado a realizar uno de los anhelos más grandes de mi vida: mis estudios profesionales.

En especial, a ti **mamá** que con esfuerzo, desvelos y dedicación me has brindado la mejor herencia llamada educación y las más hermosas palabras de superación: "Una psicóloga cura la mejor parte del hombre: el alma".

Eres el mejor ejemplo que tengo, pues gracias a ti soy Psicóloga, y por permitir convivir y platicar todos mis logros contigo.

Por darme la vida, velar por mí desde el primer día en que nací, hasta la fecha, cuidarme, protegerme, y enseñarme a ser buena persona como tú los has sido y lo mejor que tengo es gracias a ti, por ser mi madre, convertirme en la mujer que soy y con la *Estimulación Temprana* se puede mejorar la vida...por ello todos mis logros son parte de ti y para ti.

Papito, te fuiste antes de verme crecer, pero siempre te llevare en mi corazón. Eres mi héroe, mi inspiración y el mejor hombre de mi vida, porque todos tus consejos y tus ojos verdes los llevo conmigo.

Mi hermana **Fer**, "mi Ada" que siempre ha sido mi cómplice de locuras, mi otra mitad y mi todo. Eres el ángel que Dios me mando en mi camino, para poderme cuidar y proteger, mi doctora y ejemplo a seguir. Somos como las ramas de un árbol, crecemos en diferentes direcciones, pero nuestra raíz es una sola, así la vida de cada una es parte esencial de la otra....eres esencial para mí. .Gracias por apoyarme y porque sé que en cada paso que dé, tu mano estará junto a la mía. "Estas desde el amanecer, hasta la inevitable obscuridad, siempre de tu mano y con tu risa me haces volver a nacer".

Mis primos **Caro, Lalo** y **Roberto**, que con locuras, retos, planes y anécdotas compartiremos toda la vida y solo ustedes saben lo que es ser "Indivisa Manent, lo unido permanece".

A mis amigas;

Iris, la hermana que yo escogí y el destino me puse en mi camino... compartimos grandes aventuras, anécdotas de ¿te acuerdas de...?, días soleados y nublados, materias recusadas, churros y cafés, juntas descubrimos el corralito y en que parte éramos expertas, y aunque las circunstancias nos separó muchas veces, la amistad nos unió por siempre, solo tú me conoces tal como soy, me acompañas en todo momento, para explicarme tengo que preguntarte y juntas logramos salir adelante, llegar a la meta... tu R.H. y yo educativa, pero al final somos unas grandes guerreras y Psicólogas.

Den, juntas iniciamos este camino, sonreírme desde el primer día y por darme momentos de risas, la vida nos separó, pero siempre te llevaré en mis recuerdos "gominolita".

Hay personas que llegan al final, para darte un empujón a través de una sonrisa. Gracias por llegar de la nada, para hacerlo TODO... **Antonio**.

A mis compañeros del Servicio Social:

Fabían por enseñarme muchas cosas en el CET, y recibirme siempre con una sonrisa, apoyarme y escucharme en cada momento.

Itzel y Bere, mis latosas preferidas. Más que compañeras, se han convertido en amigas de desvelos, consejos, dudas, sueños, anécdotas, hicieron que mis días en el CET fueran divertidos y llenos de risas. Gracias por acompañarme en este proyecto y darme su mano para caminar hasta el final. Ojalá el destino nos mantenga unidas, porque me encanto haberlas conocido en un lugar maravilloso, les deseo lo mejor.

Eddy, Mi persona favorita, que desde el primer momento en que te ví, noté sensaciones extrañas dentro de mí, con esos ojos cafés y playera azul me enamoraste, por invitarme a compartir grandes momentos juntos en el PAE, por todos los consejos y pláticas, por enseñarme a sonreír. Gracias por ayudarme a concluir este sueño, por creer en mí, y darme la mano cada vez que caía. Sin tí, “LUNA”, no hubiera sido realidad...”el éxito es la suma de pequeños pasos día tras día”.

Gracias por enamorarme “siempre me gustó el café, pero cuando bese tus ojos, descubrí el sabor del amor”.

*A mis maestros que guiaron mi formación profesional, enseñándome que la responsabilidad es importante para lograr grandes cambios. Gracias a todos. En especial, agradezco a la **Dra. Ana María Baltazar Ramos**, mi directora de Tesis, por la confianza, paciencia, tiempo, dedicación, y sabiduría para guiarme en este camino y ayudarme a dar el último paso con la tesis, “fue difícil, pero se logró”.*

*A mis **sínodales**, por su tiempo, constancia y dedicación a esta investigación.*

*A los **niños** y a los **padres de familia** que permitieron hacer de mi teoría, la práctica.*

*Siempre será uno de mis mayores orgullos pertenecer a la máxima casa de estudios **UNAM**.*

“Por mi raza, hablará el espíritu”

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	1
Capítulo 1. Desarrollo infantil.....	4
1.1 El desarrollo socio-cultural de Vigotsky y la periodización de la infancia.....	6
Capítulo 2. La Zona del Desarrollo Próximo.....	10
Capítulo 3. La Estimulación Temprana.....	13
3.1 Antecedentes.....	13
3.2 Definición.....	18
3.3 Elementos para un programa de Estimulación Temprana.....	20
Capítulo 4. Guía Portage de Educación Preescolar.....	24
4.1 Antecedentes.....	25
4.2 Guía Portage como método de evaluación.....	30
4.3 Guía Portage como programa de evaluación.....	32
Capítulo 5.El juego.....	34
5.1. Antecedentes.....	35
5.2 El juego en edad preescolar.....	38
5.3 El juego Protagonizado: juego de roles.....	40
Capítulo 6.Método	
6.1 Justificación.....	49
6.2 Planteamiento del problema.....	50
6.3 Objetivo General.....	51
6.3.1 Objetivos específicos.....	51
6.4 Hipótesis.....	51
6.5 Variables.....	51
6.6 Diseño de Investigación.....	52
6.6.1 Tipo de investigación.....	52
6.6.2 Participantes.....	53
6.6.3 Selección de muestra.....	53
6.6.4 Escenario.....	54
6.6.5 Instrumentos.....	55
6.6.6 Procedimiento.....	55
6.6.6.1 Juegos de roles utilizados en esta investigación.....	58

Capítulo 7. Resultados	60
Capítulo 8. Análisis de resultados	73
Conclusiones.....	80
Referencias.....	85
Anexo.....	95

RESUMEN.

La Estimulación Temprana nació en la década de los 50's, definida como una forma especializada de atención a los niños que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social. En respuesta a la investigación de Baltazar y Escotto (2014) que abren la opción de realizar un programa que fortalezcan los vínculos familiares socioafectivos, y el desarrollo motriz, lenguaje y cognitivo del niño, en los niños sin alteraciones biológicas, ni sociales, esta investigación decidió trabajar con niños preescolares de 3 a 4 años sin alteraciones en su desarrollo, cuidadores primarios y estudiantes de psicología en el manejo de juego de roles como actividad primordial del programa de Estimulación temprana que se regía por los objetivos de Guía Portage, con el fin de elevar el desarrollo, creando diferentes escenarios para realizar actividades en donde niños y adultos utilizan objetos de su contexto para representar su ambiente social y cultural. Los resultados mostraron que con un juego de rol, se puede abarcar una infinidad de objetivos a estimular, logrando que el niño aprenda, se divierta y se desarrolle de manera integral.

Palabras Clave: Juego de Roles, Estimulación temprana, niños preescolares

INTRODUCCIÓN

La Estimulación Temprana nació en la década de los 50's, definiendo una forma especializada de atención a los niños que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social. Actualmente, es un campo que ha cobrado gran relevancia social y académica (Pérez & Brito, 2010), a partir de una creciente sensibilidad ante las necesidades de los niños y sus familias y por otro lado, surge una mayor confianza de los profesionales en ofrecer respuesta a partir del avance científico (Gómez, Viquer & Cantero, 2014).

Existen diferentes términos referente a Estimulación Temprana centrados en la prevención, detección, o recuperación a niños con limitaciones físicas, cognitivas y sensoriales, por lo que el objetivo principal de los programas de Estimulación Temprana ha sido proporcionar actividades adecuadas a los niños con problemas evolutivos con el fin de mejorar sus niveles madurativos en las distintas áreas del desarrollo (Paredes, 2011).

En respuesta a la investigación de Baltazar y Escotto (2014) que abren la opción de realizar un programa que fortalezcan los vínculos familiares socioafectivos, y el desarrollo motriz, lenguaje y cognitivo del niño, en los niños sin alteraciones biológicas, ni sociales, por ello esta investigación decidió trabajar la Estimulación Temprana con niños sin alteraciones, utilizando la lista de objetivos de Guía Portage de ayuda para crear actividades donde el juego de roles sea el principal fuente de desarrollo. Donde el desarrollo no es algo marcado o forzado, sino algo que debe darse de acuerdo a su ambiente y contexto, y el juego de roles

facilita la comprensión de habilidades y conceptos que ha obtenido, la reorganización de sus nociones frente al mundo y desarrolla la socialización del niño cuando se integra con otros (Esquivel, 2010).

Esta investigación aborda la importancia del juego de roles en la Estimulación Temprana, distribuida en los siguientes capítulos.

En el primer capítulo, se concibió el desarrollo infantil y la periodización de la infancia, entendiendo por desarrollo 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* (Vigotsky, 2006, pp, 173).

En el segundo capítulo, expone el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky y su relevancia para estimular a los niños preescolares, ya que el adulto es quien estimula al niño y le enseña cómo realizar las actividades que aún no domina siguiendo esos principios.

En el tercer capítulo, denominado Estimulación Temprana, se presentan los antecedentes históricos de la misma, bases teóricas y elementos para un programa de estimulación: con el propósito de delimitar su objetivo, y finalizando con la definición de Estimulación Temprana de Baltazar y Escotto (2014), *“conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas “*

El cuarto capítulo, se describe la Guía Portage de Educación Preescolar (GP), abordando su historia, intención y la función que tiene como método de evaluación y programa de estimulación.

En el quinto capítulo, se hace una revisión de los antecedentes del Juego, así como el análisis del “juego de roles” en preescolares, haciendo énfasis en su definición para *lograr que el niño se comuniqué con los iguales y adultos, retomando y representando las relaciones sociales de su cultura a través de las reglas, conductas y valores; utilizando objetos de su ambiente para que representen otros.*

El método de la investigación se desarrolló posterior a este capítulo, donde se describe el método de la investigación: una orientación cuantitativa, en la que se trabajó con seis niños de tres a cuatro años en el anexo de la Fes Zaragoza. También se describe el procedimiento empleado para la obtención de los datos.

En el siguiente apartado se vierten los resultados obtenidos, así como el análisis de los mismos.

Por último se exponen las conclusiones de la investigación.

CAPITULO 1.

DESARROLLO INFANTIL

Desde su concepción el ser humano atraviesa por distintas fases del desarrollo propias del hombre, y durante este proceso experimenta cambios físicos y mentales, además de sociales y culturales, dependiendo del entorno en el cual se encuentre (Reyes & Vorher, 2003).

Esto quiere decir que la psiquis del hombre se encuentra en constante desarrollo, iniciando con la interacción del mundo en el cual nace y vive (Petrovski, 1980), ya que el medio juega un papel decisivo en la asimilación de conocimientos y habilidades (Vigotsky, 1993), durante los primeros años de vida se desarrollan funciones que son básicas para el niño como afectividad, motricidad, lenguaje y desarrollo sensorial; posterior a ellas se desarrollan funciones más complejas a partir de su entorno social. Ya que cuando el niño nace, lo hace en un medio cultural donde existe toda una experiencia que tendrá que asimilar, de allí que los fenómenos psíquicos son sociales desde su mismo origen (Ramos, 2005).

Vigotsky (1993), concibió el desarrollo infantil como un proceso dinámico que consolida dos líneas desde un punto ontogénico: la natural y la cultural. La línea de desarrollo natural es la trayectoria que explica y condiciona el desarrollo orgánico o biológico en el niño, mientras que, la línea de desarrollo cultural tiene su espacio en la interacción, en colaboración con otros humanos, en un contexto social, lo que da origen a las funciones psicológicas superiores, cuya constitución

permite al sujeto controlar, dominar y reorganizar las funciones psicológicas elementales determinadas por la línea natural de desarrollo

Además este proceso es 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* (Vygotski, 2006, pp 173). La esencia de dichos cambios consiste en que el comportamiento del niño pasa de una conducta dependiente del medio a una conducta voluntaria, es decir, en las primeras etapas del desarrollo, la inmersión del niño en el mundo social es a partir de la utilización de juguetes u objetos de uso común, etc., en la etapa preescolar es donde se cambia a la lógica externa orientada a las representaciones mentales en vez de objetos, lo cual implica la concientización de los medios que le permitan realizar acciones aun con la ausencia del objeto (Vigotsky, 2006), como tomar una caja y convertirla en coche, o simplemente arrullar a un peluche como si fuese su hijo.

La Ley genética del desarrollo cultural Vigostkyano, concibe que todas las funciones se desarrollen primero en el exterior, en la interacción con el medio, y después pasan al plano interno del niño como un componente de estructura psíquica. Este proceso de internalización consiste en que las actividades son compartidas entre al adulto y el niño, sin embargo, poco a poco el niño se apropia de las habilidades que el adulto posee hasta que las logra realizar por sí solo, obteniendo así la posibilidad de seleccionar su propia conducta, influido por el adulto que rodea al niño (García, 2013), ya que durante el desarrollo del niño y la asimilación de la experiencia social, el adulto es quién proporciona la mayor parte

de los medios necesarios para la utilización de los objetos y la actividad a desarrollar con los mismos, es decir, el adulto se vuelve en el facilitador que el niño necesita. Este es el camino que recorre los procesos cognitivos a través de la experiencia social, reafirmando la importancia de ver el desarrollo infantil como un proceso que va de lo social a lo individual (Quintanar, 2001).

1.1 EL DESARROLLO SOCIO-CULTURAL DE VIGOTSKY Y LA PERIODIZACIÓN DE LA INFANCIA

El desarrollo del niño es un proceso multidimensional que se distingue por la unidad de lo material, lo psíquico, lo social y lo personal (Vigotsky ,2006).

Sin embargo, distintas perspectivas, planteaban la periodización del desarrollo de la infancia considerando un criterio único de delimitar las edades con el objetivo de investigar indicios externos del niño, y no la esencia interna del proceso (López & Reyes, 2009).

Un ejemplo, se localiza a la teoría de A.Gesell como aquellos insuficientes intentos de dividir en períodos de edad el desarrollo infantil, que se detienen a medio camino cuando pasan de la periodización sintomática a la esencial. Gesell basa la periodización del desarrollo infantil en el cambio de su ritmo interno, divide toda la infancia en períodos aislados u ondas rítmicas de desarrollo internamente unidas por la constancia del ritmo a lo largo de dicho período y separados de otros por el evidente cambio del mismo (Vigotsky ,2006).

Para Gesell lo más importante y principal en el desarrollo infantil sucede en los primeros años, incluso en los primeros meses de vida. Ejemplo de ello, cuando

menciona que a las cuatro semanas el bebé cierra la mano al contacto, o a las 28 semanas ya levanta la cabeza (Gessel, 2010). Sin embargo el desarrollo posterior para Gessel, tomado en su conjunto, no puede ni compararse siquiera con un solo acto de ese drama repleto de contenido. Según esta teoría, en el desarrollo no surge nada nuevo, no se producen cambios cualitativos, tan sólo crece y se desarrolla lo dado desde el principio. Lo caracterizan, en primer lugar, formaciones cualitativamente nuevas, con ritmo propio que precisan siempre mediciones especiales, es decir representa la dinámica del desarrollo infantil como un proceso de gradual aminoración del crecimiento (Vigotsky ,2006).

Piaget (2002) divide el desarrollo infantil en los siguientes estadios aclarando que se adquieren de forma lineal y continua; sensoriomotor (0 a 2 años), preoperacional (2 a 7 años), de las operaciones concretas (7 a 12 años), y las operaciones formales (12 a los 14 años). Otro autor, que intento dividir el desarrollo en periodos fue H. Wallon (1974), mencionando que existe el estadio impulsivo (0 a 0.5 años), emocional (0.6 a 1 año), sensorio motor y proyectivo (1 a 3 años), del personalismo (3 a 6 años), categorial (6 a 11 años) y por último el de la adolescencia (de los 11 a la edad adulta). Sin embargo, existe una complejidad del desarrollo infantil que impide que pueda determinarse alguna etapa, de manera más o menos completa, por un solo indicio (Vigotsky ,2006).

Para Vigotski, no existen estadios evolutivos, el desarrollo no sigue una secuencia predeterminada e internamente guiada, cuya génesis esta mediada y dependiente de los procesos de aprendizaje en situaciones culturales y

socialmente organizadas. Su teoría se basa en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio en el que se desarrolla (Moll, 1990).

Las formaciones son el tipo de actividad que aparecen en los niños, incluyen los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan la conciencia del sujeto, su relación con el medio y su vida interna y externa. Estas formaciones siguen un carácter transitorio, ya que, el desarrollo del niño llega a ser asumido por las formaciones nuevas de la siguiente edad (Vigotsky, 2006).

La periodización de Vigotsky refleja claramente el desarrollo de la psique infantil, el cual no está determinado por factores de génesis y no siempre coincide con las edades sugeridas, ya que considerando que la fuente del desarrollo son las influencias culturales, los cambios pueden aparecer antes o después y van a presentarse con mayor o menor gravedad dependiendo de la situación social en la que se encuentre (López & Reyes, 2009).

Con los postulados de Vigotsky, la educación y la enseñanza guían y conducen el desarrollo, por lo tanto el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros años de vida (Vigotsky, 2006).

Vigotsky deja claro la importancia de la función social en el desarrollo del niño, puntualizando que las relaciones humanas son la base fundamental de todo proceso superior. De esta forma, se explica que el niño no lograría desarrollar al máximo sus funciones psicológicas sin la ayuda de sus pares, padres, o adultos y su ambiente, es por ello que ayudar al niño con Estimulación Temprana mediante

la Zona del Desarrollo Próximo involucrando a sus padres alcance una apropiación y un aprendizaje que le permita un mayor desarrollo de las estructuras que están comprendidas o cristalizadas en el conocimiento aprendido.

En el siguiente capítulo se hablará de Zona del Desarrollo Próximo.

CAPITULO 2.

LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)

Es pertinente explicar la Zona de Desarrollo Próximo de L.S.Vygotsky por la función que tiene en la estimulación.

Vygotsky (1979), menciona que el aprendizaje debería equipararse al nivel evolutivo del niño. Sin embargo se tienen que delimitar dos niveles evolutivos: Nivel Evolutivo Real (NER) y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

El primero, NER, es el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, como todas aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos, ya que precisa funciones que ya han madurado, éstas pueden medirse, por ejemplo por medio de test o pruebas psicológicas. Si un niño es capaz de realizar alguna actividad de modo independiente, significa que las funciones han madurado en él perteneciendo al NER (Vygotsky, 1979)

La ZDP, es 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; la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema (Vygotsky, 1979). Es decir, este espacio se ubica entre lo que el niño ya ha aprendido o puede abordar por sí solo y aquellos aprendizajes que podrá llevar a cabo en un futuro, por lo que en esta zona se encuentran funciones que no han madurado, pero que se hallan en el proceso de maduración y ahora se encuentran en estado latente,

pero si alguien le enseña a realizarlo, le será más fácil y rápido alcanzarlo (Vygotsky, 1979).

El desarrollo del ser humano, sobre todo en la primera infancia, es profundamente influido por los adultos que rodean al niño. Si esta influencia es adecuada, podemos presenciar un verdadero auge de capacidades (García, 2013).

Siguiendo esta propuesta, la ZDP proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo, por lo que es preciso reconocer cuando es necesaria la intervención del psicólogo. Así pues, la ZDP permite trazar el futuro inmediato del niño; señalando lo que ya ha sido completado evolutivamente y todo aquello que está en maduración (Vygotsky, 1979).

Sin embargo, Esquivel (2010), menciona que este proceso de maduración se da de manera gradual, a través de los logros que va alcanzando el niño a medida que crece y son prerrequisito para la adquisición de nuevos aprendizajes. Así mismo, para Vygotski (2001), el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas, una vez internalizados estos procesos se convierten en parte de los logros independientes del niño.

Retomando el criterio anterior, la estimulación temprana interviene en el desarrollo del niño, pero al mismo tiempo propone una relación que con ayuda de un adulto (padre, psicólogo, profesores y pares), le ayudan al niño a realizar actividades que aún no logra realizarlos por sí solos (Vygotsky, 1979).

Por ello, el aprendizaje se produce fácilmente en situaciones en las que los padres son los primeros en favorecerlo, ya que la familia constituye el primer ambiente donde se desarrolla (Jara & Fuentes, 2010).

La noción de una ZDP ayuda a entender que el aprendizaje, es sólo aquel que precede del desarrollo (Vygotsky, 1979). Es por esto que se postuló que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial en el aprendizaje, es decir:

Estos nuevos aprendizajes despiertan una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el preescolar está en interacción con las personas que se encuentran a su alrededor y en cooperación con sus pares, y una vez que ya se han internalizados estos procesos, se convierten en parte de sus logros evolutivos independientes del niño (Vygotsky, 1979 p., 139)

Este concepto se retoma en esta investigación para llevar a cabo la estimulación temprana.

Es así, como la ZDP puede convertirse en un concepto sumamente importante en lo que esta investigación se refiere, ya que, es de utilidad para estimular en las diferentes áreas de desarrollo para realizar actividades con los preescolares y más adelante ellos puedan realizarlos sin la guía del adulto, porque lo han interiorizado.

En el siguiente capítulo se hablará de la Estimulación Temprana.

CAPITULO 3.

LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

3.1 ANTECEDENTES.

Una primera forma de aproximación a la Estimulación Temprana es conocer los antecedentes, orígenes y evolución del campo de investigación para comprender el concepto y conocer su objeto de estudio.

El concepto de Estimulación Temprana, sus raíces filosóficas y antecedentes, se vislumbra desde el estudio de la psicología del niño (Gómez, Viquer & Cantero 2014), es decir, emerge la exploración de la niñez temprana (cero a seis años), basada en el reconocimiento histórico de la niñez como periodo importante de la vida, por lo que es evidente que los programas de Estimulación Temprana han sido influidos significativamente por la historia del desarrollo del niño (Pérez & Brito, 2010).

Vidal y Rubio (2007) explican que el concepto de Estimulación Temprana inicia en la década de los 50's, consolidándose en los años 70's, cuando este tipo de intervención se denominó Estimulación Precoz. Alvarez (2000), agrega que el origen del término precoz, se remonta a los trabajos realizados respecto al retardo mental.

Uno de los acontecimientos más importantes de esa época fue la declaración de los Derechos del Niño en 1959, en la Convención de Ginebra, impulsando un cambio de actitud social en el trato de los niños y las necesidades que estos presentaban, definiendo una forma especializada de atención a los niños que

nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social; privilegiando a familias marginadas, con carencias o necesitadas (Gómez et al., 2014; Baltazar & Escotto, 2014).

En los años 60's, surge la Guerra contra la pobreza en Estados Unidos, país encargado en invertir económicamente en los servicios sociales con la finalidad de compensar los déficits derivados de un ambiente socioeconómico y social desventajoso. Suscitando así en 1965, un programa llamado *Head Start*, pionero y de gran importancia en la Estimulación Temprana, basado en la creencia de que las primeras experiencias producen un impacto social en el desarrollo posterior, y el enriquecimiento ambiental temprano produce efectos favorables, sin embargo, este programa no tuvo un gran impacto, ya que los niños no mostraban efectos positivos, y estos cesaban al finalizar la intervención, además de que disminuían con el paso del tiempo (Molina, 1994;Gómez et al., 2014). En años posteriores se tuvo una mayor necesidad en apoyar a los niños con discapacidades.

La Estimulación Temprana no surgió como algo necesario para todos los niños, sino para aquellos con limitaciones físicas o sensoriales, con déficits ambientales familiares y sociales (Gonzales, 2011).

En 1961 en Inglaterra, y en 1963 en Sudamérica, la Estimulación Temprana se enfocó en la atención a niños que nacen en condiciones de alto riesgo biológico entendiéndolo, como los niños discapacitados, disminuidos o minusválidos y en lo social a aquellos que provienen de familias marginales, estimulando los hábitos alimenticios, de salud e higiene. (Baltazar & Escotto, 2014).

En los años 70's, surgen los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT), servicios autónomos de carácter multidisciplinario: ámbito

médico, psicológico, educativo y social cuyo objetivo era la atención a la población infantil de 0 a 6 años que presentaban trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlo. Posteriormente, a finales de los años 70's y 80's, surgen las asociaciones relacionadas con diferentes discapacidades: fundación ONCE, Federación española de síndrome de Down, Federación Española de padres y amigos Sordos y Mudos, etc. (Gómez et al., 2014).

En 1993, en España, se forma el Grupo de Atención Temprana (GAT), con la finalidad de construir un documento que sirviera de referencia para las intervenciones, suscitando el Libro Blanco de Atención Temprana, documento histórico en la Estimulación Temprana (Grupo de Atención Temprana, 2000; en Baltazar & Escotto, 2014).

Diversos países se sumaron al estudio y protección de la niñez, propiciando investigaciones en América Latina. Cravioto y Arrieta (1985), emplearon un estudio de Estimulación Temprana en niños de alto riesgo, en zonas marginadas de México, trabajando con dos grupos de niños desnutridos menores de seis meses de edad. Al primer grupo se estimuló el área cognoscitiva y de lenguaje, y al segundo sólo se le atendió el problema de nutrición. Encontraron que junto con la atención médica y la estimulación, lograron obtener mayores puntajes en los resultados de cada área de desarrollo, por ejemplo expresiones faciales y en su movimiento, además de obtener un gran peso y talla, contrastando que el grupo 2, le fue difícil obtener peso y talla adecuado.

En México, Vera y Domínguez (1999), presentaron un programa de entrenamiento con una duración de un año y medio, a cuatro madres para

estimular a sus hijos en la conducta verbal, basándose en la Guía Portage de Educación Prescolar, por medio de videofichas para cada habilidad verbal a entrenar, teniendo como resultado una tendencia positiva en términos de los porcentajes alcanzados respecto a su edad y en la adquisición de habilidades tanto para los niños como para las madres.

Actualmente, se registran diferentes investigaciones de Estimulación Temprana como resultado de un estudio multidisciplinario atendido tanto en medicina, psicología o pedagogía; es así como en México, la Secretaria de Salud (2002), publica “Lineamientos técnicos de la Estimulación Temprana”, cuyo objetivo fue el de unificar criterios del personal de salud tanto de primer, como del segundo nivel, en la atención Integrada del menor de dos años de edad, haciendo una evaluación previa del crecimiento y desarrollo del bebé, así como proponiendo una capacitación a la madre sobre técnicas de Estimulación Temprana vinculadas al grado de desarrollo de la edad de su hijo para identificar factores de riesgo en forma oportuna.

Ibáñez, Mudarra y Alfonso (2004), utilizaron un método multisensorial para mejorar la adquisición y desarrollo de las destrezas motoras con predominio del uso del tacto, aplicándolo a niños españoles de cero a seis años de edad, sin ningún tipo de alteración diagnóstica, dividiéndolos en dos grupos para controlar las variables. El grupo experimental recibió la estimulación psicomotriz, mientras el grupo control no. En consecuencia, los niños del grupo experimental mejoraron significativamente su desarrollo motriz, respecto al grupo control. De igual manera, Vera y Martínez (2006), llevaron a cabo un programa de estimulación, donde

involucraban a padres y madres de 143 niños de zonas marginales en el estado de Sonora, con juegos que promovieran la estimulación de las áreas del desarrollo del niño, mostrando que la madre lograba una mayor participación en el área de cuidado, mientras que en la mayoría de los casos, los padres participaban en juegos de roles y motricidad gruesa. Dando como resultado un mayor desarrollo en tiempo y edad a los niños estimulados dentro del hogar con amplia gama de juegos, distinguiendo a los que solo tenían un juego en familia. Además, favorecía principalmente a los niños de entre cuatro a cinco años de edad.

Por otra parte, Escalona y López (2008), realizaron un estudio de intervención a 43 niños chilenos con bajo peso al nacer; como primer paso se evaluaron a los niños en su desarrollo psicomotor, además de peso y talla, posteriormente capacitaban a las madres en estimulación temprana así como en salud e higiene para sus hijos, tras un año de tratamiento se volvió a evaluar a los niños para conocer los resultados de dichas evaluaciones, donde mostraron una correlación en la estimulación temprana psicomotriz y una alza en el porcentaje de peso y talla, por lo que consideraron que si un niño con bajo peso al nacer recibe cuidados y estímulos apropiados por medio de la familia y un equipo de salud, tiene posibilidades de un desarrollo psicomotor y nutricional normal.

Los estudios anteriormente mencionados revisten particular importancia en áreas como las zonas rurales o en los barrios más pobres de las ciudades de América Latina, y otros continentes, donde los niños se hallan sometidos a privaciones no sólo nutricionales, sino la falta de elementos estimuladores que les permita un mejor desarrollo (Alvarez,2004).

En síntesis, la Estimulación Temprana es un campo en continua evolución y donde intervienen de una forma coordinada distintas disciplinas. Existen programas de intervención de diferente naturaleza: unos de sesgo investigativo y otros de carácter sociopolítico, a lo que ha llevado al estudio del desarrollo infantil, y son motivados por el contexto conceptual del momento: considerando las ideas sociopolíticas, y científicas que envuelve a la niñez, y en esta idea se refleja la preocupación por la investigación y determinación de ayudar a los niños y a las familias, aunque haya evolucionado muy rápido el concepto de Estimulación Temprana.

3.2 DEFINICIÓN

Para comenzar con la definición, es preciso mencionar de forma general el concepto de estimulación, el cual se refiere a incitar una serie de actividades que sirven para desarrollar en el ser humano todas sus actitudes, capacidades, habilidades que generen conocimiento del mundo que les rodea (Pazmiño, 2014).

El campo de trabajo de Estimulación Temprana ha ido evolucionando en los últimos cincuenta años, durante los cuales ha producido cambios tanto en su definición, como en la forma de actuación, progresando desde una visión exclusivamente centrada en la atención del niño, a tomar en cuenta la familia y los diferentes contextos del niño.

Bajo el término de estimulación, pueden reunirse diversos tipos de actividad, y todas estas actividades estimuladoras pueden constituir la educación, la enseñanza, la curación, o la transmisión de auxilio necesario para el desarrollo, estimulación, solo es un rótulo (Heese, 1986).

No existe una única nomenclatura para referirse a la Estimulación Temprana destinada a la población infantil, surgiendo así diferentes terminologías como atención temprana, intervención temprana, o estimulación precoz (Grupo de Atención Temprana, 2005). En esta investigación se ocupará el término de Estimulación Temprana.

Existen diferentes términos, a continuación se enlistaran las definiciones de Estimulación Temprana con el objetivo de señalar esta transformación (Alvarez, 2000; Secretaria de Salud, 2002; Vidal & Rubio 2007; Gómez et al. 2014; Baltazar & Escotto, 20014).

- En el Siglo XIX, se hacía alusión a *“prevenir enfermedades antes de los cinco años, para fomentar actividades para el bienestar físico”*
- Después, surgió la idea como una *“detección de necesidades especiales en los primeros años de vida para proveer intervenciones apropiadas”*.
- En los años 50’s, era conocido la *“Estimulación precoz para el retardo mental, en busca de una recuperación para prevenir posibles daños y lesiones”*
- En 1961, se daba *“Atención temprana a niños con diferentes riesgos: biológico, social, etc., estimulando los hábitos alimenticios, así como de salud e higiene”*
- En los años 70’s, una *“Atención Temprana a la población de 0 a 6 años que presentan trastornos en su desarrollo”*.

- Y en el 2002, la Secretaria de Salud presta el servicio de estimulación temprana *“con el objetivo de identificar factores de riesgo en forma oportuna”*

Observando las definiciones anteriores, describen la Estimulación Temprana como la forma de intervención con niños en condiciones de riesgo biológico y social. La Intervención Temprana se da cuando el niño tiene alteraciones en su desarrollo y se pretende alcanzar su nivel cronológico. Ahora bien, Estimulación Temprana se trabaja con niños sin alteraciones en su desarrollo y el objetivo es estimular en edad temprana (antes de iniciar la escuela) para favorecer sus capacidades en su edad.

Por esta razón, en esta investigación se trabaja con la definición dada por Baltazar y Escotto (2014), que se refieren a la Estimulación Temprana como el *“conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas, sin alteraciones en el desarrollo”*.

Esta definición engloba el desarrollo del niño y tiene como objetivo la adaptación de su entorno, además de incluir al ambiente familiar y social.

3.3 ELEMENTOS PARA UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Álvarez (2000) propone que un programa de Estimulación Temprana debe ser:

- Sistémico, porque se debe trabajar con programas previamente estructurados, bajo los requerimientos del desarrollo y tomar en

cuenta el ambiente de aprendizaje. (Esto es, que no se puede poner al niño de 3 años a tomar en un vaso de vidrio lleno, porque todavía no tiene las habilidades motrices y físicas)

- Secuencial, ya que un logro obtenido por el niño es la base para el siguiente y además, precede a nuevos cambios, es decir que vaya de lo sencillo a lo complejo.

Ibáñez, Mudarra y Alfonso (2004), consideran importante que los estímulos contengan intensidad, novedad, complejidad, contraste, configuración y rapidez de los estímulos provocados, porque, si el nivel de estimulación fuese bajo, el niño prestaría poca atención y en cambio, ante un estímulo excesivo, se giraría o lloraría para evitarlo.

Martínez (2011), agrega que es necesario basarse en un programa de estimulación, que este compuesto por actividades y ejercicios propios adecuados a la edad, asimismo poseer elementos de control rutinarios para poder evaluar lo que sucede con la conducta del niño y corregir las desviaciones presentadas.

Resulta pertinente dar a los niños una adecuada estimulación de acuerdo a la edad del niño, a través de acciones coordinadas y estructuradas mediante instrucciones claras y precisas para realizar las actividades, con la posibilidad de enriquecerlas con creatividad y experiencia personal del psicólogo o padre de familia (Frías, 2002). Es importante respetar, no sólo el desarrollo individual sino también dejar a un lado las comparaciones o presionar al niño, ya que el objetivo de la estimulación no es acelerar el desarrollo forzando a lograr metas que no está preparado para cumplir, hay que reconocer y motivar el potencial de cada niño en

particular y presentarle retos y actividades adecuadas que fortalezcan su iniciativa y aprendizaje.

Es significativo estimular las áreas del desarrollo con la posibilidad de incidir de manera positiva en el desarrollo del niño y su entorno, con actividades que sean placenteras y gratificantes (Corte, 2013) planeadas a su edad que facilite los aprendizajes con la ayuda de los adultos, como pares y adultos, para que más adelante el preescolar las realice sin guía (Álvarez, 2004).

Como parte importante de la estimulación, se deben realizar dinámicas llamativas y retadoras, ya que éste permite al niño desarrollar la creatividad y la imaginación, procesos que permitirán posteriormente, el desarrollo de los procesos mentales superiores como el pensamiento lógico, el criterio moral y la solución de problemas (García, 2013), y estas le permiten al niño configurar las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales que posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo circundante. (GAT, 2000)

El objetivo de un programa de Estimulación Temprana debe favorecer el desarrollo para el bienestar del niño y su familia, posibilitando de la forma más completa su integración escolar y social, así como su autonomía personal (Buceta, 2011), promoviendo experiencias que le permitan aprender de su entorno.

Heese (1986), menciona que la Estimulación Temprana trae consigo una gran dosis de esfuerzos para todos los que participan en ella: el niño, los padres, los hermanos, los pedagogos, etc. Los padres son los primeros formadores y los encargados de propiciar entornos estimulantes sanos, adecuados y oportunos a los niños, en el cual pueden explorar, adquirir destrezas y habilidades de manera

natural, en donde conocerán y entenderán lo que está a su alrededor (Ayala,2011). Por ello es necesario la orientación y capacitación adecuada de todos los involucrados en la formación y educación de los niños.

En el contexto, Vygotski (citado en Montañés et al, 2011) pone énfasis en la interacción entre el niño y el adulto como hecho esencial para el desarrollo infantil, dado que los padres con su participación activa, contribuyen a fomentar juegos más complejos que los que los niños serían capaces de desarrollar por sí mismos.

La actividad rectora del preescolar es el juego, por ello para trabajar la ZDP con ellos debe contener actividades y juegos y que éste sea trasladada a la esfera imaginativa, ensayando diferentes formas de realizar intenciones voluntarias, permitiéndole trasladarlas en su momento en la vida real(García, 2013), por lo que el niño en sus juegos no se limita a recordar experiencias vividas, si no que las reelabora creadoramente, combinándolas entre sí y edificándolas con sus nuevas realidades (Vygotski, 2001).

Coincidiendo con los autores, ya que uno de los objetivos de esta investigación, es capacitar a los padres para que estimulen a sus hijos, a través de la orientación y uso de la Guía Portage, por lo que en el siguiente capítulo se mencionará la Guía Portage como programa de estimulación y como instrumento de evaluación.

CAPITULO 4.

GUÍA PORTAGE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

La Guía Portage de Educación Preescolar es una prueba que permite destrezas generales de los niños, con una escala ordinal, ya que evalúa la escala del desarrollo infantil, basada en crecimiento y desarrollo normales de manera evolutiva (Hernández & Lino, 2004), ayudando a evaluar las conductas que el niño ejecuta, identificando las que ya domina, y proporcionando a su vez alternativas para desarrollar cada objetivo (Bluma, Shearer, Frohman, & Hilliard, 1978).

La GP está dividida en tres partes (Bluma, et al., 1978):

1. Una lista de objetivos compuesta de 580 ítems conductuales para el progreso del desarrollo del niño.
2. Un fichero que contiene un grupo de tarjetas de actividades que muestra alternativas para la enseñanza de dichos objetivos.
3. Un manual con instrucciones para usar la lista de objetivos y el fichero para que el usuario tenga un control y manejo de la Guía

La GP es un instrumento que ha sido utilizado en muchos países como guía para la estimulación temprana y al mismo tiempo como evaluación para comparar el desarrollo del niño con él y con otros (Baltazar & Escotto, 2014).

Es preciso revisar sus antecedentes, por lo que a continuación se presentará un resumen sacado de Bluma (et al., 1978).

4.1 ANTECEDENTES

El proyecto Portage formó parte del servicio cooperativo educacional en Portage, Wisconsin en 1969 (Sarmiento, 1995), gracias a la subvención que dio el gobierno federal a los autores de la Guía Portage de Educación Preescolar (GP): Susan M. Bluma, Marsha S. Shearer, Alma H. Frohman y Jean M. Hilliard, las cuales trataron de formular un programa apropiado que pudiera usarse con niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad.

En ese entonces, no existía ningún programa que trajera los siguientes requisitos:

- Intensificar un enfoque de la enseñanza con énfasis en el desarrollo
- Ocupar diferentes áreas del desarrollo, como; socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz
- Método que permitiera anotar las destrezas dominadas por el niño y a la vez, registrar las aprendidas a lo largo del programa
- Ofrecer sugerencias para la enseñanza de nuevas destrezas
- Ser utilizado por personas interesadas en la enseñanza, así como profesionales y no profesionales.

Es por eso, que durante tres años desarrollaron el proyecto Portage, publicándolo en el año 1972.

La edición experimental se comenzó a utilizar en Estados Unidos, vendiéndose en agencias por todo el país y continuo utilizándose en diferentes partes del mundo. Sin embargo, en el uso diario de la GP, el personal del proyecto y de otras agencias se dieron cuenta de la necesidad de revisar y aumentar la edición experimental. Así que dos años después, gracias al interés de conocer a

los compradores de la guía, se encuestaron a 500 personas que la utilizaban y hallaron lo siguiente: más del 60% de las personas, lo utilizaban en el salón de clases, además de que se usaba con niños que sufrían diversos impedimentos y dentro de variados sistemas de instrucción como el hogar, la escuela o instituciones. Además era usada para diseñar programas que incluían a diferente personal, entre ellos estaban los padres de familia, ayudantes en instituciones, maestros profesionales y no profesionales, enfermeras, psicólogos, médicos, entre otros, y utilizaban la guía con un porcentaje variado de niños y maestros y con programas con diferentes bases teóricas.

Con toda la información recabada, los autores trabajaron durante dos años incorporando las sugerencias ofrecidas por otros, así que para 1976 se publicó la edición revisada. La GP ha ido evolucionando como respuesta a las necesidades de los consumidores; niños, familias y sus educadores, por lo que ha sido probado en muchos países y traducido en más de 29 idiomas, entre los más solicitados fue el de publicar una edición en español, formulada para el gran número de programas bilingües y biculturales, tanto para el programa de Estados Unidos, como para otros países de habla hispana. Las modificaciones resultaron en la edición revisada de la *Portage Guide to Early Education* del cual la Guía Portage de Educación Preescolar es una traducción fiel.

En relación a las modificaciones, se puede decir que la lista de objetivos incluye una sección titulada “como estimular al bebé”, refiere a las destrezas desde el nacimiento hasta los cuatro meses de edad, que comprende como requisito para el desarrollo posterior de todas las áreas.

La guía está basada en una lista de objetivos conductuales que los niños deben cumplir en determinadas edades, está diseñado para que el educador trabaje con niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad, con o sin alteraciones en el desarrollo y junto con sus padres, maestros o algún adulto. A pesar, de ser una guía tiene en cuenta la individualización de cada niño.

La GP comprende 5 áreas del desarrollo: Socialización, Lenguaje, Desarrollo Motriz, Cognición y Autoayuda, más una sección de como estimular al bebé. Dichas áreas no están aisladas, una de las otras, sino todo lo contrario, ya que un objetivo aprendido sirve como preparación o es requisito para realizar una nueva destreza dentro de otra área del desarrollo.

Las siguientes descripciones sirven para definir las áreas del desarrollo:

- **Como estimular al bebe:** Es una lista de 45 objetivos dirigidas a niños desde el nacimiento hasta los 4 meses de edad. Por ejemplo, da manotadas hacia un objeto, se observa la mano o sigue un sonido moviendo la cabeza, entre otros.
- **Socialización;** Son comportamientos apropiados que se refieren a la vida e interacción con otros. Los niños aprenden mediante la imitación, la participación y la comunicación: todas destrezas sociales básicas. Y se pretende orientar para proporcionar al niño el mayor grado de iniciativa y autonomía, para que su conducta social sea adaptada al ambiente en el que se desenvuelva.

Durante los años preescolares, el comportamiento social se refleja en la manera en que el niño trabaja y juega con sus padres, hermanos y compañeros de juego (Bluma, et al., 1978).

- **Lenguaje:** En la lista de objetivos de GP, se concentra en el contenido del lenguaje del niño y la forma utilizada para expresar ese contenido. El aprender el lenguaje, es uno de los mayores logros que realiza un niño desde su nacimiento hasta los seis años de edad.
- **Autoayuda:** Son objetivos que le permiten al niño hacer por sí solo y lograr una autonomía personal, en otras palabras, como alimentarse, vestirse, bañarse y usar el baño, teniendo en cuenta que son actividades relacionados con la convivencia con otras personas y con las costumbres sociales de la familia, para que el niño tenga la capacidad de verse como un miembro único e independiente de la familia y la comunidad. Es decir, la capacidad del niño para utilizar la información y habilidades en otras áreas, llevadas a su hogar, escuela o lugares donde las necesite.
- **Cognición:** Es la capacidad de recordar, ver u oír semejanzas o diferencias y establecer relaciones entre ideas y cosas, no obstante, podemos medirla en términos de lo que el niño dice o hace y a medida de su progreso en su desarrollo, será capaz de dar una variedad de respuestas nuevas y originales, así como tomar conciencia de sí mismo, el ambiente inmediato, conocimiento de conceptos, números, entre otros.
- **Desarrollo Motriz:** Se relaciona principalmente con los movimientos coordinados de los músculos grandes y pequeños del cuerpo. Los

movimientos grandes de los músculos del cuerpo generalmente se conocen como actividades motrices gruesas, mientras que las actividades motrices finas o movimientos de músculos pequeños, son en algunas veces refinamientos de actividades de motrices gruesas. Un niño se mueve para explorar los objetos y las relaciones que existen entre los objetos que los rodean, este movimiento y el contacto realizado con los objetos, al asistirlos, sostenerlos y manipularlos, ayudan a comprender la naturaleza del objeto en sí. A sí mismo, el niño necesita como manipular objetos a medida que se le presentan: cómo empujarlos, cogerlos o abriros. El ayudar al niño a desarrollar y planear sus movimientos le permite más independencia y libertad para moverse sin que lo dirijan o vigilen (Bluma, et al., 1978).

La GP es un instrumento líder en evaluaciones y programas de Estimulación Temprana gracias al fácil acceso y manejo de ella, pero los elementos que hacen modelo de evaluación son: la evaluación inicial, la especificación de metas y objetivos, registro y monitoreo del progreso del niño (Bluma, et al., 1978), ofreciendo capacitación y apoyo técnico de manera virtual, así como la propia GP a través de internet en la Cooperativa de la Agencia de Servicios para la Educación 5 (CESA, 2003).

Es por eso, que puede tener gran utilidad, como método para para evaluar las capacidades del niño y como programa para la estimulación del niño, basándose en las conductas que no pudo realizar (Baltazar & Escotto, 2014), a

continuación se hablará del uso de la GP como método de evaluación y posteriormente se revisará el uso de la GP como programa de intervención.

4.2 GUÍA PORTAGE COMO MÉTODO DE EVALUACIÓN.

La GP, fue elaborada con el fin de servir de guía en la evaluación de las conductas que el niño realiza por si solo e identificar las que está aprendiendo con ayuda de un programa de estimulación (Bluma, et al., 1978).

La lista de objetivos sirve como método de evaluación no estandarizado o no formal, evalúa la capacidad en cada una de las cinco áreas de desarrollo (Bluma, et al., 1978). Se utiliza con niños de cero a seis años de edad, manejando la lista de objetivos enumerados por rangos de edad y por área, para ilustrar mejor, véase la figura 1.

LENGUAJE					
Nivel de Edad	Ficha	Objetivo	Objetivo ya Dominado	Fecha en Que Se Logró	Comentarios
2.3	27	Nombra 3 partes del cuerpo en una muñeca o en otra persona		/ /	
	28	Responde a preguntas de alternativas sí/no con respuesta afirmativa o negativa		/ /	
	29	Combina sustantivos o adjetivos y sustantivos en frases de 2 palabras (pelota silla) (mi pelota)		/ /	
	30	Combina el sustantivo con el verbo en oraciones de 2 palabras (papá va)		/ /	
	31	Empieza una palabra cuando necesita ir al baño		/ /	
	32	Combina el verbo o sustantivo con "allí", "aquí", en expresiones de 2 palabras (silla aquí)		/ /	
	33	Combina 2 palabras para expresar pertenencia (auto papá)		/ /	
	34	Empieza "no" en su lenguaje		/ /	
	35	Responde a la pregunta: "¿Qué está haciendo _____?" para referirse a actividades comunes		/ /	
	36	Responde a preguntas de: "¿Dónde?"		/ /	
	37	Nombra sonidos familiares del ambiente		/ /	
	38	Entrega más de un objeto cuando se le piden, utilizando la forma plural (bloques)		/ /	
	39	Al hablar se refiere a sí mismo por su propio nombre		/ /	
	40	Señala la ilustración de un objeto común cuyo uso se describe (llega hasta lámparas)		/ /	
	41	Indica su edad con los dedos		/ /	
42	Dice su sexo cuando se le pregunta		/ /		
43	Obedece una serie de 2 mandatos relacionados		/ /		
44	Empieza el gerundio del verbo (hablando, corriendo)		/ /		
45	Empieza formas regulares de plural (libro/libros)		/ /		
46	Empieza constantemente algunas formas irregulares de verbos en el pasado (fue, hice, era)		/ /		
47	Pregunta: "¿Qué es esto (eso)?"		/ /		
48	Controla el volumen de la voz el 90% de las veces		/ /		
49	Empieza "ése/ésta" y "ese/esa" al hablar		/ /		
50	Empieza "es" y "está" al construir oraciones simples (ésta es una pelota) (la pelota está aquí)		/ /		
51	Dice: "yo, mi, mío", en lugar de su propio nombre		/ /		
52	Señala un objeto que "no es" (no es una pelota)		/ /		
53	Responde a la pregunta "¿Quién?" dando un nombre		/ /		

Figura 1. Lista de objetivos del área de lenguaje en el rango de edad de 2 a 3.

La lista de objetivos, está dividida de izquierda a derecha:

- En la primera columna, aparece la edad del niño. Representa el nivel de edad con intervalos de 12 meses, durante el cual normalmente se aprenden los objetivos.
- En la segunda columna, se encuentra el número de objetivo correspondiente al número de ficha del fichero, dividido en dichas áreas.
- En la tercera columna, la lista de objetivos en función de la conducta, se le debe pedir justamente como está descrito el comportamiento y el nivel requerido de ejecución.
- En la cuarta columna, se pone una \checkmark si el objetivo ha sido logrado sin ayuda. Esto quiere decir, que realiza el objetivo regularmente cuando se le pide.
- En la quinta columna, se registra la fecha en que lo logro.
- En la sexta columna, se escriben comentarios relacionados con la forma en que el niño ejecuta la acción

Cuando se comienza a evaluar, el niño debe ser capaz de realizar por lo menos de 10 a 15 objetivos de cada área en su nivel de edad. Como estos están medidos en intervalos de 12 meses, se debe entender que el nivel de edad, se mide en años y no en meses, para entender mejor, pongamos por caso evaluar a un niño con una edad de 2 años y 5 meses, se utiliza el rango de edad de 2 a 3, en todas las áreas. Posterior se comienza a evaluar anotando los objetivos que logra con una " \checkmark ", anotando de inmediato la fecha. Y si no lo acredita se coloca

una “X”. Cuando todas las secciones de la lista de objetivos se han llenado, se cuenta aquellos objetivos que ya realiza y aquellos que debe aprender.

4.3 GUÍA PORTAGE COMO PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

La GP también puede ser utilizada como un programa de estimulación manejando el fichero que enumera la lista de los objetivos de conducta, por área y por rango de edad para ello, Bluma, et al., (1978) menciona lo siguiente:

En la edición revisada de GP, se añadió una lista ordenada de las conductas que deben estimular al niño. Así mismo, en el programa de Estimulación Temprana, se recogen los objetivos que aún no realiza el preescolar, y se elige de esos objetivos, cuál se deberá empezar a estimular. Sin embargo, dado que están enumerados, se debe empezar enseñando el primero que el niño no fue capaz de realizar en un área determinada de desarrollo.

Una vez que se elige el objetivo que se desea que el niño aprenda, se consulta el fichero para cada conducta, este contiene múltiples actividades, para que se lleven a cabo en diferentes escenarios, por lo que las instrucciones son precisas y fáciles de entender.

Es por esto que el adulto debe leer las actividades y elegir la que le parezca más eficaz para la estimulación del niño, basándose en el nivel actual del funcionamiento y tipo de ayuda que le facilite su aprendizaje.

Las sugerencias del fichero sirven para desarrollar ideas adicionales o crear otras actividades es decir, el psicólogo puede quitar o añadir en función del ritmo del niño (Sánchez, 1997).

LENGUAJE 70

EDAD: 3 - 4 años

TITULO: Cuenta 2 sucesos en el orden en que ocurrieron.

QUE DEBE HACERSE:

1. Haga que el niño la observe mientras usted realiza 2 actividades. Por ejemplo, dése palmadas en la cabeza y luego aplauda. Luego pídale al niño que le diga las 2 cosas que hizo usted. Ayúdelo con indicaciones como: "Primero yo ____ y luego yo ____".
2. Dígale al niño que haga 2 acciones. Después de que él las realice, haga que le cuente lo que acaba de hacer.
3. Cuando el niño le puede contar 2 acciones que acaban de ocurrir, haga que le relate, en secuencia, acciones que han ocurrido hace rato; por ejemplo, que le cuente lo que hizo hoy. También puede leerle un cuento conocido e invertir el orden de las acciones dejando que el niño la corrija.
4. Túrnese con el niño haciendo distintas cosas y haga que él le cuente acerca de ellas, diciendo por ejemplo: "Tú inflaste un globo y yo lo rompí".



©1978, 1995 CESA 5, Portage Project

Figura 2. Ejemplo de ficha de actividades con el objetivo número 70 del área de lenguaje, del rango de edad de 3-4 años

Podemos observar en la figura 2, cuatro actividades para el objetivo 70 del área de lenguaje, sin embargo, el psicólogo puede crear otras más de acuerdo al aprendizaje y nivel del niño, es decir, se pueden realizar dinámicas llamativas y retadoras que le permitan desarrollar su curiosidad y con ello fortalecer la creatividad y la imaginación (García, 2013), la opción que se ofrece es realizarla a través del juego, ya que es una herramienta eficaz para estimular el desarrollo del niño, y éste representa una parte vital en el crecimiento del niño (Lafayette, 1963).

En el siguiente capítulo se hablará del juego.

CAPITULO 5.

EL JUEGO

En la edad preescolar, la actividad principal es el juego, ya que éste provoca cambios cualitativos en la psiquis infantil, como base para años posteriores (Petrovski, 1980).

El juego es una actividad tan antigua como el hombre mismo, aunque su concepto, y su forma de practicarlo varía según la cultura de los pueblos (Meneses y Monge, 2001). Dicha actividad está presente en todos los seres humanos, aunque se identifica con comportamientos infantiles, pero se puede ver a lo largo de la vida del ser humano, desde su nacimiento hasta la ancianidad. Por esta razón es que los etólogos lo han identificado con un posible patrón fijo de comportamiento en la ontogénesis humana que se ha consolidado en la especie, lo cierto es que a través de la historia, aparecen diversas explicaciones sobre la naturaleza del juego y el papel que ha desempeñado en la vida humana (Montañés, Parra, Sánchez, López & Latorre, 2011).

Sin embargo, existe una amplia bibliografía respecto a las experiencias lúdicas, puesto que posee una naturaleza y funciones complejas. Así como investigaciones empeñadas en estudiar la relación entre el juego y el desarrollo del infante. El juego se asocia a una infinidad de conceptos y valoraciones, definido por diversos autores y distintas áreas: psicología, pedagogía, sociología, etc., en las dos primeras encasillan múltiples funciones como medio para resolver conflictos o un espacio para lograr objetivos escolares; en sociología se asocia a

la diversión, al desarrollo de habilidades sociales o una manera de ocupar el ocio (Gutiérrez, 2004).

Existe relación entre actitud lúdica y juegos, y en el mejor de los casos van juntos y se complementan, pero no son equivalentes. Como señala Agarruzza (2008), el espíritu lúdico es una actitud, mientras que los juegos contienen reglas. No obstante, nada permite decir con certeza que un comportamiento es efectivamente un juego y que un objeto es un juguete. (UNESCO, 1980).

Hay autores que han encontrado una definición; Russel (1985), “una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, si no por sí misma” (p., 13). Por su parte Elkonin (1978), entiende por la palabra jugar un término polisémico, es decir hace referencia a las dos formas en que esta palabra se puede utilizar; ya sea en forma figurada o directa. La primera se entiende cuando se habla de algo o de alguien: “jugar con alguien” o “jugar limpio”. Y la forma directa que significa divertirse.

5.1 ANTECEDENTES

El tema del juego ha sido siempre un tema de interés para el conocimiento de las diferentes culturas y civilizaciones, ya que cada juego con sus normas es consustancial a una determinada cultura: todo juego refleja la forma de entretenerse y participar de la sociedad que lo practica (Parlebás, 2003). Montañés (et.al, 2011), menciona que incluso desde los pensadores clásicos como Platón y Aristóteles, ya daban una gran importancia al aprender jugando y animaban a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a formar sus mentes para actividades futuras como adulto.

Elkonin (2003), realizó un análisis histórico del uso del juego mencionando la primera descripción sistémica de los juegos infantiles que se suscitó en Rusia con E.A. Petrovski (1980, citado en Elkonin,2003), quién hizo una diferencia entre los diferentes significados y usos de la palabra en los pueblos antiguos; comenzando con los griegos quienes usaban el término *juego* como actividad de los niños, mientras que para los hebreos correspondía al concepto broma o risa, los romanos al término *ludo*, lo utilizaban para expresar alegría.

Elkonin (2003) hace hincapié en tres autores del siglo XIX que suelen asociarse en el estudio de la teoría del juego, ya que expusieron sus ideas mediante concepciones filosóficas, psicológicas y estéticas del juego como un fenómeno importante en la vida: F. Schiller, H. Spencer y W. Wundt:

F. Schiller, en 1795 expone que juego en su parte estética suele referirse al exceso de energía, el objeto que mueve a jugar:

...cuando el león no está atormentado por el hambre, ni siente necesidad de pelear, hace de su energía ociosa un objeto en sí...el animal trabaja cuando carece de algo y juega cuando rebosa de energía.

H. Spencer en 1885 vincula las actividades denominadas juegos a las actividades estéticas, de manera que expone que la procedencia del juego recae tras la satisfacción de las necesidades inmediatas, cuya energía busca salida en actividades superfluas a falta de auténticas, es decir, una actividad que realizan los seres vivos (no sólo el propio del ser humano), para eliminar su exceso de energía con el objetivo de obtener placer (Hurlock, 1972 citado en Bijou, 1982; Llamas, 2009).

Sin embargo, el que más se acercó a llegar al origen del juego, aunque también considero acto de placer fue W. Wundt en 1887, manifiesto que el juego nace del trabajo, pues la necesidad de subsistir obliga al hombre a trabajar y con ello a aprender a dejar su propia energía a la fuente de gozo.

De esta manera, Elkonin (2003), plantea que el juego nace de la idea del trabajo como punto de vista utilitario y propio del arte.

Siguiendo con la trascendencia del juego, Montañés, et.al (2011) propone citar a los siguientes autores:

- Hall en 1904, asocia el juego con el avance de la cultura humana, ya que, el juego refleja la historia de la humanidad y su cultura propia.
- Freud en 1905, relaciona el juego con la necesidad de la satisfacción de impulsos instintivos, ayudándole a liberarse de los conflictos, y a resolverlos mediante la ficción.
- Piaget en 1945, ha destacado tanto en sus escritos teóricos, como en sus observaciones clínicas, la importancia del juego en los procesos de desarrollo.
- Bruner en 1972, consideró que el juego les permite a los niños la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en que viven, además investigó el juego con manipulación de objetos y los juegos con reglas y la forma desligada del juego de roles.
- L.S Vygotsky en 1956, dice que lo que caracteriza fundamentalmente al juego, es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual o guiado

por las ideas, pero la esencia del juego radica fundamentalmente en esa situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándolo a definirse en sus actos y resultar a través de una situación exclusivamente imaginaria. En efecto, Vygotsky (2001), subraya que lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los papeles representados por el niño, que contribuyen al desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

A través de este análisis histórico del juego, Elkonin (2003) y Montañés et.al, (2011) nos dan una perspectiva distinta del juego, donde el primero llegó a la conclusión de que el juego tiene un origen social, y su función es la introducción del preescolar en el entorno social, por lo que de esta manera define el juego como una actividad en la que reconstruyen sin fines utilitarios las relaciones sociales, Montañés, et.al, (2011) agrega que el juego es un factor importante en el desarrollo infantil.

A partir de estas ideas, para esta investigación se propone que el juego en la infancia es una actividad cuyo objetivo es la introducción al mundo social en el cual el niño integra las relaciones de su exterior sin fines utilitarios, su importancia conlleva a desarrollar funciones psicológicas superiores.

5.2 EL JUEGO EN EDAD PREESCOLAR

Diversos expertos, coinciden en reconocer la importancia que tiene el juego en la infancia; Russel (1985), declara que el hecho de que el juego tenga un papel

importante en la infancia, nos indica el lugar especial que ocupa en el desarrollo del niño; Vygotsky (1979), considera que el juego tiene un rol directo en la edad preescolar, ya que subraya la importancia de los procesos cognoscitivos que se dan en él.

Un determinante en el desarrollo y la forma principal de actividad en el preescolar es el juego (Petrovski 1980, Martínez 1999), ya que el juego provoca cambios cualitativos en la psiquis infantil, por lo que, como consecuencia, se forman las bases de la actividad escolar que pasa a ser la principal en los años posteriores (Vygotsky, 1979). De esta forma, en el proceso del juego, no solo se desarrollan funciones psíquicas aisladas, sino que tiene lugar la transformación de la psiquis del preescolar en conjunto.

Para Esquivel (2010), el juego es un elemento importante para el proceso de maduración, a través de los logros que va alcanzando el niño a medida que crece y mediante este, el niño integra su mundo afectivo, social y cognitivo.

La continua maduración es un aspecto central, ya que el juego permite nuevos aprendizajes que repercutirán directamente en la construcción y maduración de las estructuras cognoscitivas y sociales del niño, ya que los niños conocen a través del juego, la vida social del adulto, comprenden mejor sus funciones y las reglas que rigen las relaciones entre los adultos (Cabrera, 2004).

El juego como medio de estimulación ejerce una influencia en el desarrollo intelectual del preescolar, porque facilita la comprensión de habilidades y conceptos que el niño ha obtenido, la reorganización de sus nociones frente al mundo.

Además de desarrollar la socialización del niño; cuando este se integra con sus compañeros aprende a trabajar en equipo, a darse cuenta de sus habilidades personales (físicas y cognitivas), control de emociones, se apropia de las normas, reglas y patrones sociales importantes en la comunicación con sus pares (Vygotski, 2006). Sin embargo, de acuerdo con Vygotsky, en los primeros años los niños son incapaces de abstraer pensamientos porque para ellos significado y objeto están fundidos en un solo elemento, por ejemplo, no pueden pensar en un perro, sin ver un perro, así, se debe empezar a involucrar en un juego hacer creer y usar objetos para representar otros, y el significado comienza a hacer separado de los objetos. Por lo tanto, los juegos simbólicos, tiene un papel crucial para el desarrollo del pensamiento abstracto.

Al finalizar los tres años, el juego de manipulación y juego simbólico, ya no son retadores para los niños, debido a que ya conocen los objetos y sus significados, por lo que necesita conocer el mundo de los adultos, y necesita pasar a otra actividad rectora, llamada: juego protagonizado o juego de roles (Solovieva & Quintanar, 2012), que aparece con la ayuda de los adultos, y no de manera espontánea (Elkonin, 2003).

5.3 EL JUEGO PROTAGONIZADO: JUEGO DE ROLES.

El juego de rol es una herramienta en la estimulación de los preescolares en términos de relaciones sociales, donde los pequeños comienzan a obtener satisfacción a partir del juego donde no sólo reproducen la vida laboral, sino además la vida social imitando al adulto. Por lo tanto, la base del juego de rol es el

lugar que ocupa el niño en la sociedad, como forma de incorporación de la vida de los mayores (Petrovski, 1980).

Elkonin (2003) en su búsqueda del origen y función del juego de rol, llegó a la conclusión de que en el juego y el juguete, existe una dependencia mutua, evidenciando el desarrollo de la sociedad y la historia del niño en la misma.

Ya que, los niños en sociedades primitivas rusas, dejaban ver que su posición, transcurso y la duración de la su infancia era distinta a la de países más avanzados, principalmente en la adquisición temprana de la autonomía y la pronta inserción en el trabajo productivo, y por ende, no existía una etapa de adolescencia. En otras palabras, no había un límite claro entre infancia y edad adulta, ya que eran considerados miembros de la sociedad, tratándolos como adulto con el mismo respeto. Las sociedades primitivas en las que estaban inmersos estos niños, les exigía independencia, y está a su vez, inclusión inmediata en la dinámica social. Y de algún modo no había evidencia del juego, y fruto de ello, una falta de imaginación. Puesto que los niños primitivos de estas sociedades no necesitan reconstruir sin fines utilitarios, las relaciones sociales dado que su inclusión era inmediata. (Volz, 1925, Novitski 1941, Mead, 1931, Kosven, 1953, Shternberg 1933, citados en Elkonin, 2003)

En contraste, la inclusión dentro de la sociedad, de los niños actuales, las relaciones y el trabajo: es paulatino (Elkonin, 2003).

Con el paso del tiempo, y de las transformaciones de producción, se dieron cambios en la organización social, por lo que dio pie a modificaciones en la

división del trabajo, repercutiendo en la participación de los niños. En consecuencia, los trabajos requerían mayor conocimiento y destrezas, por ello, eran realizados por los adultos, mientras que los niños pequeños solo realizaban labores sencillas, colaborando en mayor medida en labores domésticas, mientras practicaban utilizando instrumentos o herramientas de trabajo de los adultos en tamaño reducido, hasta alcanzar la forma real a medida que crecía el niño. Pese al tamaño reducido, no eran considerados juguetes, porque eran reales como los de los adultos y estaban orientados por los adultos a dominarlos lo antes posible: por ejemplo, a los niños se les enseñaba a disparar con arco, iniciando con rocas y así como fueran dominando el instrumento se les indicaba disparar a los animales. Estos son indicios de situaciones lúdicas, ya que en la práctica implica imitar a los adultos, con cierta identificación con él, llevando implícito el juego protagonizado, sin que llegue aun hacerlo; sin embargo, no son considerados juegos, ya que su intención es dominar la actividad para llevarlo en poco tiempo a la realidad y no reconstruirla para jugar (Elkonin, 2003).

Al mismo tiempo, llama la atención que niñas de 5 años fabricaran sus propias muñecas guiadas por las madres en los pueblos del norte de Rusia en el año de 1772, con el propósito de la adquisición de destrezas de coser y tejer, por lo que dichas muñecas, no tenían un sentido lúdico.

Existe una diferenciación entre juego lúdico y juego de rol, en el desarrollo del juego lúdico el niño no aprende a obrar mejor con los objetos; el aprendizaje de esas habilidades transcurre durante el uso real de dichos objetos y en la actividad de la práctica, y en cuanto al juego de rol, el niño aprende en él

principalmente el significado de los objetos, a orientarse en su función social y a utilizarlos en provecho social (Elkonin, 2003). Por ejemplo, a utilizar los cubiertos (cuchara, tenedor,) jugar a las muñecas, etc.

Cuando los niños son guiados por los adultos para su aprendizaje con la intención de la adquisición precoz obtienen la independencia que la organización social les exige. Es por ello, que los niños en edad preescolar (3 o 4 años) pasaban la mayor parte del tiempo con más niños cazando por su cuenta y en lo posible, valiéndose por sí mismos, y más adelante en etapa escolar (6 u 8 años), gozaban de una independencia casi total, viviendo incluso en chozas independientes.

El avance de la producción va de la mano con la transformación de las herramientas, y por ende una mayor exigencia en el manejo de ellas, dejando claro que, el desarrollo del niño está vinculado con la evolución de la producción del trabajo. Por lo que hacer modelos reducidos de los instrumentos era cada vez imposible de hacerlo, logrando solo reducirlo dejando un aspecto similar sólo en el exterior, y eliminando su carácter funcional, haciendo de ello que el juguete pareciera en este punto, como una representación del objeto real, sin que pueda utilizarse con las funciones del objeto real (Elkonin, 2003).

Como ejemplo de lo anterior, Espejel (1981) menciona que en México se utilizaban los juguetes para transmitir de generación en generación la técnica de manufacturación de los productos artesanales. Además de crear artesanía en miniatura, para que los niños jugaran con productos que utilizaban los adultos, por

ejemplo las niñas jugaban con ollas de barro, molcajetes, etc., los cuales no podían ser utilizados con funciones reales, aunque por fuera tenían un aspecto similar.

Es por ello, que el desarrollo de la producción, la complicación de los útiles de trabajo, la aparición de nuevos elementos de industria y con ello, la imposibilidad de incluir a los niños en el trabajo productivo, provocando que la fabricación de herramientas reducidas pierdan su razón de ser y el aprendizaje del manejo de éstas se aplase para edades posteriores (Elkonin, 2003).

De ahí que, surgen los juegos de roles, en los que se reconstruye no sólo aspectos inaccesibles para ellos, si no también actividades que participen cotidianamente, como a la casita o al tren. Elkonin (2003), formula la teoría del juego de rol señalando que el juego nace a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad como resultado del cambio del niño en el sistema de relaciones sociales. Mediante el juego de rol, el preescolar intenta comprender y practicar las relaciones sociales, a la vez que reconstruye aspectos de la vida adulta a la que aún no tiene acceso y por las que siente curiosidad.

Solovieva y Quintanar (2012), definen el juego de rol como *“actividad rectora de la segunda etapa de la infancia preescolar, en el cual el chico retoma los roles sociales abstractos y los representa”*. (p.27) Hidalgo (2012) menciona que el juego de rol constituye una herramienta esencial para que el niño logre acercarse a la realidad y le ayuda a comprender al adulto y a su entorno. A partir de disfraces y juegos de roles, el niño asimila la realidad del adulto. En el juego de rol, el niño

descubre las relaciones de los mayores, y que cada actividad impone el cumplimiento de deberes y derechos, por consiguiente, permite al niño de esta manera saber comportarse en distintas situaciones (Petrovski, 1980).

De acuerdo a lo anterior, el desarrollo del juego de roles destaca los siguientes aspectos concadenados de su estructura:

- Los papeles asumidos por los niños
- Las acciones lúdicas abreviadas
- El empleo lúdico de los objetos
- Las relaciones auténticas que se entablan entre los niños

El papel que el niño desempeña, junto con sus acciones, se relacionan dentro del juego como su unidad fundamental, en la que se encuentran indisolubles la motivación afectiva y el aspecto técnico operativo de la actividad. Los demás elementos concadenados se hallan determinados por el papel y relacionados con las acciones en sus palabras.

Por lo que, Elkonin (2003) el desarrollo de las acciones con los objetos, es el proceso de su aprendizaje bajo la dirección inmediata de los adultos, y en dicha labor conjunta, los adultos organizan conforme a un modelo las acciones del niño, y luego estimulan y controlan la evolución de su formación y ejecución. El fondo del juego de rol en forma desplegada no es el objeto, ni su uso, ni el cambio de objeto que pueda hacer el hombre, si no las relaciones que las personas entablan mediante sus acciones con los objetos, es decir reconstitución y, por lo mismo, la asimilación de estas relaciones transcurre mediante el papel del adulto

asumido por el niño, son precisamente y las acciones logadas orgánicamente con él las constituyen la unidad del juego.

Es importante señalar que las relaciones representadas durante el juego dependen de las condiciones sociales y geográficas en que viva el niño, tomando en cuenta los aspectos señalados: el juego puede considerarse como una actividad en la que se reconstruyen sin fines utilitarios directo las relaciones sociales. El desarrollo social del niño es tan importante como el de las demás áreas y no debe dejarse a un lado, es por ello que el juego de roles es una herramienta de gran ayuda no solo para habilidades sociales, sino también estimula la atención y el autocontrol, surge en los límites de la edad temprana y la preescolar, se desarrolla intensamente y alcanza su nivel más alto en el final de la edad preescolar (Elkonin, 2003).

El juego de roles al ser de origen social (Elkonin, 2003), estimula la comunicación y la cooperación con los iguales, amplía el conocimiento del mundo social del adulto y prepara para el trabajo, promueve el desarrollo moral a través del conocimiento de normas y autodominio, así como facilita el autoconocimiento y desarrollo de la conciencia personal (Garaigordobil, 2003), ya que jugando el niño, aprende las capacidades humanas colaborativas. Por ello es que el juego de roles constituye una actividad básica y necesaria para la formación de la conducta voluntaria y organizada, en la cual el niño puede dirigir su atención, coordina movimientos y puede dirigir actividades de acuerdo a las reglas. (Bonilla, Solovieva, Figueroa, Martínez & Quintanar, 2004). Cuanto más amplia es la

realidad que los niños conocen, más amplios son los argumentos de sus juegos (Cabrera, 2004).

En el juego de roles, se pueden incluir diferentes relaciones sociales; el niño retoma relaciones sociales de su cultura y los usos de los objetos que observa, logrando hacer una dinámica activa, donde el niño se comporte de manera similar a lo que observa en su vida cotidiana (Bonilla, et.al, 2004). La inclusión del niño en los juegos de roles, implica la presencia de varios participantes, de los cuales, cada uno retoma diversos roles, y despliega la actividad de su representación, es por ello que se debe considerar un espacio y tiempo específico (Solovieva & Quintanar, 2012). Por lo que, esta actividad constituye la forma más apropiada para jugar a ser como los adultos, actuar como ellos, porque en él los niños actúan como si fueran otras personas y crean un mundo imaginario, donde pueden ser maestros, médicos, agricultores, en fin, pueden realizar de una manera simbólica cualquier actividad de los adultos. Además utilizan los objetos como si fueran otros, como ya se ha señalado: palitos por cucharas, semillas por frijoles, papeles por caramelos, etc. Esta es una de las razones por la que se le considera la actividad fundamental en la edad (Montañés, et.al, 2011).

Retomando las definiciones anteriores, para esta investigación juego de roles se define como actividad que logra que el niño se comunique con los iguales y adultos retomando, representando y entendiendo las relaciones sociales de su cultura a través de las reglas sociales, conductas aceptadas y valores, utilizando la imaginación y la abstracción por medio de objetos de uso común.

En esta investigación, se propone realizar juego de roles utilizando objetivos de GP que aún no domina el niño con el propósito de estimular el desarrollo del niño con ayuda de sus padres, pares o psicólogos. El adulto es la fuente del desarrollo y crea la ZDP, ya que, dirige la actividad y con ello le ayuda al niño a tomar roles en el juego comportándose arriba de su edad, permitiéndole de esta manera ampliar su ZDP. Los niños juegan a ser adultos, pero con objetivos específicos y de esta forma empieza a compartir juguetes, puede esperar su turno, acepta recibir órdenes, presta atención cuando se le lee, mediante la participación y comunicación se pretende orientar para proporcionarle al niño actividades que le permitan estimular destrezas y más adelante ellos las puedan realizar por si solos en las diferentes áreas.

CAPÍTULO 6.

MÉTODO

6.1 Justificación

La Estimulación Temprana no surgió como algo necesario para todos los niños, sino para aquellos con limitaciones físicas o sensoriales, con déficits ambientales familiares y sociales (Gonzales, 2011), a raíz de ello existen investigaciones centradas en niños con problemática en su desarrollo donde Escalona y López (2008), Vera y Martínez (2006), mencionan que lograron avances con estos niños, sin embargo estos programas tiene dos puntos importantes; son llevadas a cabo por los especialistas, dejando a un lado a los padres y otros adultos, y las actividades son organizadas, novedosas y lúdicas, sin embargo no desarrollan la creatividad del niño.

Es por ello que este trabajo involucró a niños preescolares de 3 a 4 años sin alteraciones en su desarrollo, cuidadores primarios y estudiantes de psicología en el manejo de juego de roles como actividad primordial del programa de Estimulación temprana que se regía por los objetivos de Guía Portage, con el fin de elevar el desarrollo.

En esta investigación se decidió utilizar esta prueba porque es un instrumento que nos permite de manera fácil y clara revisar que conductas y de qué manera tiene que realizar un niño según su edad, da alternativas de actividades por realizar y permite involucrar a los padres en el manejo de actividades. Sin embargo, no se empleó como programa de estimulación, ya que no se llevaron a cabo las actividades del tarjetero, sin embargo, se puede observar

que la GP es flexible, por ello, se diseñaron juego de roles englobando los objetivos de tres años, para poder estimular a los niños de esta investigación, el psicólogo fue quien determino qué objetivos se realizaron con el juego para enseñarles a los padres de los niños, como llevar a cabo la actividad.

El propósito de jugar de acuerdo un programa mediatizado por acciones de roles, es la adquisición de experiencia cultural y de esta forma que el niño vaya conociendo la realidad de los adultos, ya que a través del juego se puede aprovechar esta experiencia para poder estimular una amplia gama de objetivos de GP en todas sus áreas.

En el trabajo con los preescolares, es de vital importancia que los padres estén a disposición de las actividades o juegos que sugiere el psicólogo, ya que este último es una guía que capacita a los padres para crear y motivar a la familia en el desarrollo del niño. Además, los padres son la fuente del desarrollo y crea la ZDP, ya que le ayuda al niño a tomar roles en el juego para realizar una actividad significativa que se valora socialmente, es decir, los niños juegan a ser adultos.

6.2 Planteamiento del problema.

¿Estimular durante 4 meses, a través del juego de roles a los niños de 3 a 4 años sin alteraciones en su desarrollo junto con padres y otros adultos, los objetivos propuestos de GP favorecerá a obtener mayor avance en las 5 áreas del desarrollo de los preescolares?

6.3 Objetivo General

Estimular a través del juego de roles a los niños de 3 a 4 años sin alteración en su desarrollo, junto con sus padres y otros adultos para favorecer su desarrollo de las 5 áreas de GP.

6.3.1 Objetivos específicos:

- Evaluar antes para obtener una línea base las 5 áreas del desarrollo por medio de GP
- Evaluar durante la aplicación de la Estimulación Temprana, por medio de GP para reforzar, ampliar o mejorar las actividades de estimulación.
- Capacitar y orientar a los padres sobre diversas actividades para estimular a sus hijos.
- Elaborar actividades de juego de roles para estimular el desarrollo del niño de 3 a 4 años según objetivos de la Guía Portage
- Analizar el juego de roles en el programa de Estimulación.

6.4 Hipótesis

Estimular a través del juego de roles con los objetivos propuestos de GP durante 4 meses, incrementa el nivel de desarrollo de los niños 3 a 4 años sin problemas en el desarrollo en las 5 áreas de GP.

6.5 Variables

VD: Desarrollo infantil

Conceptual: es 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*

Operacional: Aumento del porcentaje obtenido de las destrezas presentes en la prueba de Guía Portage en 5 diferentes áreas: lenguaje, socialización, cognición, desarrollo motriz y autoayuda.

VI: *Estimulación Temprana a través del juego de roles:*

Conceptual: Actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas (Baltazar & Escotto) logrando que el niño se comunique con los iguales y adultos, retomando y representando las relaciones sociales de su cultura a través de las reglas, conductas y valores; utilizando objetos de su ambiente para que representen otros.

Operacional: Crear diferentes escenarios para realizar actividades en donde niños y adultos utilizan objetos de su contexto para representar su ambiente social y cultural.

6.6 Diseño de la investigación

6.6.1 Tipo de investigación

Se desarrolló un estudio cuasi experimental longitudinal, donde el propósito fue examinar los cambios que se producen a lo largo del tiempo, en la misma muestra de sujetos y constatar las diferencias interindividuales en los cambios intrarindividuales (Arnau & Bono, 2008).

Dado que se midieron a los participantes en cuatro ocasiones, es de tipo longitudinal de múltiples observaciones (1GMO), ya que un solo grupo de sujetos

fue medido, respecto a una misma variable dependiente, en diferentes intervalos de tiempo, con objeto de determinar la curva de crecimiento (Bono, 2008).

6.6.2 Participantes

Se trabajó con 6 participantes con una edad de 3 a 4 años, siendo 3 de ellos del sexo femenino y los otros 3 del sexo masculino.

Tabla 1. Correlación de sexo y edad de los participantes

	SEXO	EDAD
Sujeto A	FEMENINO	3 años 9 meses
Sujeto B	MASCULINO	3 años 7 meses
Sujeto C	MASCULINO	3 años 11 meses
Sujeto D	FEMENINO	3 años 11 meses
Sujeto E	MASCULINO	3 años 11 meses
Sujeto F	FEMENINO	2 años 11 meses

6.6.3 Selección de muestra

Los participantes fueron seleccionados de manera no aleatoria, por conveniencia (Casal & Mateu, 2003), es decir, casos disponibles a los cuales se les tuvo acceso, debido al tipo de investigación longitudinal, ya que se requeriría disponibilidad y acceso a las mediciones. Los criterios que se tomaron en cuenta para la selección, fueron:

- Niños de 3 a 4 años que asistieron al Programa de Estimulación Temprana en un periodo de 4 meses, durante una hora.
- Tener por lo menos el 50% de objetivos logrados en el área de lenguaje y cognición.
- Ser habitante de la zona oriente del área metropolitana de la ciudad de México
- Sin riego biológico, ni social.
- No asistían a guardería
- Cuidado a cargo de sus tutores.
- Previamente, todos los niños que asistían a Estimulación Temprana sus padres firmaban un consentimiento informado (Ver anexo 1)

6.6.4 Escenario

La Clínica Universitaria de Atención a la Salud Zaragoza (CUAZ), que se encuentra en el anexo de la FES Zaragoza.

Cuenta con un aula de 100 m², en el cual hay 12 estantes que contienen diversos materiales didácticos para las actividades (juguetes, pelotas, rompecabezas, libros, juegos de destreza, fichas, entre otros), ocho mesas rectangulares de color azul y cuarenta sillas de plástico de color amarillo para preescolares

Un jardín que se encuentra en la parte norte del aula, de 21 m², con una resbaladilla de dos metros, una resbaladilla de dos punto cinco metros, un pasamanos y un juego de cuatro columpios.

6.6.5 Instrumento

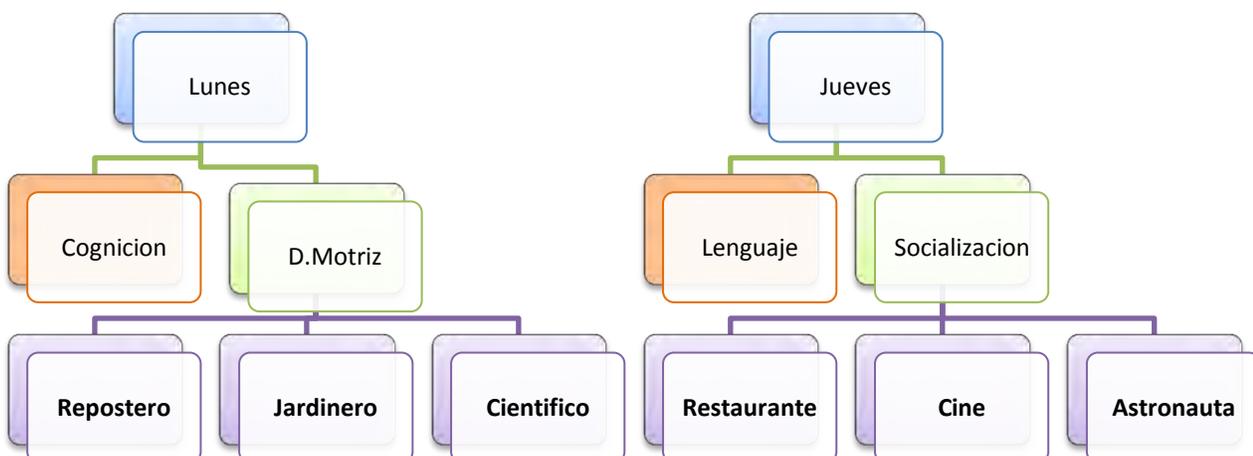
- Programa de Estimulación Temprana basado en la lista de objetivos de la Guía Portage de Educación Preescolar
- Fichero de actividades.

6.6.6 Procedimiento

Una vez seleccionada la muestra se evaluó a cada uno de los participantes con GP como línea base y determinar los objetivos que necesitaba alcanzar.

El programa de Estimulación Temprana tuvo una duración de cuatro meses, los preescolares acudían dos veces por semana durante 50 minutos. Los lunes se abordaba el área de desarrollo motriz y cognición. Y los jueves, socialización y lenguaje. Las actividades que se llevaron a cabo de manera grupal se realizaban bajo el juego de roles, cada participante retomaba los roles sociales de un escenario y los representaba. La figura 3 muestra la organización de los días: los cuadros anaranjados indican la estimulación individual, y los verdes la estimulación grupal divididos en los juegos de roles.

Figura 3. Organización de las actividades por día.



Complementario a las actividades, se incluyeron recomendaciones a los padres para el área Autoayuda y estimulación del desarrollo a su hijo mediante juegos de roles llevados a la casa, por ejemplo abrochar y desabrochar botones, vestirse y desvestirse se proponía vestirse con ropa de papá o de mamá jugando a los disfraces con una temática de mecánico, panadero o cocinero, entre otros, donde tenían que quitarse una ropa para ponerse otra.

Cada mes se evaluaba y se determinaba:

1. Si el programa estaba funcionando y en dado caso se realizaban cambios.
2. Los objetivos no logrados por el preescolar, para realizar una planeación personalizada utilizando el juego de roles.

Finalmente se vaciaban los resultados en una tabla: el porcentaje obtenido y el esperado. Definiendo el porcentaje obtenido como la puntuación conseguida con la evaluación de la lista de objetivos de GP. Y porcentaje esperado como la puntuación que debe cumplirse de acuerdo al rango de edad correspondiente (ver figura 4).

DATOS CUANTITATIVOS DE GUÍA PORTAGE.

Nombre: xxxxxxxxxxxxxxxxx
 Fecha de nacimiento: 16/02/2011
 Edad: 3 Años 9 meses ←

La siguiente tabla muestra los porcentajes obtenidos en la evaluación mensual con Guía Portage

Rango de Edad 3-4 años	1era Aplicación	2da Aplicación	3era Aplicación	4ta Aplicación
Porcentaje Esperado	50%	58%	66%	75%
Areas	<i>Puntaje obtenido</i>	<i>Puntaje obtenido</i>	<i>Puntaje obtenido</i>	<i>Puntaje obtenido</i>
Cognición	41 %	54 %	66 %	70%
Lenguaje	16 %	33 %	66 %	75%
Autoayuda	46 %	73 %	80 %	96%
Socialización	41 %	41 %	75 %	91%
Desarrollo Motriz	53 %	53 %	66 %	73%

Figura 4. Ejemplo de las tablas de porcentaje de GP

Para obtener el porcentaje esperado se calcula con su edad en años y meses. Es decir, cada mes representa un 8.3% del porcentaje esperado de su edad, ya que, si dividimos el 100% entre 12 meses que tiene un año, el resultado es 8.3, que corresponde a un mes. Por ejemplo, si el niño tiene una edad de 3 años 9 meses (Figura 2), los 9 meses corresponden a 75, es decir, 8.3 por 9 el resultado indica que se espera que el niño tenga el 75% de objetivos aprendidos en cada área.

JUEGOS DE ROLES UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan los juegos utilizados en esta investigación, mencionando el objetivo principal y los alcances que se llegaron a tener.

En el anexo 2, se explica a detalle el escenario y el procedimiento de cada juego.

Tabla 2. Juego de roles

JUEGO DE ROLES	OBJETIVO	OBJETIVOS ESTIMULADOS SEGÚN LA LISTA DE GP
Restaurante	Utilizar cuchillo, cuchara y tenedor, decir gracias y por favor.	Socialización: 53,54,57,59, 61 y 62
		Cognición: 41,57,96 y 105
		Autoayuda:53
		Lenguaje: 57, 59, 62, 63, 66 y 69.
		D. Motriz:55,57,65,71 y 78
Astronauta	Presta atención durante 5 minutos cuando se le lee, y nombra tres colores cuando se le pide.	Socialización:53,54,61 y 62
		Cognición:41,44,54,61,63,68,76 y 77
		Lenguaje: 60,61,63 y 70
		D. Motriz:92
Cine	Describe 2 sucesos o personajes de un cuento o programa de televisión familiar	Socialización:53,54,57,59, 61 y 62
		Cognición: 46 y 51
		Lenguaje:60,64,65 y 70
		D. Motriz:92
Jardinero	Responde a preguntas simples de "¿Cómo?", y Cuenta dos sucesos en el orden en que ocurrieron.	Socialización:53,54,57,59, 61, 62 y 64
		Cognición: 23 y 35
		Autoayuda:61
		Lenguaje:59,60,62,63,64,65,66,67 y 70
		D. Motriz: 92
Repostero	Actividades motrices para que posterior puedan recortar.	Socialización:53,54,57,59, 61, 62,63 y 64
		Cognición:62,63 y 64

Científico Cuenta dos sucesos en el orden en que ocurrieron.

Autoayuda:53 y 61

Lenguaje:59,63,64,65,66,67 y 70

D. Motriz:92

Socialización: 53,54,57,59, 61, 62 y 63

Cognición:53 y 61

Autoayuda:61

Lenguaje:59,63,64,65,66,67 y 70

D. Motriz: 92

RESULTADOS

Se llevaron a cabo un total de cuatro registros por cada niño. El primero fue línea base, posteriormente se evaluó cada mes.

A continuación se muestra las tablas (3, 4, 5,6 y 7) y gráficas (5, 6, 7, 8, y 9) de cada área, a los seis prescolares evaluados, en el siguiente orden:

- Socialización
- Lenguaje
- Autoayuda
- Cognición
- Desarrollo motriz

Al final, se encuentran las tablas (8, 9, 10, 11,12 y 13) mostrando la evaluación intrasujeto de cada niño.

TABLA 3. AREA DE SOCIALIZACIÓN

Tabla del porcentaje obtenido en GP en el área de socialización correspondiente al rango de edad de 3-4 años.

Sujeto	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3
A	58	58	67	92
B	92	92	92	92
C	67	83	83	100
D	100	100	100	100
E	66.6	66.6	83	100
F	58	83.3	83.3	100

AREA DE SOCIALIZACIÓN DEL RANGO 3-4

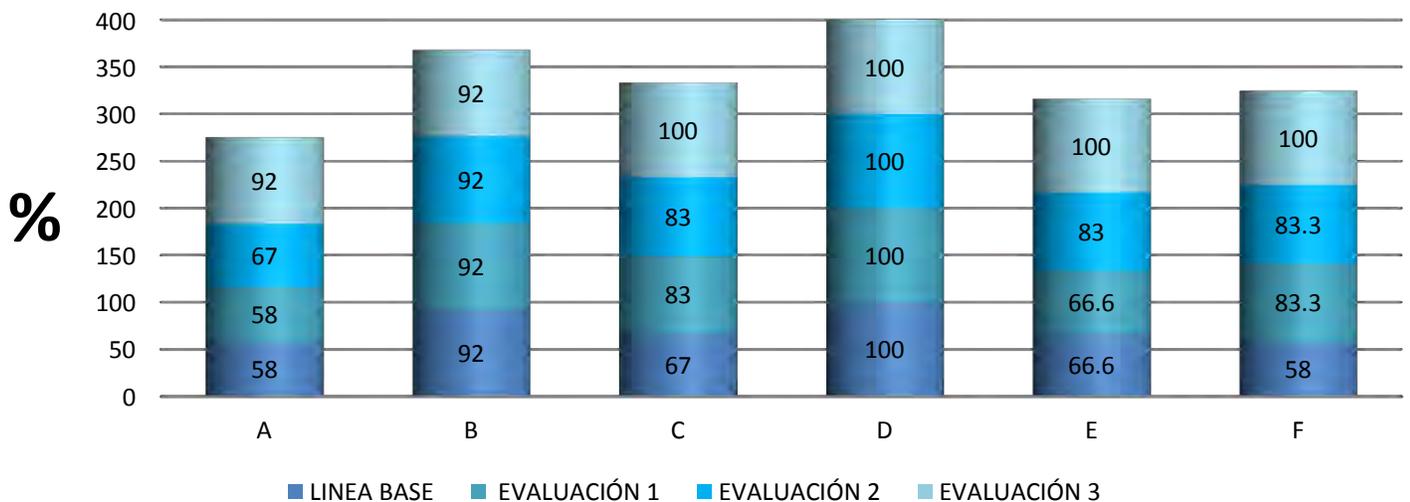


Figura 5. Gráfica mensual de los porcentajes obtenidos de los seis sujetos en el área de socialización en GP

Se observa que todos los sujetos aumentaron en su porcentaje esperado, sin embargo los sujetos C, D, E y F obtuvieron el 100% de los objetivos en tercera evaluación. El sujeto B, faltó en varias ocasiones, se observa que siempre

mantenía el mismo porcentaje en el área, es decir, no aumentaba pero seguía alto para el porcentaje esperado.

A los sujetos A y B les faltó el objetivo 54 (saluda a desconocidos sin que se les recuerde).

TABLA 4. ÁREA DE LENGUAJE

Tabla del porcentaje obtenido en GP en el área de lenguaje correspondiente al rango de edad de 3-4 años

Sujeto	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3
A	50	50	67	83
B	58	83	92	100
C	50	75	92	100
D	8.3	92	92	100
E	46.6	75	100	100
F	50	84.6	83.3	100

ÁREA DE LENGUAJE DEL RANGO 3-4

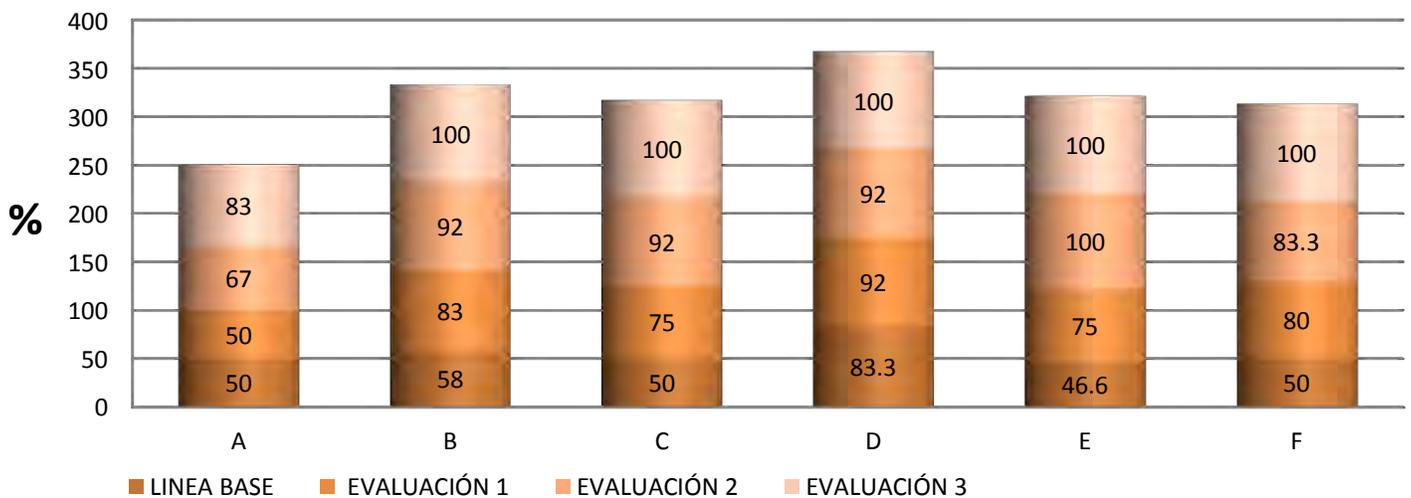


Figura 6. Gráfica mensual de los porcentajes obtenidos de los seis sujetos en el área de lenguaje en GP

Se observa que los sujetos B, C, D, y F, obtuvieron su máximo desempeño en la tercera evaluación obteniendo el 100% de los objetivos, mientras que el sujeto E lo tuvo en la segunda evaluación, ya que su asistencia era constante y los papás lo motivaban a realizar las tareas. Se debe aclarar que el sujeto A le costaba trabajo hablar de manera grupal, principalmente con las personas adultas. Y el sujeto B, se logró estimular por arriba del 40% de su edad.

TABLA 5. ÁREA DE AUTOAYUDA

Tabla mensual del porcentaje obtenido en GP en el área de autoayuda correspondiente al rango de edad de 3-4 años

Sujeto	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3
A	64	78	87	100
B	73	80	93	93
C	67	80	93	93
D	81.25	100	100	100
E	43.6	86.66	100	100
F	86.6	100	100	100

ÁREA DE AUTOAYUDA DEL RANGO 3-4 AÑOS

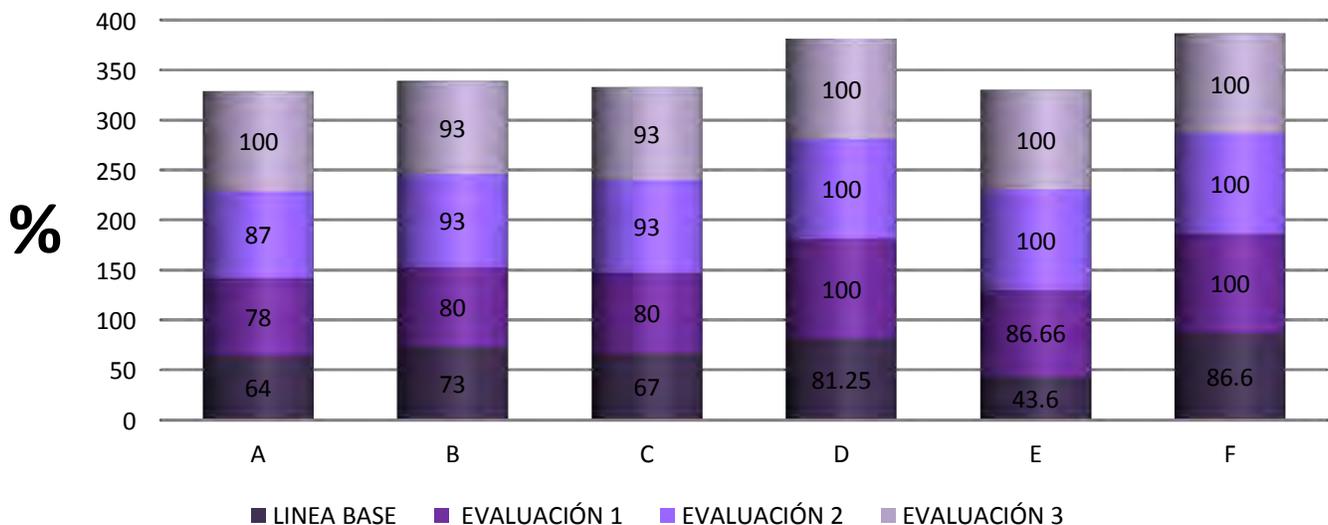


Figura 7. Gráfica mensual de los porcentajes obtenidos de los seis sujetos en el área de autoayuda en GP

El sujeto A tuvo su mayor logro hasta la tercera evaluación. Los sujetos B, C y E, la obtuvieron hasta su segunda evaluación y ahí se mantuvieron. Teniendo en cuenta que los sujetos B y C, no alcanzaron el 100, ya que los papás no realizaban las tareas que se les dejaba para hacerlas en casa. Los sujetos D y F su máximo logro fue en la primera evaluación y ahí se quedaron, los papás de dichos sujetos siempre mostraban las tareas que se les dejaba tanto en casa como en el programa.

TABLA 6. ÁREA DE COGNICIÓN

Tabla mensual del porcentaje obtenido en GP en el área de cognición correspondiente al rango de edad de 3-4 años

Sujeto	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3
A	54	58	83	96
B	62	67	79	92
C	71	79	87	100
D	100	100	100	100
E	73	86.95	100	100
F	66.6	83.3	87.5	100

ÁREA DE COGNICIÓN DEL RANGO 3-4 AÑOS

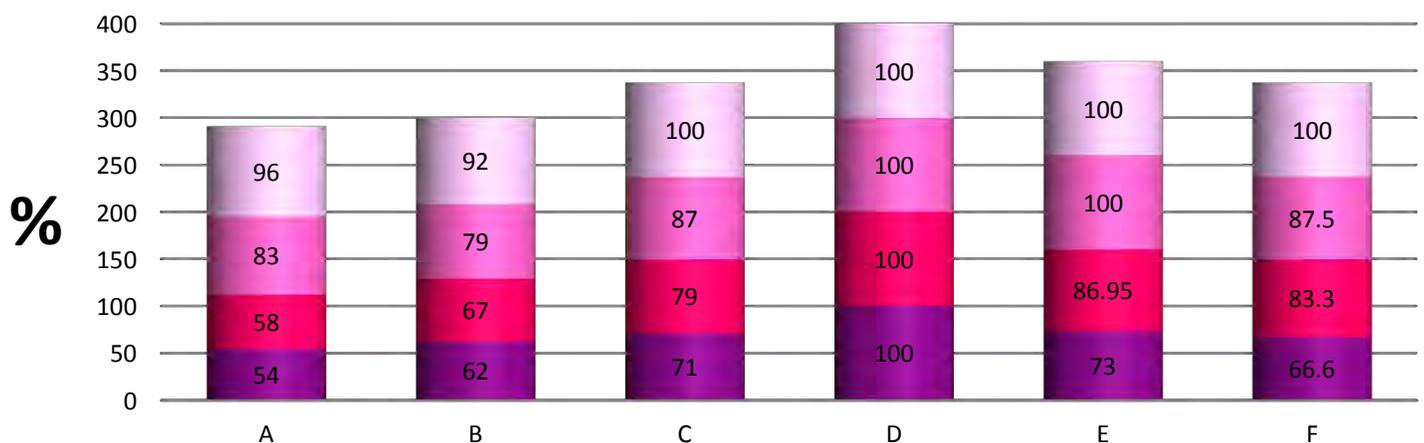


Figura 8. Gráfica mensual de los porcentajes obtenidos de los seis sujetos en el área de cognición en GP

Observemos en los sujetos A, B, C y F, su mayor logro lo obtuvieron en la tercera evaluación, faltándole al sujeto B solo un objetivo por cumplir. El sujeto D desde la línea base evaluación mostro el 100 por ciento y ahí se mantuvo.

TABLA 7. ÁREA DE DESARROLLO MOTRIZ

Tabla mensual del porcentaje obtenido en GP de los seis sujetos, en el área de desarrollo motriz, correspondiente al rango de edad de 3-4 años

Sujeto	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3
A	73	93	100	100
B	67	67	80	100
C	80	93	100	100
D	100	100	100	100
E	46.6	66.66	80	100
F	73.3	100	100	100

ÁREA DE DESARROLLO MOTRIZ DEL RANGO 3-4 AÑOS

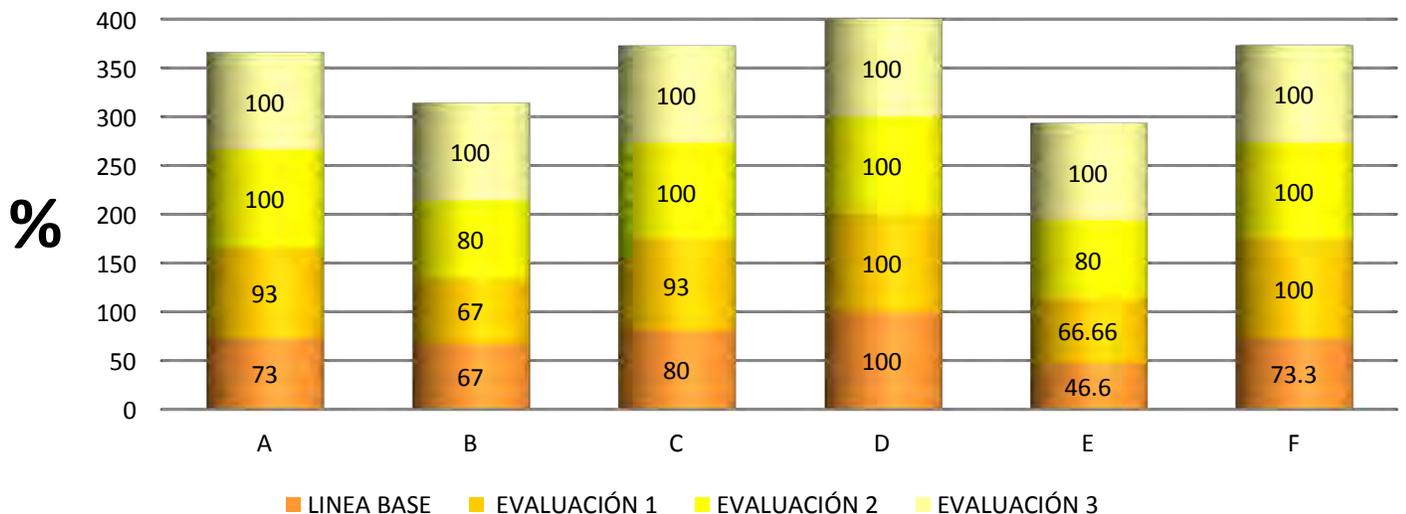


Figura 9. Gráfica mensual de los porcentajes obtenidos de los seis sujetos en el área de desarrollo motriz en GP

Observemos que los sujetos B y E alcanzan su mayor logro hasta la tercera evaluación, mientras que los sujetos A, C en la segunda. El F, alcanza su mayor logro en la primera y el sujeto D se mantuvo.

A continuación, se muestra la evaluación individual (intrasujeto) de cada niño.

SUJETO A (FEMENINO, 3 AÑOS 5 MESES)

Tabla 8.

Tabla de los porcentajes obtenidos y esperados en las evaluaciones de GP del sujeto A.

ÁREA	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3	% ZDP
% ESPERADO		58.1	66.4	74.7	% ZDP
Socialización	58	58	67	92	17.3
Lenguaje	50	50	67	83	8.3
Autoayuda	64	78	87	100	25.3
Cognición	54	58	83	96	13
Desarrollo motriz	73	93	100	100	25.3

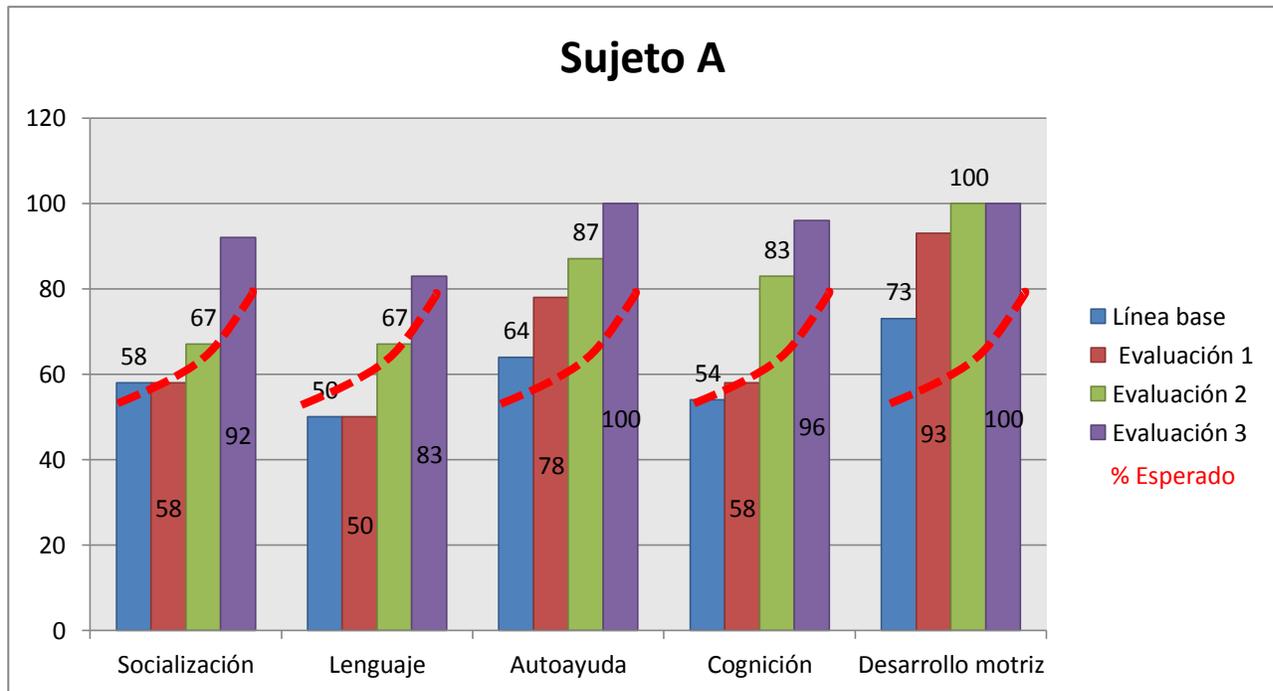


Figura 10. Gráfica de los porcentajes obtenidos del sujeto A durante el programa de estimulación

Nota:

En la tabla 8, se observa que el sujeto A presentó un avance en todas las áreas, sin embargo, las que más destacaron alcanzando el 100% fue en Autoayuda y Desarrollo Motriz. En socialización, lenguaje y cognición nunca alcanzo el 100%, sin embargo siempre estuvo arriba del porcentaje esperado.

SUJETO B (MASCULINO, 3 AÑOS 3 MESES)

Tabla 9.

Tabla de los porcentajes obtenidos y esperados en las evaluaciones de GP del sujeto B.

ÁREA	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3	% ZDP
% ESPERADO		41.5	49.8	58.1	
Socialización	92	92	92	92	33.9
Lenguaje	58	83	92	100	41.9
Autoayuda	73	80	93	93	34.9
Cognición	62	67	79	92	33.9
Desarrollo Motriz	67	67	80	100	41.9

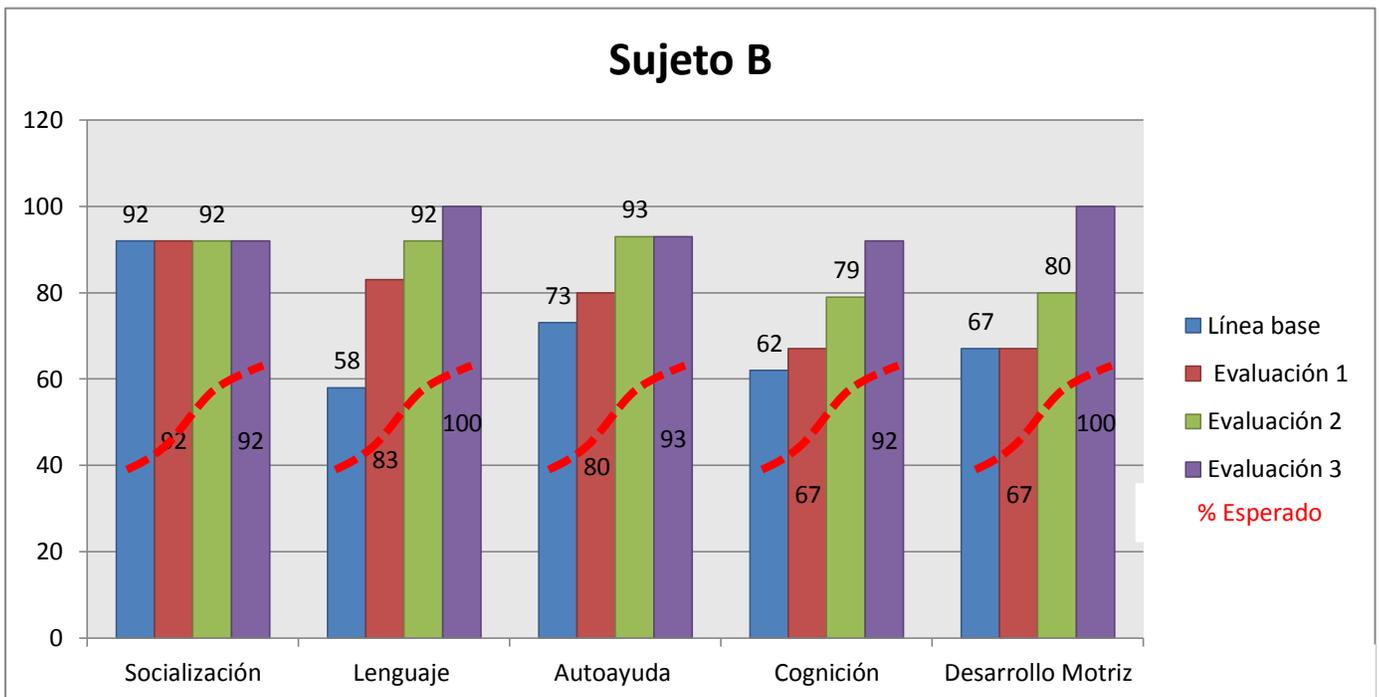


Figura 11. Gráfica de los porcentajes obtenidos del sujeto B durante el programa de estimulación.

Se puede observar que el sujeto B siempre estuvo arriba del porcentaje esperado, solo alcanzo el 100 en su tercera evaluación en lenguaje y desarrollo motriz. En socialización siempre se mantuvo con el mismo puntaje de 92.

SUJETO C (MASCULINO DE 3 AÑOS 7 MESES)

Tabla 10.

Tabla de los porcentajes obtenidos y esperados en las evaluaciones de GP del sujeto C.

ÁREA	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3	% ZDP
% ESPERADO		74.7	83	91.3	% ZDP
Socialización	67	83	83	100	8.7
Lenguaje	50	75	92	100	8.7
Autoayuda	67	80	93	93	1.7
Cognición	71	79	87	100	8.7
Desarrollo motriz	80	93	100	100	8.7

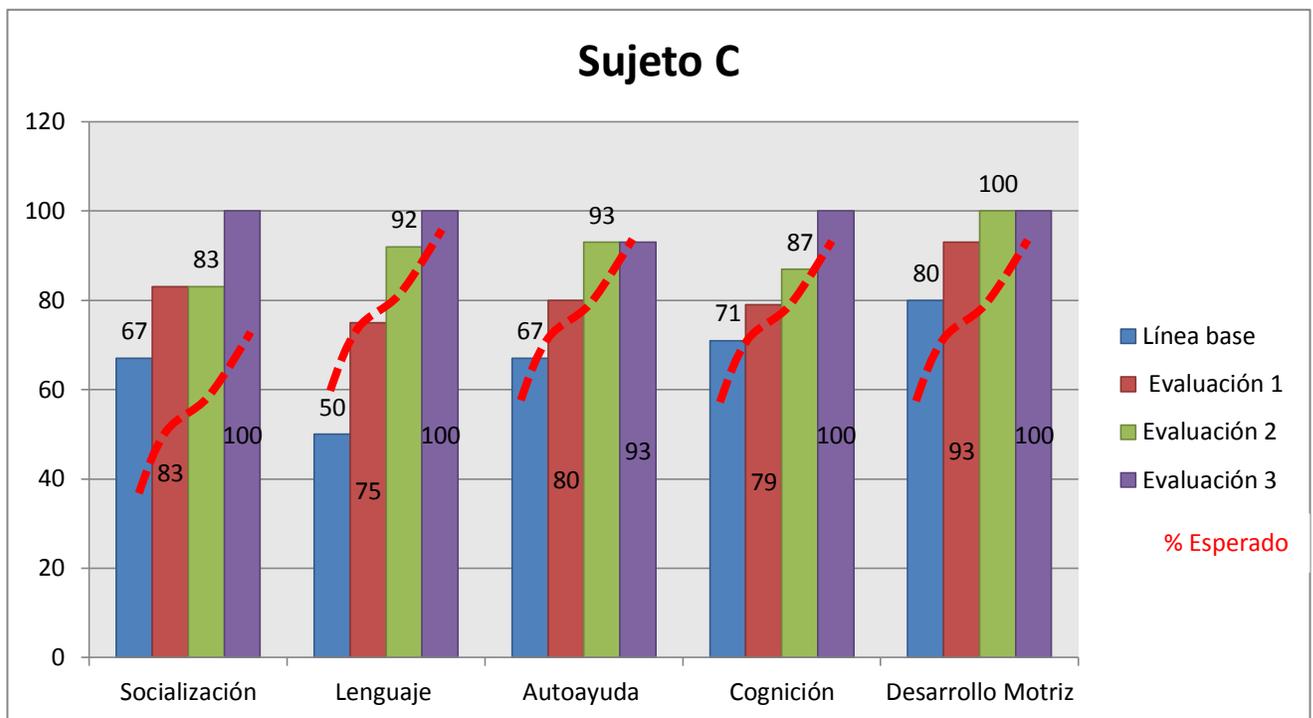


Figura 12. Gráfica de los porcentajes obtenidos del sujeto C durante el programa de estimulación.

En la tabla 10, se observa que el sujeto C aumento su porcentaje obtenido y rebaso el esperado en todas las áreas desde de la primera evaluación y en la última solo le faltó en Autoayuda cumplir con el 100.

SUJETO D (FEMENINO, 3 AÑOS 7 MESES)

Tabla 11.

Tabla de los porcentajes obtenidos y esperados en las evaluaciones de GP del sujeto D.

ÁREA	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3	% ZDP
% ESPERADO		74.7	83	91.3	% ZDP
Socialización	100	100	100	100	8.7
Lenguaje	83	92	92	100	8.7
Autoayuda	81.25	100	100	100	8.7
Cognición	100	100	100	100	8.7
Desarrollo motriz	80	93	100	100	8.7

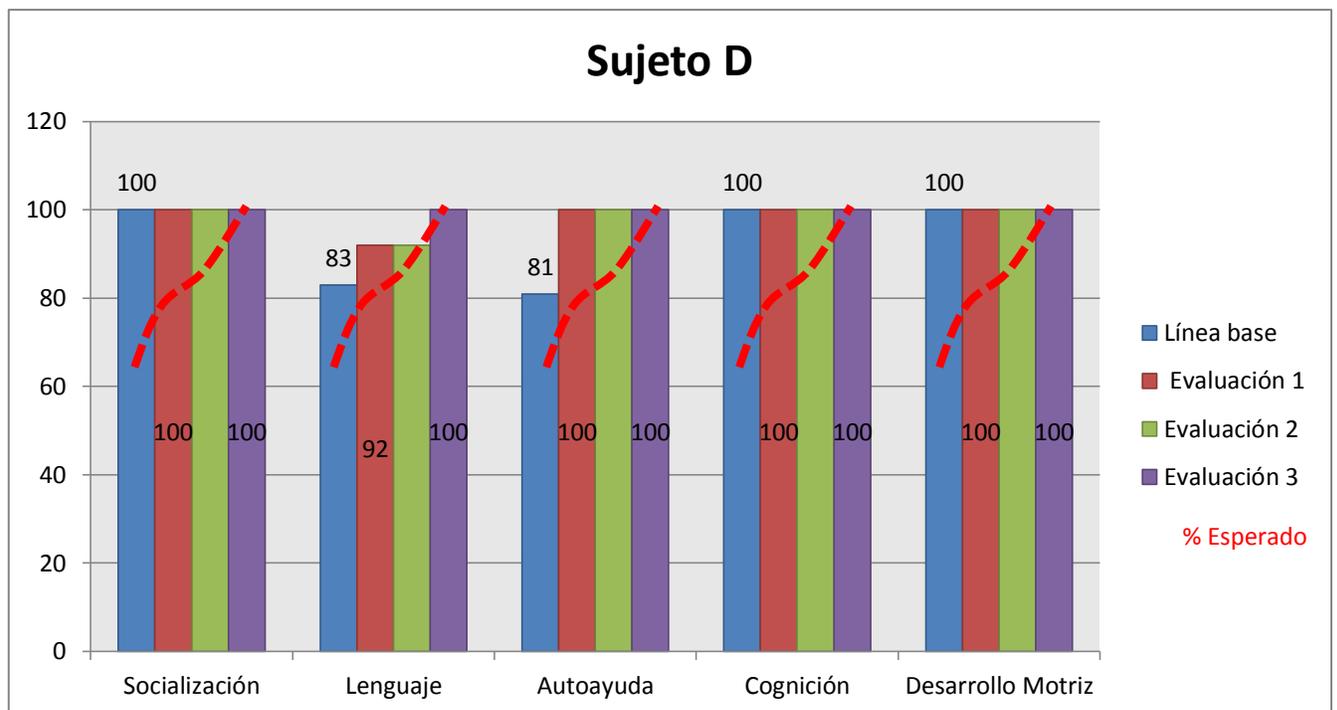


Figura 13. Gráfica de los porcentajes obtenidos del sujeto D durante el programa de estimulación.

En la tabla 11 se observa que el sujeto D desde siempre estuvo arriba del porcentaje esperado, alcanzando el 100 en todas las áreas en su tercera evaluación

SUJETO E (MASCULINO, 3 AÑOS 7MESES)

Tabla 12.

Tabla de los porcentajes obtenidos en las evaluaciones de GP del sujeto E

ÁREA	Línea base	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3	% ZDP
% ESPERADO		74.7	83	91.3	% ZDP
Socialización	66.6	66.6	83	100	8.7
Lenguaje	46.6	75	100	100	8.7
Autoayuda	43.6	86.6	100	100	8.7
Cognición	73	86.9	100	100	8.7
Desarrollo motriz	46.66	66.6	80	100	8.7

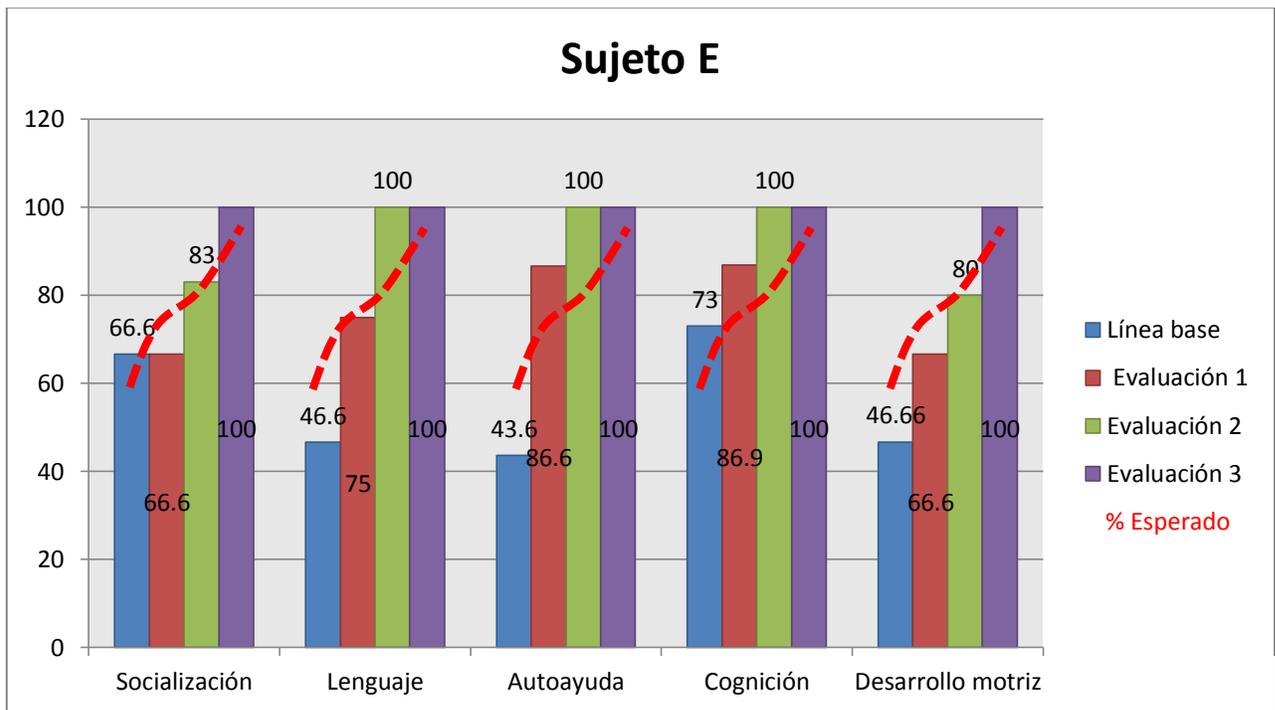


Figura 14. Gráfica de los porcentajes obtenidos del sujeto E durante el programa de estimulación.

En la tabla 12 se observa que el sujeto E en la línea base que en las áreas de lenguaje, autoayuda y desarrollo motriz están abajo del porcentaje esperado, sin embargo alcanza el 100% del porcentaje en todas las áreas para la tercera evaluación.

SUJETO F (FEMENINO, 3 AÑOS 7 MESES)

Tabla 13.

Tabla de los porcentajes obtenidos y esperados en las evaluaciones de GP del sujeto F.

ÁREA % ESPERADO	Línea base	Evaluación 1 74.7	Evaluación 2 83	Evaluación 3 91.3	% ZDP
Socialización	58	83.3	83.3	100	8.7
Lenguaje	50	84.6	83.3	100	8.7
Autoayuda	86.6	100	100	100	8.7
Cognición	66.6	83.3	87.5	100	8.7
Desarrollo motriz	73.3	100	100	100	8.7

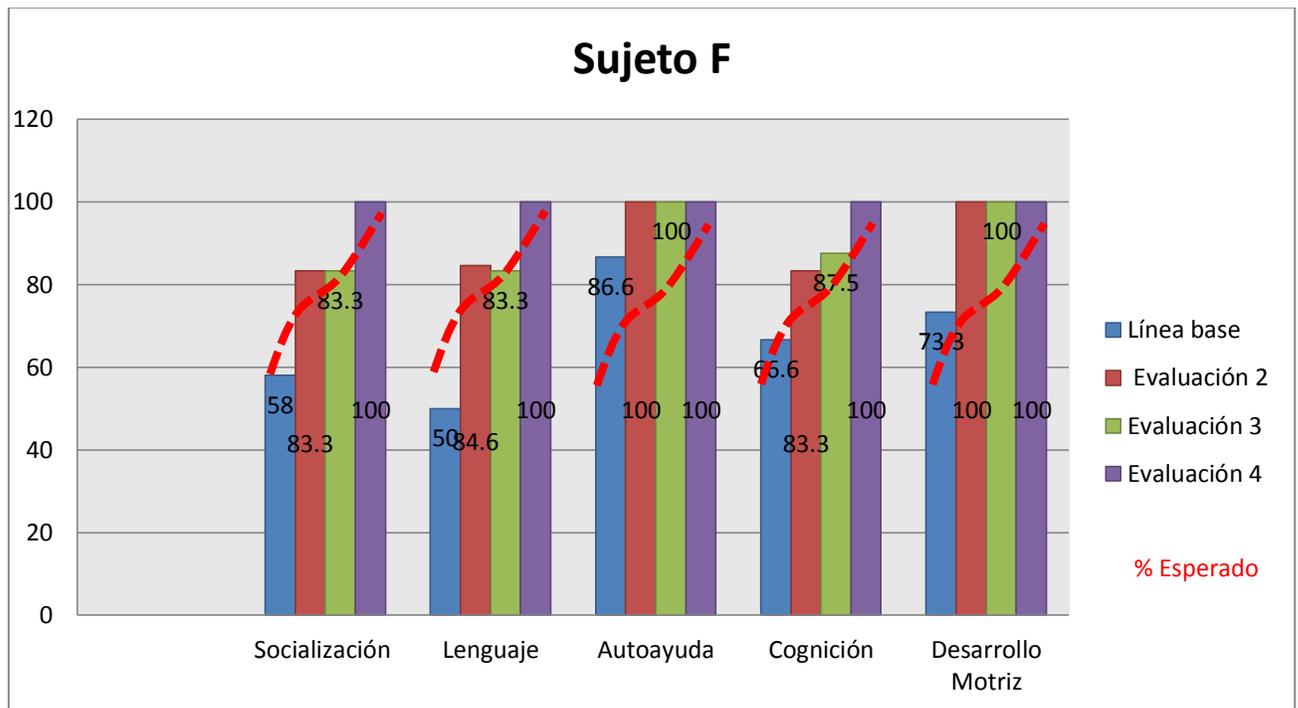


Figura 15. Gráfica de los porcentajes obtenidos del sujeto F durante el programa de estimulación.

En la tabla 13 se observa que el sujeto F desde la primer evaluación aumento el porcentaje obtenido en todas las áreas, obteniendo el 100% en autoayuda y desarrollo motriz y en la última evaluación llego al 100 en todas las áreas, superando el porcentaje esperado.

CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se mencionan en dos vertientes: Evaluación grupal y evaluación intrasujeto (individual).

EVALUACIÓN GRUPAL

En la tabla 3 del área de socialización, se observa que los sujetos C, D, E y F [niños de 3 años 7 meses] alcanzaron el 100% de objetivos de dicha área en el cuarto mes. Los sujetos C, E y F en la cuarta evaluación, y el sujeto D siempre se mantuvo al 100%. Los sujetos A y B no llegaron al 100% sin embargo si rebasaban el porcentaje esperado, esto concuerda con Vigotsky (1993) acerca del desarrollo infantil que afirma que es un proceso dinámico que se consolida en dos líneas desde un punto ontogénico; natural y cultural. Lo natural se observa con los niños de 3 años 3 y 5 meses, pues su condición de desarrollo no permite llegar al 100%, en lo cultural se vio la interacción y colaboración con otros en las actividades de juego de roles en esta área en particular que permitió que los niños rebasaran su porcentaje esperado

En la tabla 4 áreas de lenguaje, se observa que el sujeto A fue el único que no alcanzó el 100%, sin embargo esta arriba de su porcentaje. Esto coincide con las afirmaciones de Elkonin (2003) que el juego de roles estimula la comunicación y la cooperación con iguales y amplía el conocimiento del mundo, y mientras más amplia es la realidad que los niños conocen, más amplios son los argumentos que

el niño puede decir durante el juego (Cabrera, 2004), mismo al que se enfrentaron los niños en los diferentes juego de roles en los que los niños estuvieron inmersos (restaurante, astronauta, jardinero, repostero, etc.).

En la tabla 5 de autoayuda, se observa que los sujetos A, D, E y F alcanzaron el 100% en dicha área, sin embargo todos rebasaron su porcentaje esperado. En el área de autoayuda se estimulaba por medio de actividades que promovían experiencias para la autonomía personal del niño, ayudándolo aprender de su entorno y ser más independiente (Buceta, 2011).

En la tabla 6 del área de cognición se observa los sujetos C, D, E y F alcanzaron el 100%, tal como lo plantea Vigotsky (1979) que el juego tiene un rol directo en la edad preescolar, principalmente se da una importancia en los procesos cognitivos que se dan en él, ya que, en el juego se da el inicio del comportamiento conceptual contribuyendo en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, porque facilita la comprensión de habilidades y conceptos, de igual manera cuando Vigotsky (1993) habla del desarrollo infantil afirmando que es un proceso dinámico que se consolida en dos líneas desde un punto ontogénico; natural y cultural.

En la tabla 7 de desarrollo motriz se observa que todos los sujetos alcanzaron el 100% en dicha área, coincidiendo con Vera y Martínez (2006) que llevaron a cabo un programa de estimulación con padres en zonas marginales de México y promovieron el desarrollo a través del juego de roles encontrando que ayudan a desarrollar en tiempo y edad la motricidad, y de igual manera el juego de

roles en los sujetos logro desarrollar el área de motricidad ya que todos los niños alcanzaron el 100%.

Los resultados mostraron que las áreas más estimuladas de acuerdo a obtener el 100% de los objetivos de GP son lenguaje y desarrollo motriz, ya que los niños estimulados alcanzaron su mayor logro en el área de Desarrollo Motriz alcanzando el máximo de los objetivos, y en el área de lenguaje fueron 5 niños. Sin embargo, también se puede apreciar que la diferencia es mínima, respecto a que las otras áreas también llegaron al 100% la mayoría de los participantes. Es preciso mencionar que dichas áreas no están aisladas una de las otras, sino todo lo contrario, ya que, un objetivo aprendido sirve como preparación o es requisito para realizar una nuevas destreza dentro de otra área del desarrollo (Bluma, et al., 1978), es por ello que todas las áreas se estimulaban en los juegos de roles, de esta forma no solo se desarrollan funciones psíquicas aisladas, sino que tiene lugar la transformación de la psiquis del preescolar en conjunto (Vigotsky, 1979).

Como se observa cada mes existen avances significativos en los porcentajes obtenidos, ya que, son mayores a los esperados de acuerdo al rango de edad al momento de la evaluación, ya que el programa tuvo una duración de 4 meses, por lo tanto que con la mayoría de los sujetos, se obtuvo el 100% de los objetivos, con cada área en poco tiempo.

EVALUACIÓN INTRASUJETO (INDIVIDUAL)

Se habla de un análisis intrasujeto, ya que cada niño se evaluaba individualmente y de acuerdo a su porcentaje esperado, lo que encontramos concuerda con lo que

menciona Vigotsky (1979), ya que el aprendizaje debe equipararse al Nivel evolutivo del niño. Se debe delimitar en dos niveles evolutivos; el nivel evolutivo real y zona de desarrollo próximo.

En los seis sujetos se observa una línea base como el Nivel Evolutivo Real (NER) y su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) iba sufriendo cambios a lo largo de la estimulación, demostrando que las habilidades y destrezas iban aumentando su desarrollo de acuerdo al trabajo que se hacía junto con pares y adultos.

En la tabla 8, se observa con el sujeto A que las áreas que mejor resultado tuvieron con la ZDP fueron autoayuda y desarrollo motriz, ya que aumentaron un 25% de acuerdo al porcentaje esperado. En autoayuda el niño subió 25% donde solo los padres tenían tareas para ayudarlo, es aquí donde se ve la importancia de involucrar completamente a los padres porque ayudan a aumentar el desarrollo, y así la ZDP, porque el desarrollo de la primera infancia es profundamente influido por los adultos que rodean al niño, si esta influencia es adecuada podemos observar un incremento (García, 2013), ya que, los padres son los primeros formadores y los encargados de propiciar entornos estimulantes sanos, adecuados y oportunos en los niños, en el cual puedan explorar, adquirir destrezas y habilidades en su entorno natural (Ayala, 2011), es por ello, que si los padres entregan una dosis de esfuerzos a la participación de la estimulación de sus hijos, lograrán observar grandes resultados (Heese, 1986), coincidiendo en esta investigación que los padres son de gran influencia en la estimulación de los preescolares, ya que sus esfuerzos se ven reflejados en la atención y motivación que se le da a sus hijos para ayudarlos. Sin embargo su nivel evolutivo real no le

permitió alcanzar el 100% en todas las áreas que sería emparejarse con niños de 3 años 12 meses, ya que le falta madurez de acuerdo a Baltazar y Escotto (2014) se debe respetar el desarrollo de los niños de acuerdo a su edad.

En la tabla 9 se observa el avance del sujeto B, donde se observa su avance en las cinco áreas, sin embargo en las que logro el 100% fue en Lenguaje y Desarrollo Motriz. Cabe destacar que el sujeto B tuvo dos faltas en el programa de estimulación por lo que no hubo la oportunidad de estimularlos al 100%. Con estos resultados, se puede mencionar que la estimulación tiene que ser repetitiva y constante, por medio de actividades estructuradas y organizadas para que puedan favorecer el desarrollo de los niños (Baltazar & Escotto, 2014) y la falta de estímulos puede afectar en ello, como lo vemos en estos sujetos que perdían la estimulación y con ello la participación en los juegos de roles.

En la tabla 10 el sujeto C demostró tener un gran avance en todas las área superando el porcentaje esperado arriba de un 8%, sin embargo, en el área de autoayuda solo estuvo por arriba de 1% del porcentaje esperado, ya que le faltó un objetivo por cumplir, recordando que sus papás no entregaban reportes de las tareas que se les dejaba en casa, con ello nos permite diferenciar que el contexto familiar es de vital importancia para la estimulación y que los padres deben involucrarse en la formación de sus hijos (Paredes, 2011).

El sujeto D, E Y F (tabla 11,12 y 13), mostraron grandes avances en todas las áreas del desarrollo, ya que, se observa que alcanzaron en la última evaluación el 100%, ahora bien, hay que aclarar que dichos preescolares

contaban con la participación en todo momento de sus padres, lo motivaban a realizar las actividades y que asistieron sin falta alguna al programa de estimulación, tal como lo plantea Jara y Fuentes (2010), que el aprendizaje se produce fácilmente en situaciones en la que los padres son los primeros en favorecerlo, ya que la familia constituye el primer ambiente donde se desarrolla, y con ayuda de un adulto, el niño puede realizar actividades que aún no logra realizarlos por sí solo aumentando su ZDP (Vygotsky, 1979).

Cabe aclarar que estos últimos sujetos (C, D, E y F), son niños que tenían 3 años 7 meses y para la última evaluación llegaron a los 11 meses en comparación con los otros niños que tenían menos edad, demostrando que pudieron llegar al 100% de los objetivos en todas las áreas, así pues, la ZDP permite trazar el futuro inmediato del niño, señalando lo que ya ha sido completado evolutivamente y todo aquello que está en maduración (Vygotsky, 1979), esto quiere decir que los meses en los niños son de vital importancia para el desarrollo de nuevos aprendizajes y con ello su maduración, y este proceso de maduración se da de manera gradual, a través de los logros que va alcanzando el niño a medida que crece (Esquivel, 2010). Así mismo, para Vygotski (2001), el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas, una vez internalizados estos procesos se convierten en parte de los logros independientes del niño.

Cabe destacar a los sujetos C, D; E y F, ya que son de 3 años y 7 meses, todos contaron con las mismas condiciones de estimulación (los mismos juegos de roles), sin embargo presentaron cambios de diferentes maneras en su desarrollo

pero todos llegando al 100% de su porcentaje obtenido. Sin embargo los sujetos C y E (masculinos), mostraron grandes avances a partir de la segunda evaluación, principalmente en las áreas de cognición y lenguaje. Y los sujetos D y F (femeninos) desde la primera evaluación mostraron avances en todas las áreas, pero mayormente en autoayuda y desarrollo motriz.

Con dichos resultados, se observa que la estimulación temprana a través de los juegos de roles, novedosos y divertidos, ayudaban a estimular todas las áreas del desarrollo, y con ayuda y participación de los padres facilitan la ZDP en el preescolar en las actividades que aún no realizan por si solos, para que más adelante ellos puedan realizarlas.

CAPÍTULO 8.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue conocer si estimulando a los niños preescolares a través del juego de roles favorece el desarrollo de los niños utilizando los objetivos de GP, junto con sus padres y los psicólogos. De acuerdo a los resultados se acepta la hipótesis que menciona que el programa de Estimulación Temprana basado en la lista de objetivos de GP a través del juego de roles, ayuda a incrementar el desarrollo para las diferentes áreas. Entendiendo como Estimulación Temprana, el trabajo con niños sin alteraciones en su desarrollo que tiene por objetivo el aumentar sus capacidades en su edad, por medio de *actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas* (Baltazar & Escotto,2014).

Apoyado en la Ley genética de Vigotsky, que concibe que todas las funciones se desarrollan primero en el exterior con la interacción de su medio, y después pasan al plano interno, obteniendo así la posibilidad de seleccionar su propia conducta (García, 2013). Ya que, con la ayuda de los adultos y sus papás, el niño se desarrolla primero en el exterior con ayuda de su medio, que en este caso fue una estimulación a través del juego de roles con objetivos establecidos de GP, para que después pasaran a un plano interno, internalizando todas estas destrezas que el papá le está ayudando a realizarlas, hasta que las logre por si solas

Siendo que la fuente del desarrollo está influenciada por su contexto social y los cambios en su conducta pueden aparecer antes o después, en mayor o menor gravedad dependiendo de la situación en la que se encuentre (Vigotsky, 2001). Por ello, la estimulación temprana ayuda a favorecer su desarrollo, ya que si este presenta los estímulos apropiados, pueden surgir en menor tiempo.

Ahora bien, estimular al niño con ayuda de sus padres está fundamentado bajo la propuesta de que el aprendizaje se produce fácilmente en situaciones en las que los padres son los primeros en favorecerlo (Jara & Fuentes, 2010), ya que, le ayudan a alcanzar su ZDP a través de las actividades que aún no han madurado pero que en un futuro pueda realizarlas por sí solo. En el contexto, Vigotsky pone énfasis en la interacción entre el niño y sus padres como hecho esencial para el desarrollo infantil, ya que con la participación activa contribuyen a fomentar juegos más complejos (citado en Montañez et al, 2001), y son los encargados de propiciar entornos estimulantes sanos y adecuados, en el cual el niño pueda adquirir destrezas y experiencias de su entorno (Ayala, 2011).

Lo anterior se observa en los sujetos A y B, donde faltaban y los padres no se entregaban en el programa de estimulación, a diferencia de los padres de los sujetos D, E y F, los cuales participaban en todas las sesiones, motivaban a sus hijos y asistían con puntualidad, reflejándolo en las evaluaciones de sus hijos, los cuales al final del programa se obtuvieron avances en todas su áreas, demostrando que los padres son parte importante dentro de la estimulación, así como la asistencia e inasistencia por las que pasaron los preescolares muestran

cómo la interacción social afectan de manera directa el desarrollo de sus habilidades.

Cabe señalar que estas actividades de estimulación temprana se llevaron a cabo por medio del juego, porque a su edad, el juego tiene un rol directo en el preescolar y de gran importancia en los procesos superiores que se dan en él (Vigotsky, 1979; Petrovski, 1980). Sin embargo a la edad de tres años, necesita de juegos retadores que le permitan conocer su mundo, por lo que se estimuló través del juego de roles. Donde los pequeños comienzan a dar satisfacción a partir del juego donde no sólo reproducen la vida laboral, sino además la vida social imitando al adulto, bajo esta línea, se puede definir juego de roles como *actividad rectora de la segunda etapa de la infancia preescolar, en el cual retoma los roles sociales abstractos y los representa*” (Solovieva & Quintanar, 2012, p.27), por lo tanto, la base del juego de rol es el lugar que ocupa el niño en la sociedad, como forma de incorporación de la vida de los mayores (Petrovski, 1980).

Estos juegos no eran actividades donde se tratara de jugar por jugar, sino en donde los niños se divertían e interactuaba con los demás creyéndose el papel del adulto y tratara de asimilar su mundo a través de ello, realizando actividades como; mesero, cineasta, jardinero, repostero, astronauta y científico.

A demás de que el juego de rol, le permite al niño descubrir las relaciones de los mayores y cada actividad impone el cumplimiento de deberes y derechos, por consiguiente le estimula de esta manera saber comportarse en distintas situaciones (Petrovski, 1980). Y en esta investigación, se llevó a cabo a través de

los juegos, logrando que los niños participaran en escenarios que le puedan servir en su contexto social interactuando de manera socialmente aceptada. Por ejemplo, se les estimuló a comportarse en un Restaurante, donde tenía que decir por favor y gracias, comer con cuchara, tenedor y cuchillo, utilizar servilleta, comerse todo lo del plato, así como sentarse adecuadamente y recibir la cuenta para posteriormente dejar propina como símbolo de cortesía para el mesero.

Los juegos que diseñaron involucraron la imaginación y curiosidad, por ejemplo, al jugar al restaurante, el padre o el niño podía ser el mesero, cocinero, cajero, interpretando las conductas y reglas que cada personaje tiene que realizar, utilizando material para representar comida, monedas, trajes, utensilios, etc., necesarios para este escenario. Los objetivos involucrados aquí, fueron, decir por favor, gracias, ¿Cuánto es?, abotonarse y desabotonarse, usar cuchara, cuchillo, decir cuál era más grande, más pequeño, entrar, la puerta derecha, salir por la izquierda, disculparse, saber llamar a alguien, entre otros.

Con esta forma de trabajar se logró englobar objetivos de todas las áreas, enfocándose en los que el niño aún no domina, ayudando al niño a retomar y representar las relaciones sociales de su cultura a través de las reglas, conductas y valores; utilizando objetos que representen otros, jugando con otros niños y otros adultos.

Los resultados mostraron que con estos juegos, niños y adultos comprendían al otro, utilizaban la imaginación, podían representar cosas diferentes con un mismo objeto, los niños se volvían independientes al servirse solos agua, comer

todo del plato, a saludar a extraños, pinchar su comida o saber untar alimentos aprendiendo todo de una forma divertida.

Por medio de estos juegos se logró integrar una gama de objetivos de GP en todas las áreas del desarrollo. Sin embargo el presente estudio, no utilizó GP como programa de estimulación, ya que no se llevaron a cabo las actividades del tarjetero, pero se pudo observar que la GP es flexible, ya que, se diseñaron juegos de roles englobando los objetivos de tres años para estimular las áreas del desarrollo. Es importante resaltar que se esperaba estimular un número de objetivos en cada juego, sin embargo, al final se observó que se llegaron a cumplir por medio de la estimulación más objetivos de los esperados, debido a como las áreas están integradas, es decir, no se puede estimular una sin lograr que la otra se desarrolle, y por lo tanto, todas tuvieron grandes avances.

Ahora bien, la GP no nos dice un enfoque como tal, pero algunos autores la retoman bajo el enfoque evolucionista, sin embargo en esta investigación se utilizó como una prueba del desarrollo, ya que los objetivos están planteados de lo sencillo a lo complejo, y permite desarrollar los objetivos dentro de un año, a comparación de Gessel que periodiza el desarrollo en meses y días.

En resumen, la Estimulación Temprana en esta y otras investigaciones, ha demostrado ser una herramienta para el desarrollo de las áreas de los niños, principalmente para los padres, ya que si dejan de estimular a sus hijos, quizá puedan provocar un estancamiento en su desarrollo.

Sin embargo, la propuesta de la investigadora es diferenciar términos, ya que la Intervención temprana está dirigida a niños con alteraciones en su desarrollo y se pretende alcanzar su nivel cronológico. Ahora bien, la Estimulación Temprana ayuda a aumentar capacidades en niños sin alteraciones.

Se debe aclarar, que la participación de los psicólogos es crear programas de Estimulación Temprana novedosos, llamativos y retadores para que participen todos los integrantes (psicólogos, padres y preescolares) y se diviertan en conjunto, para que el niño pueda interiorizar y recordar el aprendizaje posteriormente.

Para futuras investigaciones, se recomienda hacer que todos los miembros participen e interactúen con los niños, para favorecer su desarrollo con la ayuda de sus padres, ya que capacitándolos y orientándolos, puedan lograr estimular a sus hijos dentro del programa y afuera de él (casa), porque con su apoyo se pueden obtener grandes resultados, por lo que es debido aclararle a lo padres que la interacción de todos los miembros de la familia, otros adultos y pares en la Estimulación Temprana ayuda a que el niño logre desarrollarse adecuadamente, un ejemplo de ello es realizando juegos de roles que puedan ampliar su realidad que el niño no sólo aprenda, sino que se divierta y se desenvuelva de manera integral junto con otros adultos (padres y estudiantes de psicología), donde comprendan y demuestren diversas conductas que requieren para su vida cotidiana, en un corto tiempo, ya que estas actividades deben ser explotadas, ya que, al ser la actividad rectora de los preescolares es más fácil que los niños entiendan diferentes necesidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Agurruzza, J. (2008). *Érase una vez...las fabulosas tribulaciones filosóficas del deporte, la niñez y la sabiduría” en Torres (comp.) Niñez, deportes y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arnau, J., & Bono, B. (2008). *Estudios longitudinales, modelos de diseño y análisis*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Alvarez, H. (2000). *Estimulación Temprana, una puerta hacia el futuro*. México: Alfaomega.
- Alvarez, H. (2004). *Estimulación Temprana, una puerta hacia el futuro*. Bogotá: ECOE.
- Arranz, E. (1993). *El desarrollo psicológico del niño*. México: Imprenta.
- Baltazar, R. A. M. & Escotto, C. E. A. (2014). La estimulación temprana y Guía Portage como programa. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 4(8), 42-56.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A & Hilliard, J. (1978). *Guía Portage de educación preescolar*, Manual (Ed. Rev.), Wisconsin, EE.UU: Cooperative Educational Service Agency.
- Bonilla, R., Solovieva, Y., Figueroa, S., Martínez, J. & Quintanar, L. (2004). Tratamiento neuropsicológico en niños con TDA con predominio de impulsividad. En Y. Solovieva, & L. Quintanar. *Métodos de intervención neuropsicológica infantil* (pp. 117-146). Puebla: Benemérita Universidad

- Autónoma de Puebla. Colección Neuropsicología y Rehabilitación
- Bono, R. (2008). *Diseños cuasi experimentales y longitudinales*. Barcelona; Universidad de Barcelona.
- Bijou, C. (1982). *Psicología del desarrollo infantil: la etapa básica de la niñez temprana*. México: Trillas
- Buceta, M. (2011). *Manual de Atención Temprana*. España: Síntesis.
- Cabrera, A. (1995). *El juego en educación preescolar: desarrollo social y cognoscitivo del niño*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Campos, M., Chacc I. & Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. Chile: Universidad de Chile.
Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_m/sources/campos_m.pdf
- Castellanos, J., Escribano, L., & Espinosa, L. (1989). *Alteraciones sociales*. En Guías MEC, Tema 3. Centro Nacional de Recursos para la educación especial. Madrid: Mec.
- CESA5.(2003). Cooperativa de la Agencia de Servicios para la Educación 5. Recuperado el día 16 de septiembre de 2015 de <https://sites.google.com/a/cesa5.org/portage-project/history>.
- Corte, M. (2013). *Juegos y canciones para la estimulación temprana*. México: Trillas.
- Cravioto, J. & Arrieta, R. (1985). *Nutrición y desarrollo mental, conducta y aprendizaje*. México: DIF.

- Elkonin, D. (1978). *Psicología del juego*. Madrid: Pedagogía.
- Elkonin, D. (2003). *Psicología del juego*. España: Antonio Machado.
- Escalante, G. (2006). *Introducción general al desarrollo*. Venezuela: Centro de investigaciones Psicológicas ULA. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16184/1/introduccion-desarrollo1.pdf>
- Escalona, R. & López, M. (2008). *Impacto de un programa de estimulación temprana en niños con bajo peso al nacer, policlínico “José Martí”, gibara 2008*. Chile: Universidad de Chile.
- Espejel, C. (1981). *Juguetes mexicanos*. México: SEP
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juegos: casos clínicos*. México: Manual Moderno.
- Félix, P. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Castañeda: UNMSM Fondo editorial.
- Fernández, Z., Leal, M., Alarcón, J. & Romero, R. (2009). Los juegos infantiles en el proceso de socialización del pueblo. *Boletín Antropológico*. N° 77 ISSN: 1325-2610, 281-310.
- Franco, O. (2012). *El desarrollo del juego de roles en la edad preescolar*. Cuba: Cuba educa.
- Frías, S. (2002). *Guía para Estimular el Desarrollo Infantil. De 3 a 6 años*. México: Editorial Trillas
- Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la*

violencia. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

García, R. & Pérez, J. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*.

Madrid: Rialp.

García, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.

García, E. (2013). *La psicología de Vygotski en la enseñanza preescolar*. México:

Trillas

Gómez, A. & Viquer, S. (2014). *Aproximación al estudio de la Intervención*

Temprana: antecedentes, orígenes y evolución histórica. Gómez, A. A.,

Viquer, S. P. & Cantero, L. M. J. (Ed.), *Intervención Temprana* (pp. 21-35).

España: Pirámide.

González, Y. (2011). *Estimulación Temprana en niños con riesgo (tesina)*. México:

UNAM.

Recuperado

de

<http://132.248.9.195/ptb2011/octubre/0674481/Index.html>.

González X., Solovieva Y. & Quintanar L. (2014). *El juego temático de roles*

sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar *Avances en*

Psicología Latinoamericana, v. 32, 2, (pp. 287-308). Colombia

Universidad del Rosario: Bogotá.

Grupo de Atención Temprana. (2000). *Libro blanco de atención temprana*. España:

Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Gutiérrez, M. (2004). La bondad del juego, pero....*Revista de Investigación*

Educativa,

7,153-188.

Recuperado

de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065706>.

Heese, G. (1986). *La estimulación temprana en el niño discapacitado*. Buenos

Aires: Medica Panamericana.

Hernández, C. & Lino, A. (2004). *Validación de una técnica de psicomotricidad para la estimulación del lenguaje en niños de 2 años de edad con diagnóstico de retardo de este*. México: Medigraphic 7(47) ,19-22.
Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/anaotomex/aom-2002/aom023e.pdf>.

Hidalgo, C. (2012). *Influencia e importancia del juego en el desarrollo de niños con autismo 0 a 6 años (Tesis de maestría)*. Costa Rica: Instituto Superior de Estudios psicológicos, Alejuela.

Ibáñez, P., Mudarra M, J. & Alfonso, C. (2004). *La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estitsológico multisensorial de atención temprana*. México: Educación a Distancia XX1.

Ibáñez, P. (2002). *Las discapacidades: Orientación e Intervención Educativa*. Madrid: Dykinson.

Jara, M. & Roda, P. (2010). Propuesta curricular de habilidades adaptativas de estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad, con discapacidad cognitiva. *Revista Electrónica Educare*. 16 (1), 143-158.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419013.pdf>

López, B. & Reyes, V. (2009). Desarrollo por edades desde la postura Histórico-Cultural de L.S. Vigotsky. *Revista electrónica* Número 0, Vol. 1. Unidad pedagógica Nacional: México

Llamas, M. (2009). *Teorías sobre el juego, enseñanza y aprendizaje a través del juego*. Granada: *Innovación y experiencias educativas*.22, 1-

16. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/MIGUELJOS E_LLAMAS_1.pdf.

Martínez, F. (1999). *La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones*. Sevilla: itálica.

Martínez, C., García, P., Poblano, A., & Madlen M. (2010). *Estimulación temprana de audición y lenguaje para niños con alto riesgo de secuelas neurológicas*. México: Acta Pediátrica de México, 31(6) ,304-310.

Martínez, F. (2012). *La estimulación temprana. México: Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/enfoques_estimulacion_temprana.pdf

Mendoza, F. (1999). *La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones*. La Habana: CELEP.

Moll, L (1990). *Vigotsky y la educación*. Argentina: Aique.

Molina, A. (1994). *Niñas y niños que exploran y construyen, currículo para el desarrollo integral en los niños preescolares*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico

Molina, T. & Banguero, F. (2008). Diseño de un espacio sensorial para la estimulación temprana de niños con multidéficit. Colombia: *Revista Ingeniería Biomédica* ,2(3), 40-47. Recuperado de <http://repository.eia.edu.co/revistas/index.php/BME/article/view/42>.

Montañés J, Parra., Sánchez, T., López, R., Latorre, M., Blanca, P., Sánchez J., Serrano J. & Turegáno P. (2011). *El juego en el medio escolar*. Madrid:

Universidad de castilla –La mancha.

Muñeton, E. (2008). *Al ritmo del juego*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Newman, B. & Newman, P. (2004). *Desarrollo del niño*. México: Limusa

Pazmiño, J. (2014). *Del juego a la estimulación sensorial. Aplicación de herramientas técnicas de formación actoral como medio para la búsqueda de libertad interior en las jóvenes del Centro de Internación de Adolescentes (Tesis)*. Quito: UCE.

Petrovski, A. (1980). *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscú: Progreso.

Paredes, A. (2011). *La estimulación temprana del hogar en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de 4 a 5 años del centro educativo particular “mi nuevo mundo” dela ciudad de quito (Tesis)*. Quito: Universidad Central del Ecuador.

Pérez -López, J. & Brito, A. (2010). *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide

Ponce, C. (2009). *El juego como recurso educativo. México: Innovación y experiencias educativas*. (19),1-20,Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/CATALINA_PONCE_HUERTAS02.pdf

Popham, W. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

Quintanar, L. (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Ramos, F. (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.

Reyes, M., & Vorher, V. (2003). *Fundamentos conceptuales para el diseño de un noticiario en radio para niños y bases para su producción*. Puebla, México: Universidad de las Américas Puebla.

Russel, A. (1985). *El juego de los niños: fundamentos de una teoría psicológica*. Barcelona: Herder.

Sánchez, A. (1997). *Intervención Psicopedagógica en educación especial*. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=D1nmwNaundYC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Intervenci%C3%B3n+psicopedag%C3%B3gica+en+educaci%C3%B3n+especial+S%C3%A1nchez+1997&ots=vKwxxGeefW&sig=5rT9jN30zL1_J5F0AOAPuH3kT-c#v=onepage&q=Intervenci%C3%B3n%20psicopedag%C3%B3gica%20en%20educaci%C3%B3n%20especial%20S%C3%A1nchez%201997&f=false.

Sarmiento, M. (1995). *Estimulación Oportuna*. Estados Unidos: Universidad de Santo Tomas.

Secretaria de Salud. (2002). *Estimulación Temprana, lineamientos técnicos*. México: SSA. Recuperado de http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/Estimulacion_Tempran

a.pdf

SENAME. (2005). *Manual de estimulación temprana socio-afectiva para bebés de 0 a 12 meses*. Chile: Unidad de intervención temprana. Recuperado de http://www.sename.cl/wsename/otros/doc_sename/Manual_Estimulacion_Temprana_0-12_meses_SENAME.pdf

Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.

UNESCO. (1980). *El niño y el juego, Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vera, J. & Martínez, L. (2006). *Juego, Estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida*. México: Enseñanza e Investigación en Psicología, 11(1) ,129-140.

Vera, J. & Domínguez, R. (1999). *Programa Conductual de Estimulación de la Conducta Verbal en Infantes*. México: Revista Sonorense de Psicología, 13(2) ,62-69.

Vidal, M. & Rubio, L. (2007). *Estimulación temprana de 0 a 6 años: desarrollo de capacidades, valoración y programas de intervención*. España: CEPE

Villanueva, L., .Clemente, R., Serrano, J. (2001). *La comprensión infantil de las emociones secundarias y su comprensión con otros desarrollos sociocognitivos*. México: Revista electrónica de motivación y emoción.

Vygotski, L. (2001). *La imaginación y el arte de la infancia*. México: ediciones Coyoacán.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona. Crítica.

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

Vigotski, L. (2006). El problema en la edad. *En Obras escogidas*, T. V. Psicología
Infantil. (251-273). Madrid: Visor.



ANEXO 1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CLINICA UNIVERSITARIA DE ATENCIÓN A LA SALUD "ZARAGOZA"

CARRERA DE PSICOLOGIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación de Estimulación Temprana en niños preescolares

1. Esta investigación tiene como propósito capacitar a padres de niños preescolares en la estimulación de sus hijos, para producir un mejor desarrollo en los niños y una mejor interacción padre-hijo.
2. Esta pretende durar mínimo un año, sin embargo, tiene la posibilidad de dejar la investigación cuando usted decida.
3. Nuestra manera de trabajar será la siguiente:
 - En un primer momento haremos una evaluación al niño (con unas preguntas y actividades) para determinar el horario de asistencia del niño.

-Posteriormente los alumnos, que están estudiando Psicología Educativa, **bajo la supervisión de la profesora a cargo de la investigación**, le darán instrucciones para estimular a su hijo de manera teórica-práctica. Explicándole como realizar diferentes actividades, mismas que realizará en el momento con su hijo.

-Estas sesiones se llevarán a cabo en esta clínica, los días lunes y jueves durante una hora cada día.

-los resultados, de la investigación, formarán parte de:

a) simposios, congresos y/o conferencias

b) reportes de servicio, tesis, tesinas o alguna otra forma de publicación

sin dar a conocer los datos personales de los preescolares

c) en caso de ser necesario, se video-grabará la sesión.

4. Los beneficios que tanto su hijo como usted tendrán a lo largo de la investigación serán:
 - Una orientación continúa respecto al trato y mejoramiento en diferentes áreas del desarrollo de su hijo.
 - Préstamo de materiales de la Biblioteca, Ludoteca y Videoteca. (Mismos que devolverá en buen estado, en la fecha y horario que se le indiquen). Para que continúe estimulando a su hijo en casa.
5. La única molestia a las que se enfrentará usted como padre, es asistir puntualmente dos veces a la semana por una hora durante un año.
6. Al término de la investigación, será informado de los resultados de su hijo.
7. La profesora a cargo de esta investigación es la **responsable del uso confidencial y ético del material y/o información contenida en cada caso. Eliminando de las grabaciones y de cualquier fuente de información la identificación personal de los preescolares.**

Yo _____ padre del niño _____

Estoy de acuerdo en participar en la investigación de Estimulación Temprana de la que se me ha informado tanto el propósito como las actividades de ésta.

Nombre y firma del padre o responsable del preescolar

Nombre y firma de la Responsable de la Investigación

Ana María Baltazar Ramos

Fecha: _____ **Hora:** _____

ANEXO 2.

El objetivo de este anexo, es presentar ejemplos de la planeación de las actividades que incluyen acciones que realizaban los personajes o roles.

Las actividades propuestas son las que se llevaron a cabo en el Programa de Estimulación a través del juego.

Es importante hacer notar, que para llevar a cabo estas actividades propuestas, no se requiere de materiales complejos, complicados o de alto costo, ya que mientras más cotidianos y propios del ambiente sean los materiales, mejores posibilidades de estimulación se tendrán.

RESTAURANTE

La actividad de **Restaurante**, se creó un escenario donde niños, padres y estudiantes de psicología, actuaran diferentes roles.

- **OBJETIVO:**

Principal: Saber si los niños sabían utilizar, cuchillo, cuchara tenedor, decir gracias y por favor.

- **MATERIALES:**

- ✓ Platos
- ✓ Vasos
- ✓ Servilletas
- ✓ Servilleteros
- ✓ Cubiertos
- ✓ Charolas
- ✓ Manteles
- ✓ Mandiles para meseros
- ✓ Dinero (billetes y monedas didácticas) * ver figura 4.Dinero didáctico
- ✓ Menú con platillos y precios * ver figura 5.Menú
- ✓ Comida, misma representada en la carta del menú (sopa fría, salchichas, sandwich,zanahoria, fruta y agua de limón)



Figura 4. Dinero didáctico

Figura 5. Menú



- **PARTICIPANTES y roles:**
 - ✓ **3 ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA:** 3 Chefs
 - ✓ **6 PADRES:** Serán los comensales
 - ✓ **6 NIÑOS:** 5 Meseros, y 1 cajero.
- **TIEMPO:** 20 minutos
- **ESCENARIO:**

Salón de uso Preescolar y patio. En el ala norte del salón se colocaron 6 mesas rectangulares color café con dos sillas para preescolar de madera, y en el patio se colocaron 4 mesas rectangulares color azul con sus dos sillas pertenecientes para preescolar de madera. El área de cocina, estaba ubicado en el ala sur del salón de preescolar, con 3 mesas rectangulares de madera. El área de cajero y recepción, estaba ubicado en el área norte del patio con un escritorio de madera.

- **ACTIVIDAD:**

Como primer paso de la actividad, cada estudiante de psicología a cargo de los preescolares, les dieron las siguientes instrucciones a los papás,



Figura 6. Actividad de Restaurante

antes de reunirse y llevar acabo la actividad en el salón;

En la siguiente actividad que vamos a realizar el día de hoy, trata de un restaurante; el cual usted y su hijo tendrán que actuar y realizar actividades similares, debe orientar su hijo a que se comporte de acuerdo al lugar .

Para entrar al restaurante, los niños y padres necesitaron formarse en recepción para poder obtener un lugar donde sentarse, por lo cual debieron de esperar su turno de pasar; uno de los niños, se le asigno ser recepcionista, y junto con la ayuda de sus papás, les pedía su nombre completo para buscarlos en la lista de registro y una vez ubicados, se les entregaba dinero y un número de mesa a los demás participantes. Posteriormente, los demás papás y niños, buscaron su mesa para tomar asiento, ya que ellas tenían números y colores diferentes, el cual los niños identificaron el número que les tocó. Además, los niños tenían que saludar a los demás participantes, dar las gracias y por favor en todo momento.

Ya ubicados en su mesa que les corresponde, otros niños y estudiantes de psicología, tendrán el papel de mesero, los cuales les darán el menú con los alimentos que los niños chefs cocinaron y les tomará la orden.

Después, el niño se sentó a comer con el papá y le pidió al mesero la cuenta, por lo que el papá, le enseñó a fijarse en el menú: cuanto valió la comida que degusto, para que con su ayuda, el preescolar pudiera pagar y dejar propina a los meseros.

Para terminar, agradecieron la comida y se retiraron a sus cubículos correspondientes.

Por lo visto, esta actividad, estuvo llena de objetivos que se estimularon, en todas las áreas.

Por ejemplo de socialización, a través de juegos de roles, el niño siguió las reglas imitando a otro niño. Al iniciar el juego, saludó a desconocidos, así como dijo por favor y gracias dentro de toda la actividad. Esperó su turno para poder servir la comida, y obedeció a los estudiantes de psicología, permaneciendo dentro del salón.

Además, se observaron que los papás estuvieron trabajando objetivos de



Figura 4. Familias comiendo en la actividad

autoayuda; usa servilleta cuando se le recuerda, emplea cubiertos apropiados para comer, sirve un líquido con pajilla, y ensarta la comida con un tenedor y se lo lleva a la boca, de cognición se estimuló; reconoce 10 palabras impresas, mediante el ver el menú, el niño reconoció los alimentos. Y los principales de socialización que se estimularon fueron los de saluda a conocidos, pide ayuda cuando tiene alguna dificultad, contribuye a la conversación de adultos, y se comporta en público de una manera socialmente aceptable.

Cabe mencionar que algunas familias, traían hermanos y /o abuelitos, así que todos se sentaron en famililla en una de las mesas colocadas dentro del salón y los estudiantes de psicología pudieron observar el ambiente familiar, como se comportan cuando comen alimentos, entre otros objetivos que ayudaron a evaluarlos, ya que no se tiene la oportunidad de observarlos en casa. Y cuando el niño se le dificultaba comer los alimentos, se orientaba a los padres a estimular el agarrar el cuchillo o el tenedor, para que ellos lo aplicaran en sus casas.

- **OBJETIVOS LOGRADOS AL FINAL DE LA ACTIVIDAD, SEGÚN LOS ENUMERADOS EN GP:**

1. Socialización

#53 Sigue las reglas del juego, imitando las acciones de otro niño.

#54 Saluda a adultos conocidos, sin que se les recuerde

#57 Dice por favor y gracias el 50% de las veces sin que se le recuerde

#59 Espera su turno

#61 Obedece al adulto el 75 % de las veces

#62 Permanece en su propio patio o jardín

2. Lenguaje

#59 Emplea correctamente “es” y “esta” al iniciar una pregunta

#62 Dice su nombre completo cuando se le pide.

#57 Usa con pocas equivocaciones los verbos “ser”, “tener” en el presente.

#63 Responde a preguntas simples de ¿Cómo?

#66 Dice como se emplean los objetivos comunes

#69 Usa el imperativo cuando pide un favor

3. Autoayuda

#53 Come por sí solo, toda la comida.

4. Cognición

#41 Nombra objetos grandes y pequeños

#57 Sigue la secuencia o patrón

#96 Nombra la posición de los objetos primero segundo tercero.

#105 Reconoce a primera vista 10 palabras impresas

5. D. motriz

#55 Camina solo

#57 Se sienta en una silla pequeña

#65 Da vuelta a las perillas de la puerta o manijas

#71 Vuelve las páginas de un libro una por una

#78 Empuña un lápiz entre el pulgar y el índice apoyándolo en el dedo medio

ASTRONAUTA

La actividad de **Astronauta**, se trabajó con actividades que se mandaron a casa, días antes, para poder elaborar los planetas. Se acomodó e ilumino el salón para crear un lugar con planetas y estrellas colgados desde arriba. Así como una nave y vestidos de color blanco como astronautas, donde los niños tomaron dicho rol.

- **OBJETIVO**

Principal: Presta atención durante 5 minutos cuando se le lee, y nombra tres colores cuando se le pide.

- **MATERIALES**

- ✓ 2 Cortinas negras, con 6 metros de largo cada una.
- ✓ 4 Serie de luces de colores.
- ✓ Planetas y estrellas de cartón, con un diámetro de 1 metro. *Ver figura 7
- ✓ Una nave (con cajas de cartón) * Ver figura. 6
- ✓ Casco de astronauta para cada niño. (con cajas pequeñas de cartón) * Ver figura.5



Figura 5. Cascos de astronautas



Figura 6. Nave



Figura 7. Planeta de cartón



- **PARTICIPANTES y roles:**
 - ✓ **3 Estudiantes de psicología:** Dirigir la actividad.
 - ✓ **6 Padres:** Describir el planeta, con datos curiosos de él.
 - ✓ **6 Niños:** astronautas
- **TIEMPO:** 20 minutos
- **ESCENARIO:**

Salón de uso Preescolar. En las ventanas, se colocaron las cortinas negras, con el objetivo de obscurecer el salón. Colgados, de arriba hacia abajo, a una altura aproximadamente 1.30mts del suelo, se colocaron los planetas, en forma de medio círculo. Y las luces de colores, alrededor del salón, como se muestra en la siguiente figura (8).



Figura 8. Escenario de planetas.

- **ACTIVIDAD:**

Se inició la actividad, repartiendo a los papás un planeta del sistema solar, y un texto para que lo memorizaran con datos y descripción del planeta. Se

acomodaron a los papás en el salón, junto con la maqueta, para que los preescolares, entraran con el rol de un astronauta.

Los estudiantes de psicología a cargo, les dieron la instrucción a los niños de poner atención a los relatos y usar mucho su imaginación. Se les colocó su casco de astronauta y se les metió a una caja de cartón fingiendo ser una nave espacial, para dar un recorrido y llegar al espacio.

Estando en la entrada del salón se les pidió que se salieran de la nave, ya que habían llegado al espacio y se les recordó que sin el casco no podrán pasar, porque en el espacio no se puede respirar sin él.

Entraron en orden al salón grande, donde ya estaban los papás.

Cada planeta estuvo acompañado de un papá o mamá con una lamparita para poder alumbrar al planeta.

Cuando se acercaron al planeta, el papá dio una explicación muy corta referente al planeta que le tocó; el color, la cercanía al sol, duración de día o años, etc. Por lo que, se les preguntaba el color de dicho planeta y si era grande o pequeño el planeta referente a la tierra.

Después de haber pasado por todos los planetas, se les dejó explorar a los niños libremente para poder reconocer cada planeta y se les regresó a la nave espacial.

Este juego de rol, trabajó objetivos de cognición, como reconocer objetos grandes y pequeños, reconocer si un objeto es pesado o liviano, contar hasta tres, nombrar colores y o figuras geométricas, y nombre objetos que son iguales o diferentes, así como de otras áreas, todas reforzadas por los estudiantes de psicología y por sus papás.

Figura 9. Actividad de Planetario.



- **OBJETIVOS LOGRADOS AL FINAL DE LA ACTIVIDAD, SEGÚN LOS ENUMERADOS EN GP:**

1. Socialización

53# Sigue las reglas del juego, imitando a otros niños

54# saluda a desconocidos sin que se le recuerde

61# obedece a un adulto el 75 % de las veces.

62# permanece en su propio patio o jardín

2. Lenguaje

61# Pregunta ¿Qué es esto?

60# Presta atención durante 5 minutos mientras se lee

63# Responde a preguntas simples de ¿Cómo?

70# Cuenta dos sucesos en el orden que ocurrieron

3. Cognición

41# Nombra objetos grandes y pequeños

44# Dice si un objeto es liviano o pesado.

54# Saluda a adultos conocidos, sin que se le recuerde.

61# Nombra objetos que son iguales o diferentes

63# Nombre tres colores cuando se le pide

68# Recuerda 4 objetos que ha visto en una ilustración

76# dice el color de los objetos que se le nombran

77# relata 5 hechos que son importantes de un cuento que escucho 3 veces

4. D. Motriz

#92 Marcha

CINE

La actividad de **Cine**, se trabajó en conjunto con la actividad que posterior hablaremos de la planta. Se les pidió a los padres que trajeran palomitas y jugos para poder comerlos dentro de la proyección. Se dividieron a los niños en diferentes roles.

- **OBJETIVO**

Principal: Describe 2 sucesos o personajes de un cuento o programa de televisión familiar

- **MATERIALES:**

- ✓ Laptop para reproducir los videos
- ✓ Proyector
- ✓ Extensión para conectar eléctricamente
- ✓ Bocinas para amplificar el sonido
- ✓ Boletos del cine, con el nombre de la función y hora *Ver figura 10. Boletos del cine.
- ✓ Números para ponerlos en la sillas (del 1 al 20)
- ✓ Tela blanca, para poder proyectar el video en él.
- ✓ Dinero (billetes y monedas didácticas) *Ver figura 11. Dinero didáctico
- ✓ Videos.

“La semilla” de pocoyo

<https://www.youtube.com/watch?v=CS2QjxNYWSA>

“la hortaliza” de pepa pig

<https://www.youtube.com/watch?v=VS6tVqGhuG0>

“El melón” de Alex.

<https://www.youtube.com/watch?v=Zv4FrC0gjn0>

Figura 10. Boletos del cine



Figura 10.Dinero didáctico

- **PARTICIPANTES y roles :**
- ✓ **3 Estudiantes de psicología:** Dirigir la actividad.
- ✓ **6 Padres:** Ayudar a los niños en su rol.
- ✓ **6 Niños:** 1 Taquillero, 1 vendedor ,1 acomodador de butacas y 3 asistentes.
- **TIEMPO:** 20 minutos
- **ESCENARIO:**

Salón de uso Preescolar. En el ala norte, se colocó la tela blanca para poder proyectar los videos. En el ala sur, se colocaron las sillas para preescolares de madera, en medio círculo, formando cuatro líneas; una atrás de otra. Y en medio dos mesas, para colocar el proyector y la laptop, como se observa en la figura 12.



Figura 12. Escenario de cine.

- **ACTIVIDAD:**

Para iniciar la actividad, se les entregó dinero didáctico de moneda mexicana, para poder pagar la actividad del cine. Así que se les pidió a los padres y niños, que se formaran en la taquilla para poder comprar su boleto del cine,



Figura 13. Padres y niño en rol de taquillero.

que un niño, junto con sus padres, tenía el rol de taquillero, y les entregaba el boleto a cambio de un billete de \$20. Antes de llegar a la entrada del cine, otro niño y sus padres asesorados de su psicólogo, estaban vendiendo sobre una mesa los jugos que anteriormente se le pidieron a los padres, así que los niños pasaban a dulcería, donde compraban un jugo y/o palomitas.

Después, pasaban al salón grande que en la entrada estaba un niño recibiendo el boleto del cine, y los acomodaba en las butacas, con el número que traía su boleto, logrando que entre ambos encontraran el número. Los estudiantes de psicología, proyectaron dos videos relacionados al modo en que se planta una flor,



Figura 14. Actividad de cine

el primer video que se proyectó fue “La semilla” de Pocoyo, continuando con “la hortaliza” de Peppa Pig y “El huerto” de Alex.

Al finalizar con los videos, la estudiante de psicología

encargada de la actividad “La planta”, les hizo un pequeño resumen de las proyecciones, para que recordaran algunos detalles con el objetivo de relatar dos sucesos de un programa de televisión y dicha información, después ocupará para otra actividad.

A los niños les gustó ver los videos, ya que aparecían sus caricaturas favoritas, además de que duraban poco tiempo y eran animados, logrando atraer su atención durante toda la actividad del cine, ya que se vio que pusieron atención cuando respondieron a las preguntas que pasó, como se planta una flor, entre otras.

• **OBJETIVOS LOGRADOS AL FINAL DE LA ACTIVIDAD, SEGÚN LOS ENUMERADOS EN GP:**

1. Socialización

53# Sigue las reglas del juego, imitando las acciones de otros niños

55# Sigue las reglas de juegos en grupo dirigidos por un adulto

54# Saluda a adultos conocidos, sin que se le recuerde

57# Dice "por favor" y "gracias" el 50% de las veces sin que se le recuerde

59# Espera su turno

61# Obedece al adulto el 75% de las veces

62# Permanece en su propio patio o jardín

2. Lenguaje

60# Presta atención durante 5 minutos mientras se le lee un cuento

63# Responde a preguntas simples de "¿Cómo?"

64# Emplea los tiempos pasados de verbos regulares (saltó, saltaba)

65# Relata experiencias inmediatas

70# Cuenta dos sucesos en el orden en que ocurrieron

3. Cognición

46# Describe 2 sucesos o personajes de un cuento o programa de televisión familiar

51# Cuenta hasta 3 imitando al adulto

4. Desarrollo Motriz

92# Marcha

JARDINEROS

La actividad de **jardineros**, se trabajó como ya se había mencionado junto con el cine, ya que se proyectaron videos de cómo hacer una planta, para que posteriormente los preescolares elaboraran la suya. Se acomodaron mesas y sillas en el jardín, así como demás materiales, para que los preescolares jugaran al rol de jardineros.

- **OBJETIVO:**

Principal: Responde a preguntas simples de "¿Cómo?", y Cuenta dos sucesos en el orden en que ocurrieron.

- **MATERIALES:**

- ✓ Maceta hecha de una botella de pet *Ver figura 15
- ✓ Hule cristal para cubrir las mesas de 1m x .50m.
- ✓ Delantales de plástico para los niños
- ✓ Semillas de girasol (3 por cada niño)
- ✓ Tierra (medio kilo por niño)
- ✓ 6 Regaderas de plástico
- ✓ Agua (medio litro por niño)



Figura 15.Maceta

- **PARTICIPANTES y**

rol:

3 Estudiantes de psicología: Dirigir la actividad.

6 Padres: Ayudar a los niños en su rol.

6 Niños: Jardineros

- **TIEMPO:** 20 minutos
- **ESCENARIO:** Jardín del preescolar.

En la parte del jardín, se colocaron 6 mesas rectangulares de madera, con cuatro sillas para cada una. En ellas, se encontraban dos platos con tres semillas de girasol. Y en la parte norte del jardín, se colocó una mesa circular de madera, para colocar el material (regaderas, agua y tierra).

Como se muestra en la figura 16.



Figura 16. Escenario de jardineros

- **ACTIVIDAD:**

Se comenzó la actividad, con mesas en el patio y cada niño recibió un delantal para proteger su ropa del material que se utilizó. Se les menciono que jugaríamos

a hacer jardineros para poder cuidar y plantar un ser vivo a través de una semilla de girasol.

Por lo que se les recordó a los niños lo que vieron en los videos el día de la actividad grupal de cine. Primero se les preguntó, qué recordaban del video y una vez contestado, se les apoyo destacando los materiales necesarios para hacer una planta; tierra, semilla, maceta y agua, así como del procedimiento para hacerlo (poner la tierra, hacer un agujero en la tierra, poner la semilla, luego cubrirla con tierra, y finalmente regarla), todo esto se presentó con imágenes como apoyo visual.

Después, se sentaron padres e hijos en la mesa junto con la maceta previamente elaborada como aparecen en la figura 17, que se les indico que hicieran en sus casas, elaborada con una botella pet de un litro.

Cada niño elaboró la plantita utilizando la información anterior, junto con su padre o madre, y jugando a jardineros.

INSTRUCCIONES		
OBJETIVO	MATERIAL	PROCEDIMIENTO
<p>Los niños en compañía de sus padres, pondrán una semilla en una maceta previamente elaborada por ellos mismos, esto les introducirá en dinámicas de trabajo de equipo.</p> <p>La tarea principal consiste en la realización de la maceta a partir de materiales que son de fácil acceso.</p> <p>Recuerden preparar su maceta con anticipación, para que puedan tener la experiencia completa de la actividad grupal del día lunes 13 de abril.</p> <p>¡Gracias por su dedicación!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Botella de plástico transparente de 1L (como las de Bonafont). - Materiales para personalizarla (pintura inflable o <i>viaci</i> o estampillas de colores y diversas formas). - Cúter y/o tijeras. - Regla. - Plumón permanente. 	<p>La elaboración de esta sencilla maceta requiere de las habilidades de un adulto, los primeros pasos los realizará él.</p> <ol style="list-style-type: none"> 0. Prepare todos los materiales en una mesa de trabajo, recuerde que no será usted la única persona que participará. Cuando esté todo listo, explique a su hijo los materiales y la actividad a realizar. 1. Marque con el plumón y la regla un rectángulo en la botella que colocará de manera horizontal, así como se muestra en la siguiente imagen, luego recorte aquella pieza como se muestra a continuación: <div style="text-align: center;">  </div> 2. Después de lo anterior, muestre el cómo se utilizará la maceta a su hijo, por donde entrará la tierra y por qué es necesario que conserve la tapa. 3. Pongan juntos el nombre de su hijo y el de usted, y decórenlo con algunos detalles, suficientes para que pueda verse el contenido de la botella. 4. Recuerde a su hijo el día en que utilizarán la linda maceta que han elaborado juntos, y pídale que le recuerde llevarla ese día. 5. Finalmente, felicítense por un excelente trabajo en equipo ¡y por el resultado de este!

Figura 17. Instrucciones de la maceta



Figura 18. Actividad de jardineros

• **OBJETIVOS LOGRADOS AL FINAL DE LA ACTIVIDAD, SEGÚN LOS ENUMERADOS EN GP:**

1. SOCIALIZACIÓN

53# Sigue las reglas del juego, imitando las acciones de otros niños

55# Sigue las reglas de juegos en grupo dirigidos por un adulto

54# Saluda a adultos conocidos, sin que se le recuerde

57# Dice "por favor" y "gracias" el 50% de las veces sin que se le recuerde

59# Espera su turno

61# Obedece al adulto el 75% de las veces

62# Permanece en su propio patio o jardín

64# Pide ayuda cuando tienen alguna dificultad.

2. AUTOAYUDA

61# Evita peligros comunes

3. LENGUAJE

59# Emplea correctamente "es" y "está" al iniciar una pregunta

60# Presta atención durante 5 minutos mientras se le lee un cuento

62# Dice su nombre completo cuando se le pide

63# Responde a preguntas simples de "¿Cómo?"

64# Emplea los tiempos pasados de verbos regulares (saltó, saltaba)

65# Relata experiencias inmediatas

66# Dice cómo se emplean objetos comunes

67# Expresa acciones futuras empleando "ir a ", "tener que", "querer"

70# Cuenta dos sucesos en el orden en que ocurrieron

#70 Cuenta 2 sucesos en el orden en que ocurrieron.

4. COGNICIÓN

#23 Señala la figura que se le nombre.

#35 Coloca objetos dentro, encima y

debajo cuando se le pide