



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 DF PONIENTE**



**PROYECTO DE INNOVACIÓN
DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

**PROCEDIMIENTO DE ESTIMULACIÓN
TEMPRANA PARA INFANTES ENTRE
DOS Y TRES AÑOS DE EDAD**

PRESENTA

MELISANDRA ARELI FLORES MORA

MÉXICO, DF.

AGOSTO DE 2009.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 DF PONIENTE**



**PROCEDIMIENTO DE ESTIMULACIÓN
TEMPRANA PARA INFANTES ENTRE
DOS Y TRES AÑOS DE EDAD**

**PROYECTO DE INNOVACIÓN
DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

MELISANDRA ARELI FLORES MORA

MÉXICO, DF.

AGOSTO DE 2009.

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, D. F., 11 de Agosto de 2009.

**C. PROFRA. MELISANDRA ARELI FLORES MORA.
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

PROCEDIMIENTO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA PARA INFANTES ENTRE DOS Y TRES AÑOS DE EDAD

opción Proyecto de Innovación de Intervención Pedagógica, a propuesta de la asesor Profr. Luis Rafael Barreto Arrington, manifiesto a usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

**A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099
D.F. PONIENTE
**MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN.
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXÁMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, D. F. PTE.**

GGQC/rtdl

ÍNDICE

	Pág.
Introducción.....	1
Justificación.....	5
Marco contextual.....	7
Contexto escolar.....	9
Contexto social.....	9
Diagnóstico pedagógico.....	16
Planteamiento del problema.....	27
Pregunta central.....	29
Propósito general del proyecto.....	29
Metas concretas a alcanzar.....	29
Marco teórico.....	30
Principios de la estimulación temprana.....	30

Enfoques de la estimulación temprana.....	43
La inteligencia y su medición.....	54
Teoría de las inteligencias múltiples.....	64
Teoría psicosocial de Erik Erikson.....	71
Teoría del desarrollo de Jean Piaget.....	72
Concepto de objeto.....	77
Funciones esenciales del juego.....	85
Zona de Desarrollo Próximo: Lev Vigotsky.....	94
Teorías desarrollo-aprendizaje.....	98
Teoría de Ausubel.....	102
Tipo de proyecto.....	103
Metodología.....	104
Categoría de análisis.....	114
Procedimiento.....	115
Reportes de aplicación.....	128

Consideraciones sobre el programa de estimulación temprana.....	145
Evaluación general del proyecto.....	148
Reformulación de la Propuesta de Innovación.....	150
Bibliografía.....	152
Glosario.....	156

INTRODUCCIÓN

La primera infancia es un momento crucial del proceso evolutivo, y aunque muchos adultos están conscientes de esto, en la realidad los padres constantemente quedan atrapados en presiones de todo tipo (personal, social, laboral, económico), y esto les impide llevar a cabo una adecuada crianza y salvaguarda de sus descendientes.

Mientras en la propia responsabilidad se tuvo a cargo el grupo de maternal con niños de 2 a 3 años de edad grado en el *colegio Federman*, se pudo apreciar un sensible problema: la falta de interés por el desarrollo de sus pequeños por parte de sus padres, ya que la mayoría de ellos trabajan durante la mañana y parte de la tarde, y generalmente no existía buena comunicación familiar; por lo mismo, no hay disponibilidad de tiempo para atender las necesidades afectivas y de cuidado de los menores, circunstancia que se ve reflejada en el aula; la mayoría de ellos mostraba tendencia a la tristeza y el llanto, así como apatía al momento de realizar las actividades; por otra parte, era posible apreciar la debilidad de sus extremidades; sus momentos de concentración, aún muy restringidos, además de torpeza en dominios, que de acuerdo a su edad, ya deberían realizar; otro aspecto, y compartido a niveles masivos, era la alimentación inadecuada, observable en el tipo de alimentos ofrecido por los hogares: *comida chatarra*. Ese cúmulo de factores adversos ha tenido entre otras consecuencias que muchos de ellos, a todas horas tengan sueño y sólo quieran dormir, independientemente del lugar en que se encuentren; en este sentido, a los padres de familia se les han hecho diferentes recomendaciones acerca de los puntos mencionados, aunque también, de manera general, no se han obtenido respuestas satisfactorias.

Debido a la situación aludida, se decidió enviar dos cuestionarios dirigidos a los padres de familia, con preguntas específicas, en relación a la convivencia familiar, actitudes de los menores y aspectos generales de su desarrollo, que

permitiera delinear una problemática, con el fin de analizar las diversas características, y de esta suerte, definir una alternativa de solución.

La finalidad que se pretende en el presente proyecto es que los padres de familia consideren la importancia que tiene la *Estimulación Temprana* para sus hijos, y que no es necesaria llevarlos a un centro especializado en esta disciplina, sino que podrían compartir estrategias y actividades después de sus horas de trabajo, además de que no es necesario comprar todo el material que implica, ya que lo puede elaborar uno mismo, con elementos de reciclaje.

Asimismo, se hace relevante realizar un seguimiento de las estrategias, debido a que los padres de familia no cuentan con el tiempo suficiente para asistir a orientaciones sobre estimulación temprana, de que en casa suele no tenerse el material suficiente o adecuado para la realización de estos ejercicios, y principalmente, no tenerse noción de los propósitos y estrategias de la *Estimulación Temprana*.

El presente estudio se constituye en su primera parte con un *¿Por qué?* y un *¿Para qué?* del trabajo, correspondientes a los apartados *Introducción* y *Justificación*, sobre la base de la práctica docente propia.

A continuación se define el *Marco Contextual*, que se integra con un *Contexto Social* y uno *Escolar*, con el análisis de los aspectos trascendentales para comprender los aspectos cultural y socioeconómico de los alumnos objeto de estudio.

Otro aspecto significativo es el *Diagnóstico Pedagógico* en el que se contemplan los resultados obtenidos de cuestionarios aplicados a los diversos actores sociales del Colegio Federman, del turno matutino y vespertino del *plantel de educación media superior*.

Todo lo anterior permite establecer el planteamiento del problema en un primer análisis, y da origen a los *Cuestionamientos de Investigación*, así como la ***Pregunta Central***, guía decisiva del estudio. Este marco perfila el propósito general de investigación.

Otro segmento se constituye con el ***Marco Teórico Conceptual***, con base en las ideas de los humanistas, pedagogos y constructivistas más relevantes que se pudieron consultar en relación a los temas sobre desarrollo cognitivo, desarrollo psicomotor, desarrollo de la psicomotricidad, construcción social del conocimiento, desarrollo de la personalidad para un desarrollo integral del alumno de educación inicial.

Esto se complementa con las ***Categorías de Análisis*** que enfatizan los aspectos más relevantes a recuperar con los grupos de alumnos y alumnas de nivel medio superior objeto de estudio y sus profesores.

En el caso de la ***Metodología*** se utiliza el procedimiento de investigación - acción, que apoya una transformación dialéctica basada en la ***autorreflexión crítica***.

El tipo de proyecto, se define como ***Intervención Pedagógica***, con el cual se pretende favorecer la transformación educativa de alumnos y alumnas, particularmente en el nivel medio superior.

El último segmento, se constituye con el ***Plan de Trabajo***, que contempla 10 sesiones, dirigidas a alumnos de *Educación Inicial*, con actividades que a partir del análisis, la reflexión y la profundización de las vivencias personales, los participantes en el presente proyecto, puedan establecer una reconstrucción de su forma de trabajo en el aula y la aplicación de un nuevo ***modelo educativo***

constructivista, que ayude a mejorar el rendimiento escolar y una óptima interrelación profesor-alumno.

Con base en esas actividades, se realizan una serie de consideraciones de reflexión sobre el programa de Estimulación Temprana considerado y llevado a cabo, y asimismo, se plantean las **Conclusiones Generales del Proyecto**.

Se culmina con la **Reformulación Del Proyecto**, en el que se consideran los aciertos obtenidos en su aplicación, así como sus deficiencias, por lo que se hace un replanteamiento para nuevas intervenciones.

Se incluye la **Bibliografía** consultada, **Glosario**, e instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación.

JUSTIFICACIÓN

La educación preescolar presenta una oportunidad única para el desarrollo de capacidades del pensamiento que... *constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz de diversas situaciones.*¹ Por lo que el docente tiene la responsabilidad moral y ética de conducir el desarrollo integral de sus alumnos con base en entornos positivos, que sean fuente de emociones, inspiración, afirmación y alegría.

El niño construye su personalidad y autoestima a través de un proceso constante de interacción con sus pares, con sus padres y demás personas cercanas. La variedad de estímulos y la calidad de las interacciones, especialmente con papá y mamá, promoverán el desarrollo de un niño inteligente y feliz.

La estimulación temprana deberá siempre sustentarse en una personalidad saludable, las áreas de desarrollo son los distintos aspectos a través de los que el niño experimenta en una maduración y crecimiento. Entre las áreas de desarrollo están la sensorialidad, la percepción, la coordinación motriz y la inteligencia, el lenguaje y el área socio emocional.

Por lo anterior, mediante la aplicación del presente proyecto, se pretenden procurar herramientas para formar un niño capaz de autorregularse dinámicamente y de percibir, procesar y generar respuestas a la información afectiva, que recibe del entorno, y que gracias a su vitalidad y curiosidad, se construye y descubre a sí mismo: su cuerpo, movimientos expresiones y emociones, sus pensamientos y afectos. Se pretende que el niño se forme a partir de sus intereses y potencialidades, según su ritmo personal de aprendizaje, a través del juego, el arte y la exploración de su entorno. Se aspira a que el menor participe en una simple actividad, o que ésta sea lo

¹ *Programa de educación preescolar*, SEP. México. 2004. Pág.15

suficientemente significativa como para despertar en él la experiencia del gozo y del asombro.

Tales emociones, pueden nacer dentro del amplio contexto de interacción y autodescubrimiento del niño. Se considera la estimulación temprana a toda aquella actividad de contacto o juego con un bebé o niño que propicie, fortalezca y desarrolle adecuada y oportunamente sus potenciales humanos. Tendrá lugar mediante la repetición de diferentes ejercicios sensoriales que aumentan, por una parte, el control emocional, proporcionando al niño

MARCO CON TEXTUAL

Contexto Escolar

El **Colegio Federman** se ubica en Plan de Ayala s/n, lote 1, Colonia *San Lorenzo La Cebada*, en la Delegación Xochimilco, DF.

El Colegio fue creado en el año de 1998, y desde entonces lleva por nombre **Federman** (iniciales de algunos familiares: Fabiola, Erika, Daniel, Ernesto, Rocío, Manuel, Arturo y Natalia); cuenta con dos planteles, Kinder y Primaria; la primaria se incorporó hace 5 años, y el Kinder lleva un año de incorporación; el sistema en el cual la escuela trabaja es **activo**, donde se aprende a través de juego, y los libros que se llevan son pocos; este sistema ha incrementado la población del colegio.

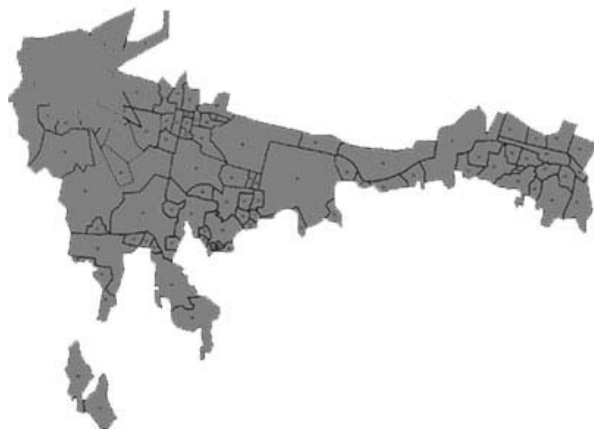
Actualmente (2008), en el plantel de preescolar existe una matrícula de 65 alumnos y se distribuyen en cuatro grupos, con un promedio de 12 a 15 alumnos en cada uno; asimismo, el personal que integra el plantel es: un directivo escolar, 8 docentes y un conserje. En lo que concierne a la plantilla docente, ésta se constituye como sigue:

Nombre	Nivel académico
Melisandra Areli Flores Mora Maternal	Sustentante
Nidia Espinoza Jimenez Kinder I	Licenciatura en Educación Preescolar
Alejandra Varela García Kinder II	Licenciatura en Educación Preescolar
Karina Olmedo Sánchez Kinder III	Licenciatura en Educación Preescolar
Yeimi Ortiz Gines	Licenciatura en Idiomas

Inglés	
Elva Sánchez Reyes Valores	Licenciatura en Filosofía y Letras
Carlos Durán Solís Música	Músico
Yamilet Nava Méndez Educación Física	Licenciatura en educación física
Erica Reyes Nieto Computación	Técnica en Computación
Fernanda Orozco López Asistente	Asistente Educativo

CONTEXTO SOCIAL

Xochimilco



Xochimilco es una delegación del Distrito Federal. Limita con Iztapalapa, Tláhuac, Milpa Alta y Tlalpan. Superficie: 122 km², habitantes: 368,798 (último censo 2000), de los cuales 180,763 son hombres y 188,035 mujeres. Son 76,697 personas las que forman la población económicamente activa, dedicada principalmente a la producción manufacturera, las tareas agropecuarias, la construcción y la minería. Hablan alguna lengua indígena, 5,362 personas mayores de 5 años (náhuatl) 1,888, otomí 1,136, mixteco 561, zapoteco 385, mazateco 365, y mazahua 318). En la jurisdicción se hallan los Pueblos de San Andrés Ahuayucan, San Francisco Tlalnepantla, San Gregorio Atlapulco, San Lorenzo Atemoaya, San Lucas Xochimanca, San Luis Tlaxialtemalco, San Mateo Xalpa, Santa Cecilia Tepetlapa, Santa Cruz Acalpixca, Santa Cruz Xochitepec, Santa María Nativitas, Santa María Tepepan, Santiago Tepalcatlalpan, y Santiago Tulyehualco.

Los primeros habitantes se instalaron en Acalpixca, donde se han descubierto restos arqueológicos. Hacia el año 9019 de la época contemporánea, luego de explorar durante 20 años las costas de los lagos del valle de Anáhuac, un grupo nahua de Chicomoztoc, que era dirigido por Huetzaling o Quetzali, se instaló en una isla situada en el más meridional de los lagos y fundó un pueblo *en el sembradío de flores* o *en el lugar de la sementera florida*, Xochimilco. Sus

habitantes fueron los primeros en construir chinampas para ampliar las zonas de cultivo.

Poco después, los xochimilcas ocuparon Culhuacán, Chinameca, Mixquic, Tepozotlán, Tláhuac, Tlayacapan y Xumitepec, entre otros pueblos y más tarde dominaron todo el sur de la actual Distrito Federal. A principios del siglo XIV, durante el reinado de Acatonale o Tecuhtonalli, los xochimilcas iniciaron una larga guerra contra culhuacanos, y los mexicas y en 1378, las fuerzas mexicas de Acamapichtli, que trabajaban para Azcapotzalco, conquistaron Xochimilco.

La región permaneció en poder de los tecpanecas hasta 1428, cuando los acolhuas de Nezahulcóyotl y los mexicas de Izcóatl derrotaron a Tezozómoc y destruyeron Azcapotzalco. La dirigencia Xochimilca, encabezada por Tecopaintzin, se negó a someterse a la recién creada Triple Alianza, por lo que en 1429 las fuerzas acolhuas de Tlacaélel invadieron el señorío y tomaron Xochimilco. Poco después, por órdenes de Izcóatl, los vencedores destruyeron todos los documentos históricos de la ciudad. A partir de entonces, Xochimilco se convirtió en tributario de México-Tenochtitlán y sus pobladores fueron utilizados por los mexicas como obreros, para la construcción de la calzada de Iztapalapa, el Templo Mayor y el acueducto de Coyoacán, y como soldados en las campañas de Tehuantepec, Mezquitlán y Oztoman, entre otras.

El territorio del Señorío, por su parte fue convertido en una especie de huerto de la ciudad azteca. A mediados del siglo XVI, poco después de la conquista española, Xochimilco fue encomienda de Pedro de Alvarado, quien mantuvo la producción de las chinampas para abastecer a la Ciudad de México. En 1552, el Xochimilca Juan Badiano tradujo al latín el primer escrito sobre medicina que se elaboró en América: el *Libellus de medicinalibus indorum herbis*, del también Xochimilca Martín de la Cruz, quien lo escribió en náhuatl. El pueblo de Xochimilco adquirió en 1559 el rango de ciudad y a finales del siglo XVI se creó la provincia de Xochimilco. La conquista espiritual fue realizada por frailes franciscanos, quienes construyeron el convento de San Bernardino de Siena (1535-1604) y el convento y templo de la Visitación en el Cerro de Tepepan

(1599). En 1786, al crearse las intendencias, Xochimilco fue declarado subdelegación de la intendencia de México. En 1891 Alonso Iñigo Noriega estableció un servicio de vapores que transitaban por los canales entre Xochimilco e Iztacalco.

Entre 1911 y 1917 Xochimilco fue escenario de numerosas acciones de guerra entre el Ejército Libertador del Sur y las tropas federales o constitucionalistas. En diciembre de 1914, Francisco Villa y Emiliano Zapata se reunieron en esta ciudad y firmaron el Pacto de Xochimilco, poco antes de avanzar sobre la ciudad de México. En 1968, varios canales del norte de la Delegación fueron empleados para la construcción de la pista olímpica de Cuemanco, que fue utilizada en los Juegos Olímpicos de México. Unos metros al norte, en 1975, se instaló el Plantel Xochimilco de la UAM. Desde 1980, en la sede de la Delegación se encuentra el Museo Arqueológico de Xochimilco, junto a las ruinas de un asentamiento náhuatl. En 1987, la zona de las chinampas fue declarada **Patrimonio Cultural de la Humanidad**, por la **UNESCO**.

INFRAESTRUCTURA

CLÍNICAS DE SALUD	BIBLIOTECAS Y CENTROS DE CULTURA	CENTROS DEPORTIVOS
MERCADOS RED DE ABASTO	TRANSPORTE Y COMUNICACIONES	ESCUELAS
MÓDULOS DE BIENESTAR SOCIAL		

La delegación Xochimilco ha avanzado considerablemente en la creación y dotación de infraestructura urbana y de servicios a su población.

Actualmente los indicadores de equipamiento y servicios de la delegación muestran que en el área urbana tienen la siguiente cobertura:

- Agua potable 93.0%;
- Drenaje 89.0%;
- Alumbrado público 86.9%;
- Banquetas 92.0%;
- Guarniciones 90.0%; y pavimento 93.0%.

ESCUELAS

La delegación Xochimilco cuenta con:

- 47 escuelas pertenecientes al sector privado
- un total de 109 inmuebles que albergan a 173 escuelas públicas de los tres niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria;
- 2 *CETIS*;
- un plantel CONALEP;
- un plantel del *Colegio de Bachilleres*;
- una *Escuela Nacional Preparatoria*
- y la *Facultad de Artes Plásticas* de la *UNAM*.

Clínicas y Centros de Salud

Respecto a los servicios de salud:

- El *ISSSTE* tiene instalada una *Unidad de Medicina Familiar*.
- Sector Salud: 13 Centros de Atención Médica,
- Gobierno del Distrito Federal: 6 Centros de Salud, incluyendo el *Hospital Pediátrico Infantil*.

Bibliotecas y Centros de Cultura

- 12 centros sociales y culturales, entre los que se encuentran el *Foro Cultural Quetzalcóatl*, la *Casa del Arte* y el *Conjunto Cultural Carlos Pellicer*;
- 17 bibliotecas;
- 19 centros comunitarios en los que se imparten talleres de capacitación para el trabajo en apoyo a la economía doméstica de los habitantes de Xochimilco.

Centros Deportivos

Para la práctica de actividades deportivas, en Xochimilco existen 32 espacios distribuidos en

- un centro deportivo,
- *Deportivo Ecológico de Cuemanco*,
- 6 deportivos populares,
- 6 deportivos comunitarios
- *18 módulos deportivos*.

Módulos de Bienestar Social

También se cuenta con *Módulos de Bienestar Social*, los cuales tienen como fin principal el desarrollo social e integral de los habitantes de comunidades de escasos recursos, acercando servicios sociales y asistenciales básicos a las zonas de la ciudad de México con mayores índices de marginalidad, fomentando una intensa participación comunitaria. Xochimilco cuenta con seis de estos módulos.

- Módulo *Ahualapa*, ubicado en *Santa Cruz Acalpixca*,
- Módulo *Cantaritos*, ubicado en *La Noria*
- Módulo *Del Maíz*, ubicado en *Santiago Tepalcatlalpan*
- Módulo *La Cebada*, ubicado en *Col. La Cebada*

- Módulo *San Marcos*, ubicado en Col. *Ampliación San Marcos*
- Módulo *Los Cerrillos*, ubicado en la primera sección de *Los Cerrillos*

Los Módulos disponen de los siguientes servicios:

<p>Módulo <i>Ahualapa</i></p> <p>Talleres y servicios de medicina general, psicología, <i>INEA</i>, apoyo de tareas, fútbol de salón, <i>PROFECO</i> y asistencia a la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Población atendida promedio mensual: 500 personas • Fuentes de empleo: 10 	<p>Módulo <i>Cantaritos</i></p> <p>Talleres y servicios de medicina general, dental, computación, <i>kung-fu</i>, <i>lima-lama</i>, <i>tai-chi-chuan</i>, <i>jeet-kune-do</i>, cultura de belleza, tejido, tarjetería española, repujado de metales, pintura en cerámica, danza regional y polinesia, baile de salón e inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Población atendida promedio mensual: 700 personas • Fuentes de empleo: 18
<p>Módulo <i>El Maíz</i></p> <p>Talleres y servicios de medicina general, dental, <i>lima-lama</i>, <i>tae-kwan-do</i>, repujado de metales, <i>macramé</i>, baile de salón, dibujo e inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Población atendida promedio mensual: 600 personas • Fuentes de empleo: 10 	<p>Módulo <i>La Cebada</i></p> <p>Talleres y servicios de guitarra, danza regional baile de salón, computación, regularización escolar, <i>INEA</i>, máscaras, corte y confección, cultura de belleza, servicio médico y dental, gimnasia, <i>tae-kwan-do</i>, <i>karate-do</i>, basquetbol, fútbol, juegos infantiles e inglés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Población atendida promedio mensual: 1,100 personas • Fuentes de empleo: 20
<p>Módulo <i>San Marcos</i></p> <p>El Módulo San Marcos se maneja autónomo y está en</p>	<p>Módulo <i>Cerrillos</i></p> <p>Sin actividad</p>

Mercados y Red de Abasto

La red de abasto de la delegación se compone por

- 11 mercados públicos,
- 2 mercados de plantas, flores y hortalizas,
- 25 tianguis,
- y aproximadamente 4,487 establecimientos mercantiles.
-

Transporte y Comunicaciones

Transporte y Comunicaciones Por lo que toca a la infraestructura vial y de transporte, en Xochimilco se dispone de 4 vías de acceso:

- La carretera *Xochimilco - Tulyehualco*,
- La avenida *Guadalupe I. Ramírez*,
- Prolongación *División del Norte*,
- y el *Anillo Periférico*.

En Xochimilco se cuenta también con:

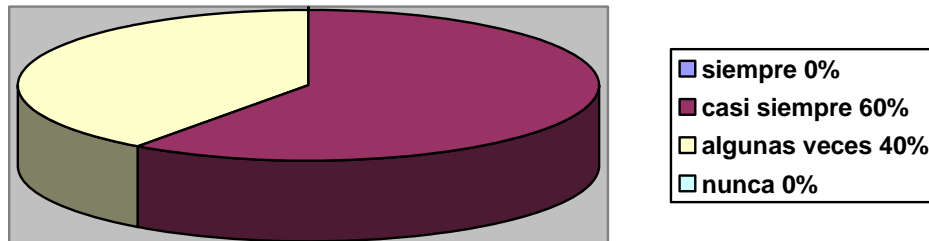
- 12 rutas de transporte público concesionario,
- 27 rutas del autotransporte urbano de pasajeros *ex-ruta 100*,
- Tren ligero
- Servicio constante de taxis y radiotaxis.

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

En el periodo lectivo 2007 – 2008, el grupo de maternal del **Colegio Federman** lo conformaban 10 niños de edades entre dos y tres años; su lenguaje aún se apreciaba deficiente, y si bien día con día los niños enriquecen su vocabulario, en el plantel y con mucha frecuencia se resistían a participar en canciones, juegos y rondas, además de no compartir ni socializar con otros, así como de tener limitadas sus capacidades motrices, de acuerdo a su nivel cronológico.

Para identificar la problemática en alumnos de maternal del centro educativo objeto de estudio,* durante el periodo de referencia, se aplicó un cuestionario a 10 padres de familia, y cuyos resultados se muestran a continuación:

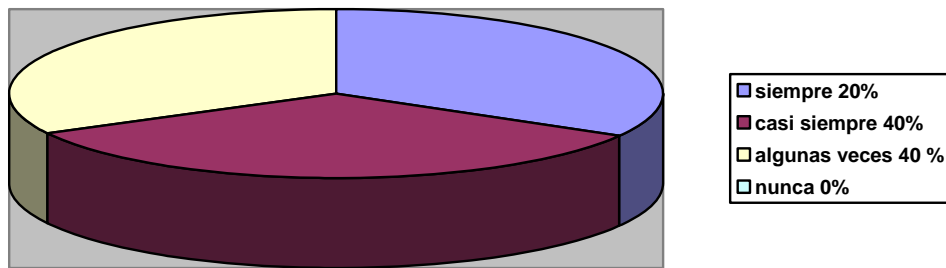
1.- Usted o su cónyuge ¿dedica(n) tiempo a jugar con sus hijos diariamente?



Como se puede apreciar en esta gráfica, un considerable 60% de los padres de familia consultados, señala que **casi siempre** juega con su hijo durante el día, aunque dentro de la actividad cotidiana del aula se nota que una gran mayoría está acostumbrada a jugar sola en un rincón, y les disgusta que se les interrumpa. Es significativo el segmento del 40% que señaló “*algunas veces...*”

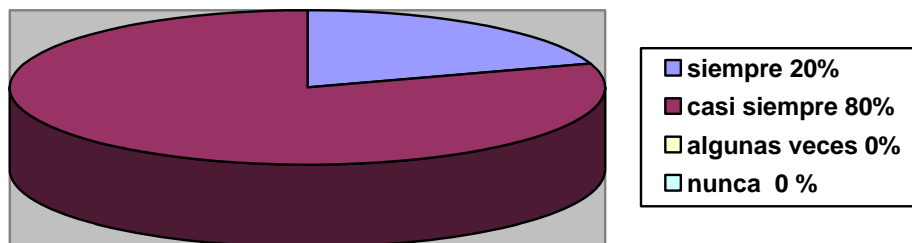
* Cabe señalar que circunstancias relativas al nacimiento, así como el padecimiento de las enfermedades típicas de la infancia, se registran en un control inicial.

2.- Usted o su cónyuge ¿le(s) lee(n) cuentos o historietas a su hijo?



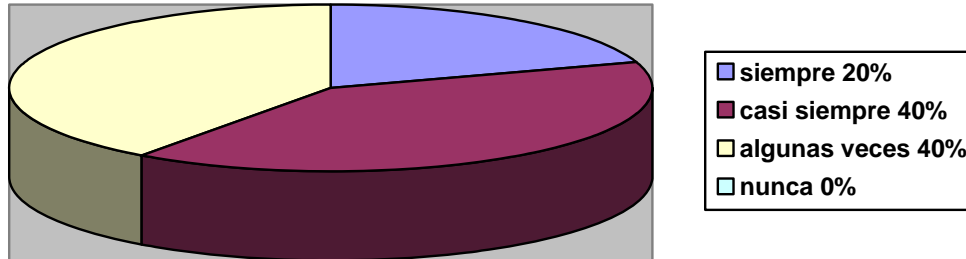
La afirmación a este cuestionamiento obtuvo un importante 40%, sin embargo, se debió contestar al 100%, si de verdad como afirman, quieren a sus hijos. Otra proporción similar, asegura que “*algunas veces*” se digna a compartir una historia con sus pequeños.

3.- Usted o su cónyuge ¿propicia(n) la convivencia de su hijo con otros niños de la misma edad?



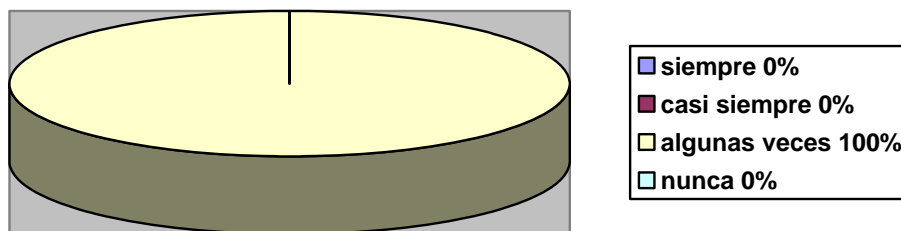
Mediante su afirmación, una importante proporción de los padres de familia participantes (80%), respondió que *casi siempre* propicia la convivencia con otros niños de la misma edad. Empero, en la convivencia cotidiana, en el aula no suele apreciarse convivencia, sino más bien aislamiento entre los niños, así como irritabilidad, agresividad, su egocentrismo típico y natural, y escasa o nula empatía.

4.- ¿Su hijo expresa con facilidad los valores aprendidos en el núcleo familiar?



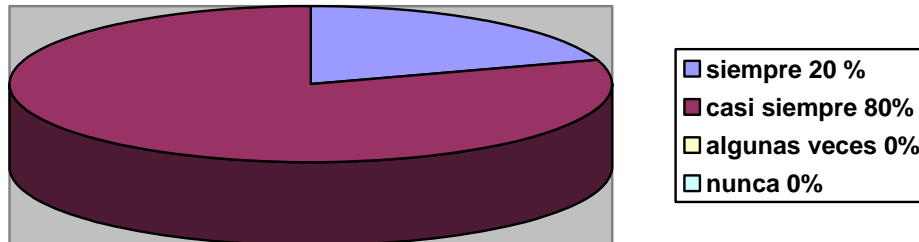
Un mínimo segmento de los padres encuestados (20%) asegura que trascienden los valores aprendidos por sus hijos en el hogar, aunque dentro del aula escolar se observa su ausencia, en el que, para empezar, suele no existir ni el más elemental **por favor o muchas gracias**; asimismo, dos segmentos iguales (40%) señalaron *casi siempre* y *algunas veces*, pero con los mismos resultados señalados.

5.- Usted o su cónyuge ¿le(s) compra(n) materiales deportivos para jugar con sus hijos?



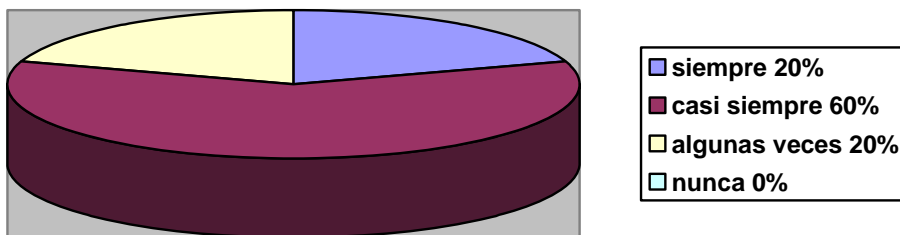
Sorprendentemente, el 100% de padres de familia consultados señalaron que **algunas veces**, adquieren materiales deportivos, apreciación que suele significar que sea muy improbable realizar tal acción.

6.- Usted o su cónyuge ¿cuida(n) una alimentación balanceada para sus hijos?



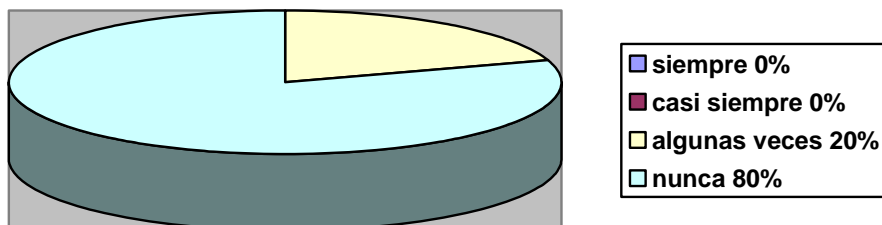
En estas respuestas, los padres de familia consideran, estar **preocupados** (siempre y casi siempre), **por una alimentación balanceada para sus hijos**, aunque diariamente se detecta que “los alimentos” que llevan al colegio los niños son frituras, golosinas y refrescos.

7.- Usted y su cónyuge ¿conoce(n) las necesidades de sus hijos acorde a su edad?



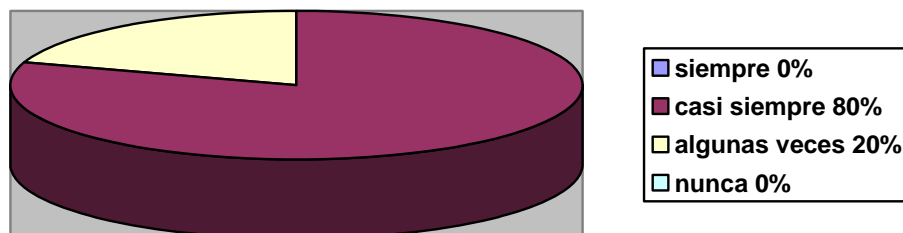
Una importante proporción de padres de familia participantes (80%) afirma conocer consistentemente (siempre y casi siempre), las necesidades de sus hijos de acuerdo a su edad, aunque con mucha frecuencia en el plantel se escuchan sus quejas y comentarios que contradicen esta afirmación. Sólo una quinta parte de manera sincera consideró que *algunas veces*.

8. ¿Los niños son culpables de los accidentes que ocurren en el hogar?



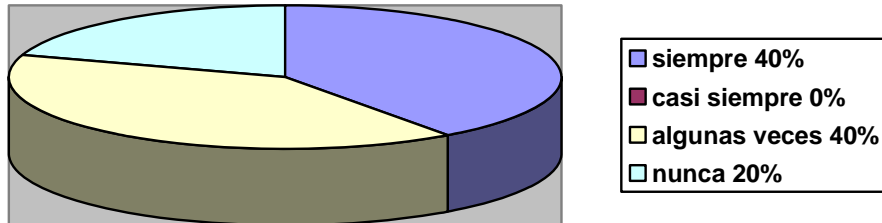
Mediante esta afirmación, un considerable segmento de los encuestados (80%) de padres de familia, aprecia de una manera muy responsable y consciente, que los niños *nunca son culpables* por los accidentes que ocurren en el hogar. Nuevamente, sólo una quinta parte, ponderó que algunas veces

9.- Usted o su cónyuge ¿se pone(n) de acuerdo con la docente para lograr una mejor educación en el niño?



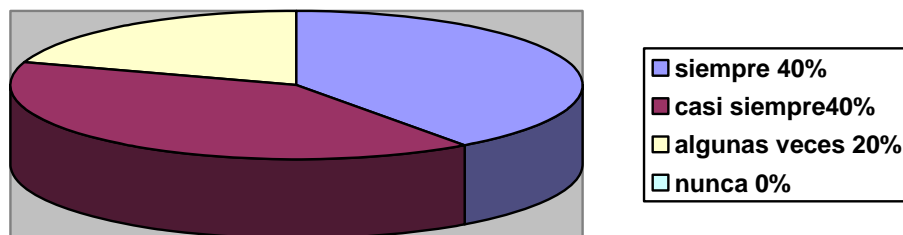
Nuevamente una importante proporción de los padres consultados (80%), asegura que *casi siempre* existe contacto hogar – escuela de su parte, en pro de un mejor proceso formativo de los alumnos, sin embargo, a la luz de la propia experiencia, la mayoría de las ocasiones es mínima, breve y superficial. Sólo una quinta parte aceptó que *algunas veces* se tiene acercamiento. Todo lo anterior aísla los esfuerzos de unos y otros por la falta de confianza, tiempo y/o comunicación.

10.- ¿Su hijo puede trabajar libremente con cualquier tipo de material (pinturas, pegamentos, barro, etc.), sin miedo a ser castigado?



Como puede apreciarse en la gráfica, sólo un 40% de la muestra consideró ofrecer todo su apoyo a la actividad libre de sus hijos, mientras otro segmento similar reconoció limitar considerablemente esas facilidades; una quinta parte de la muestra se inclinó por la total restricción.

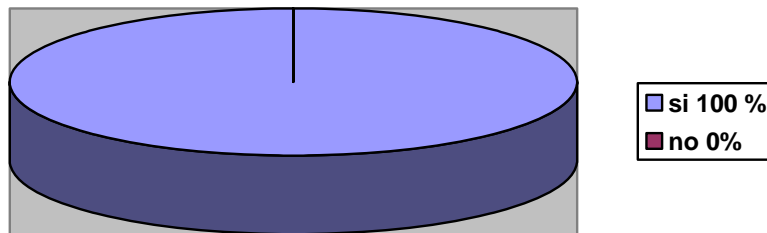
11. ¿Sus hijos toman sus alimentos en su hogar con agrado?



En estas afirmaciones se obtuvo el 80%, en lo que *siempre* y *casi siempre*, los niños disfrutaban sus alimentos en el hogar con gusto, lo que significa un aspecto muy favorable para su proceso evolutivo; sólo un preocupante 20% apreció que *algunas veces*.

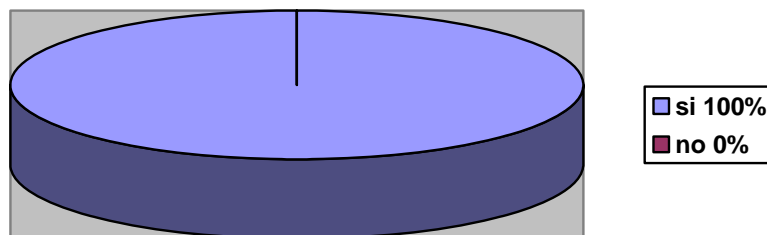
Cuestionario No 2

1.- Su niño, inscrito en el *Área de Maternal*, ¿gateó al inicio de su desarrollo?



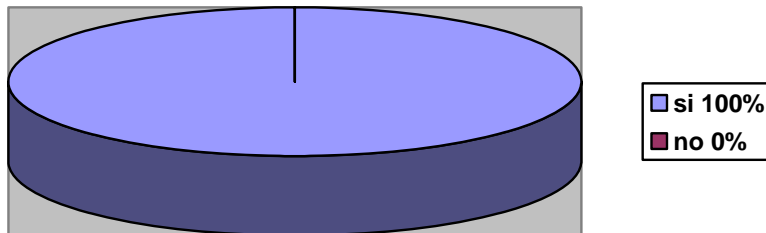
La totalidad de los padres de familia consultados coincidió en responder afirmativamente en la realización de esta actividad, crucial en este momento evolutivo.

2.- ¿Ha tenido alguna dificultad su niño para caminar correctamente?



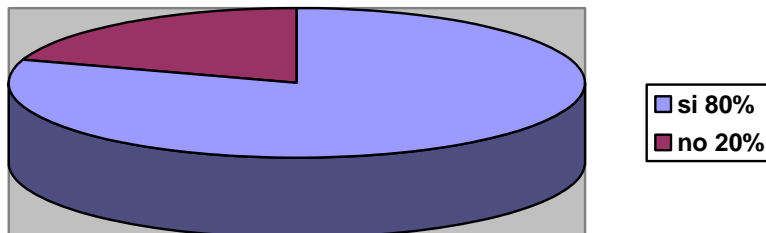
Reiteradamente, la totalidad de los padres de familia consultados respondió enfrentar trances con el aspecto de locomoción de sus hijos que ofrece una importante circunstancia a considerar, dentro de la estrategia de estimulación temprana con el grupo.

3.- ¿Su hijo sujeta los objetos con seguridad?



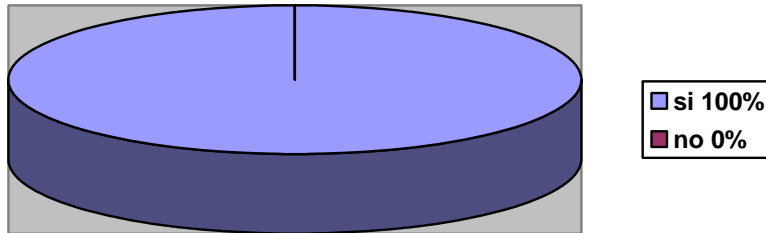
Si bien la totalidad de padres de familia de nueva cuenta coincidió que sus hijos si poseen este dominio, no concuerda con lo que se observa cotidianamente en el aula.

4.- ¿Su hijo dobla la cintura al agacharse?



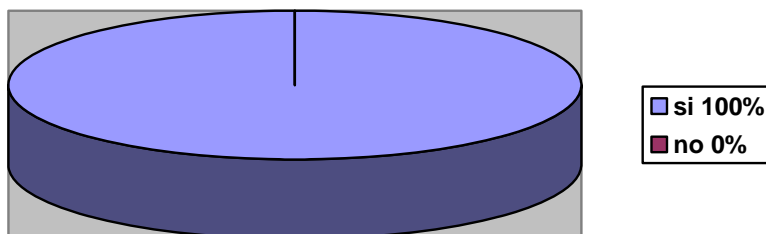
Este movimiento corporal es preponderante en la coordinación física, en lo que un considerable segmento de los padres de familia (80%), respondió afirmativamente, aunque en el aula ha sido posible observar que se les dificulta, pues su cuerpo aun no posee esta flexibilidad.

5.- ¿Su hijo realiza garabateos de amplio trazo?



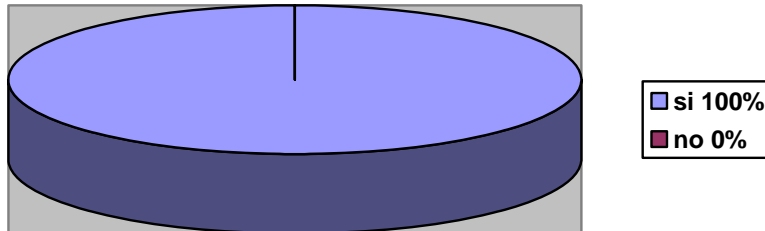
El 100% de padres de familia participantes respondió que su pequeño si realiza garabateos de amplio trazo, aspecto que si se cumple dentro de las actividades escolares.

6.- ¿Su hijo escucha y canta canciones?



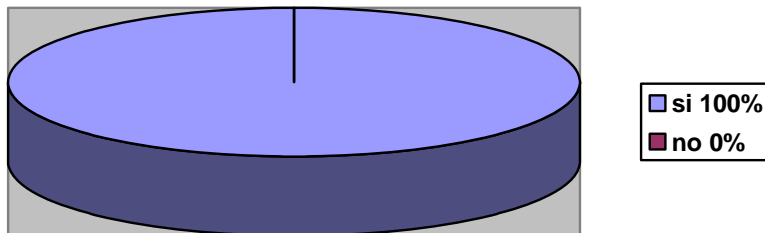
Mediante esta afirmación de la totalidad de padres de familia consultados, se aseveró que los pequeños si escuchan y cantan canciones. Sin embargo, en las actividades de música, suelen mostrarse apáticos y distraídos en estos ejercicios.

7.- ¿Su hijo tropieza y cae cuando corre o camina?



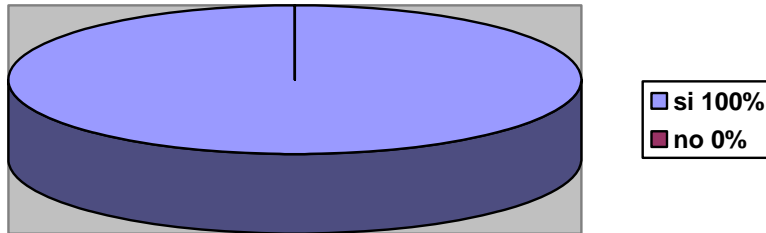
La totalidad de la muestra de los padres de familia consultados coincidió en afirmar que no ocurren tropiezos y caídas de sus pequeños en la acción motriz de la marcha lenta y rápida, aunque en el entorno escolar, es frecuente apreciar dificultades

8.- ¿Su hijo salta a corta altura sin perder el equilibrio?



El 100% de padres de familia consultados aseguró que sus hijos realizan con propiedad este movimiento, empero, es algo que en el espacio escolar no se cumple totalmente.

9.- Si se lanza un objeto pequeño y liviano ¿su hijo puede sujetarlo?



Nuevamente el 100% de padres de familia respondió que sus hijos pueden realizar esta tarea, aunque puede observarse en el aula, que no todos poseen esta habilidad.

Consideraciones sobre el Diagnóstico:

De manera general, puede apreciarse en las opiniones de los padres, que en las más de las ocasiones, tratan de mostrar la mejor imagen de sus hijos, ya sea en los aspectos del desarrollo físico, de sus actitudes y comportamiento, así como del propio ambiente hogareño, aunque sus apreciaciones estén muy distantes de la realidad, lo que hace imperiosamente necesario realizar una doble tarea: sensibilizar y orientar a los padres sobre tales circunstancias, además de llevar a cabo toda una estrategia que permita brindar las mejores opciones de progreso integral.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La temprana infancia debe ser una excelente oportunidad para ofrecer una plataforma de desarrollo que permita su mejor desenvolvimiento, y debe constituirse con base en una acción conjunta entre el hogar y el centro educativo, aunque a decir verdad, esto no siempre ocurre.

De manera particular, en los alumnos del nivel Maternal del *Colegio Federman*, en el periodo descrito, se detectó falta de *estimulación temprana*, ante la indiferencia y/o desconocimiento de los padres de familia, que aún no le dan mayor importancia a esta actividad, ya que es común que la atención a los infantes sea escasa, irregular, de pobre calidad.

Frecuentemente los padres se sienten satisfechos en sus obligaciones, en cuanto cumplen con ofrecer cuestiones materiales, empero, suele suceder en demasía también, que los niños queden en custodia de terceras personas (vecinos, familiares <incluso hermanos con un poco más de edad>).

El conflicto se profundiza más en cuanto a que en muchas ocasiones los paterfamilia desconocen o no le dan importancia a fundamentos y acciones con los cuales promover el desarrollo humano integral: cuidados y atención, alimentación, educación inicial, salud preventiva y correctiva, recreación y formación de hábitos y valores, desenvolvimiento y fortalecimiento corporal.

El desarrollo integral consiste en múltiples factores, tanto físicos, como emotivos, intelectuales, comportamentales, sociales, etc.

Es importante considerar: ¿en cuántos planteles educativos se proporciona capacitación a padres, docentes, o responsables de las niñas o niños, en *técnicas de Estimulación Temprana*, vinculadas al grado de desarrollo infantil?

En el presente proyecto, la alternativa que se propone sobre Estimulación Temprana, es que se pueda brindar con la cantidad, calidad y oportunidad necesaria, y previo a la definición del plan de ejercicios, se realice una evaluación del desarrollo del menor, para que dicha estrategia sea acorde con

el momento evolutivo en que se encuentre, y así no estimular en exceso o fuera de tiempo, lo cual, podría ser contraproducente para la niña o niño.

En conclusión se puede mencionar que realmente el problema es que toda esta falta de estimulación temprana se debe a que los padres de familia no están enterados de la importancia que ésta tiene, y que todo esto, va dirigido a la primera infancia, ya que en estas primeras edades se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias que son: área del lenguaje, sensorial, física, psicológica.

Es un periodo vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior. Por este motivo, se debe posibilitar que las primeras experiencias del niño con el mundo exterior, garanticen el máximo desarrollo global de todas sus capacidades.

PREGUNTA CENTRAL

¿Es viable diseñar y aplicar estrategias para la estimulación temprana en alumnos entre los dos y tres años de edad?

PROPÓSITO GENERAL DEL PROYECTO

Diseñar y aplicar actividades para favorecer el desarrollo de habilidades, en alumnos de dos y tres años de edad del ***Colegio Federman***, que permitan pensamiento hábil, certero, que satisfaga sus propios retos y necesidades, y puedan integrarse a la sociedad que se vive, aplicando sus propios conocimientos.

ÁREAS DE DEL DESARROLLO A ALCANZAR

Que los alumnos participantes en el presente proyecto puedan desarrollar su capacidad para:

- Imaginar
- Crear
- Tocar
- Observar
- Escuchar, sentir y percibir
- Vincular sus emociones con el aprendizaje cotidiano
- Explorar
- Distinguir
- Expresar con certeza ideas y sentimiento
- Concebir ideas y producirlas tangiblemente
- Percibir y entender el mundo en forma visual y espacial
- Manipular
- Relacionar símbolos con fenómenos reales.

MARCO TEÓRICO

Estimulación temprana

Principios de la Estimulación Temprana

Antecedentes

El crecimiento del bebé y del niño, es un mundo frágil y fascinante. Frágil, porque los seres humanos requieren para su desarrollo, muchos cuidados médicos, alimenticios, impulso adecuado y un entorno estable, lleno de afecto. Fascinante, porque cada ser encierra capacidades que se perfeccionan con el tiempo y que asombran por inesperadas.

La *estimulación temprana*, también llamada *aprendizaje oportuno*, ha evolucionado, a través de los años, y se considera que lo ha hecho a la par del avance de la filosofía, la pedagogía, la psicología y las neurociencias. Hoy se sabe que el feto, tiene desarrollada su memoria y cierto sentido de la vista, el tacto y la audición. *Que el recién nacido, tiene rasgos temperamentales, y que discrimina, y muestra preferencia por ciertos estímulos visuales y auditivos. Que en los primeros cinco años de vida, se forman alrededor, del 90% de las conexiones sinápticas.*²

La estimulación temprana, surgió a mediados del siglo pasado con la intención de atender a niños con alguna deficiencia, a aquéllos cuyas madres, habían tenido problemas durante el embarazo y/o parto, etc. Se empezó a ver con gran asombro los logros que se tenían y los avances que lograban los pequeños, así que se pensó en la idea de comenzar a implementarlo en niños sanos para iniciar lo antes posible, su estimulación, sin perder las grandes posibilidades que el niño ya posee desde que nace.

No se pretende desarrollar niños precoces, ni adelantarlos en su desarrollo natural sino ofrecerles una amplia gama de experiencias que sirvan como la base para futuros aprendizajes. Según Jean Piaget, todo aprendizaje se basa en experiencias previas, entonces, si el niño nace sin experiencia, mediante la

² Enciclopedia *Estimulación temprana: Inteligencia cultural*. Madrid, España. Pág. 3.

estimulación se le proporcionarán situaciones que le inviten al aprendizaje. La idea es abrir canales sensoriales para que el niño adquiriera mayor información del mundo que le rodea.

Es sumamente importante conocer al niño, y hacerle una valoración a través de la observación para saber por dónde empezar a ofrecerle las experiencias poniendo atención en sus áreas de desarrollo y al mismo tiempo ir estimulando la atención y la memoria.

La estimulación temprana, es un proceso natural que la madre pone en práctica en su relación diaria con el bebé; ésta tiene lugar mediante la repetición útil de diferentes eventos sensoriales que aumentan por una parte el control emocional, proporcionando al niño una sensación de seguridad y goce; y por otra, amplían la habilidad mental que le facilita el aprendizaje desarrollando así destrezas para estimularse a sí mismo a través del juego libre y del ejercicio de la curiosidad, la exploración y la imaginación.

Desde esta perspectiva, la estimulación temprana se concibe como un acercamiento directo, simple y satisfactorio para gozar, comprender y conocer al bebé... *desarrollando su potencial de aprendizaje, promoviendo el DESEO, contribuyendo a la COMUNICACIÓN, siempre a través del sujeto más significativo para él, en acciones que sean útiles al fortalecimiento del VÍNCULO.*³

El término de estimulación temprana, aparece reflejado en sus inicios básicamente en el documento de la *Declaración de los Derechos del Niño*, en 1959, enfocado como una forma especializada de atención a la niñez que nace en condiciones de alto riesgo biológico y social, y en el que se privilegia a aquellos que provienen de familias marginales, con severas carencias o necesidades. Es decir, como una forma de recuperación de niños y niñas discapacitados, disminuidos o minusválidos.

³ <http://imagine.com.ar/yarchay/imagine>. Desarrollo infantil en contextos indígenas andinos.

Este concepto de *niños en riesgo*, fundamentó en un principio la necesidad de la estimulación temprana. Por *niños en riesgo*, se sobreentendió aquellos que estuvieran en condiciones deficitarias de índole biológica, como resulta con las alteraciones que involucran funciones del sistema nervioso central, entre ellos los *infantes prematuros y posmaduros*, los menores con lesión directa en este sistema, tales como daños encefálicos, las disfunciones cerebrales y los daños sensoriales, los que tuvieran alteraciones genéticas, como los *Síndrome de Down*, las cardiopatías, las leucosis, y finalmente, los niños y niñas con trastornos de inadaptación precoz, bien fueran menores perturbados emocionalmente por fallo de las relaciones familiares y ambientales, o por las limitaciones en la comunicación, *casos de hospitalismo*, autistas, psicóticos.

De esta manera, la concepción de estimulación temprana, no surgió como algo necesario para todos los niños y niñas, sino para aquellos con carencias, limitaciones físicas o sensoriales, o con déficit ambiental, familiar y social, lo cual trae en el curso de los años, confusiones semánticas y terminológicas, que conducen inexorablemente a una diatriba sobre la utilidad, el enfoque y el alcance del concepto de estimulación temprana.

Pero en los primeros tiempos de acuñación del concepto, éste se restringió a los *niños en riesgo* y así, cuando ya se plantea qué hacer con estos niños y niñas, se difunde el término de *intervención temprana*, que en cierta medida señala el carácter clínico de la estimulación, más que su trasfondo educativo. Así, en la reunión de la *CEPAL – UNICEF*, celebrada en Santiago de Chile, en 1981, se plantea a la intervención como acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, *identificados por sus condiciones de riesgo*, con el fin de prevenir un problema específico, lo que lo ubica en la *prevención primaria*, tratarlo para evitar un daño potencial, o sea a nivel de *prevención secundaria*, o buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la *prevención terciaria*.

El basamento fundamental de esta intervención temprana, por su propio carácter enfocado a la deficiencia, va entonces a estar enfocado hacia

favorecer la *proliferación dendrítica de los contactos sinápticos*, así como el *alertamiento y activación del sistema nervioso central*, lo que en cierta medida incluso impregnó los programas iniciales de *estimulación temprana* dirigidos a los niños y niñas que no estaban en situación de riesgo.

Esta valoración hacia los *niños en riesgo*, tiene un fundamento eminentemente biológico, y en el cual el desarrollo se concibe fundamentalmente determinado por la maduración del sistema nervioso, y donde la falta de estimulación podía retardar ese desarrollo, pero no acelerarlo significativamente si no estaban creadas las condiciones internas del mismo. De esta manera, el diagnóstico de los reflejos innatos en el niño (tales como *el del Moro*, *el de prensión* o *grasping reflex*, *el del tono asimétrico del cuello*, *el de la marcha*, *el de extensión cruzada*, entre otros), el examen físico, la estimación del tono muscular, las medidas antropométricas, entre otros datos eminentemente biológicos, cobran particular importancia a los fines de un programa de intervención y de las estructuras que deben ser estimuladas para compensar el déficit o defecto, de cualquier índole que este sea. De ahí que la *estimulación sensoriooperceptual y motriz* se conviertan en áreas fundamentales a ejercitar en estos modelos de intervención temprana. Por supuesto que la atención a los niños y niñas con déficit biológicos o psicoambientales constituye un deber y una necesidad, además de un derecho de estos menores, de la sociedad hacia estos niños y niñas, por las implicaciones que tales déficit y carencias tienen para su desarrollo, y de cómo esto puede ser remediado, al menos paliado, con la intervención temprana y una estimulación que propicie el desarrollo.

La investigación de referencia de la *Carnegie Corporation*, señala las consecuencias trascendentales que tienen las situaciones de alto riesgo o desventajosas para los niños, y de cómo estas pueden ser evitadas por medio de una intervención temprana. Datos de esta investigación revelan que menores considerados en la *categoría de alto riesgo* y que tuvieron la posibilidad de asistir a programas educativos durante los primeros seis meses de edad, redujeron el riesgo de retraso mental hasta un 80%, y que a la edad de tres años estos niños y niñas mostraban coeficientes e inteligencia

superiores en un 15 o 20 puntos comparados con otros, también evaluados en situación de alto riesgo, y que no habían tenido la oportunidad de asistir a estos programas. El seguimiento de estos casos comprobó que a los doce años funcionaban todavía a un nivel superior de inteligencia, lo cual era aún más significativo al alcanzar los quince años de edad.

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

La misma investigación revela que, no obstante, la estimulación propiciada algo más tardíamente, como sucede cuando el niño o niña tiene ya tres años, también logra mejorías en su desarrollo intelectual, pero nunca llegan a alcanzar el nivel de logro de los que empezaron a una edad más temprana.

El hecho de alcanzar el año y medio de edad sin un programa de estimulación en *niños de alto riesgo*, determina en muchos de ellos la presencia de déficit cognitivo, que ya son valorados como irreversibles.

Si bien el hincapié está dado en los primeros tres años, esto no implica que una atención educativa de calidad en los primeros seis años de vida, no muestre a su vez consecuencias importantes para el desarrollo. En este sentido una investigación longitudinal, que durante casi treinta años realizó el especialista Schweinhart, en el seguimiento de 123 niños y niñas de bajos ingresos en su familia y condiciones sociales de riesgo, que evaluó el impacto de una enseñanza de buena calidad y un currículum activo a partir de los tres y cuatro años de edad, incluidos en los programas de *Head Start* en Estados Unidos, demostró un mejor desempeño escolar en estos menores que en otros no asistentes al programa, así como efectos positivos en el rendimiento educativo, las responsabilidades sociales y el mejoramiento económico de la propia familia, entre otros resultados. *Esta investigación plantea, a manera de conclusión más general, que la inversión económica que se hace en programas*

*de buena calidad y un currículo activo con niños menores en la edad preescolar, se traduce, a largo plazo en beneficios sociales, políticos y económicos para estos menores, su familia y la comunidad.*⁴

De forma natural, los resultados de las experiencias e investigaciones de la intervención temprana en los niños y niñas de alto riesgo, influyó decididamente en enfocar estos programas de estimulación, no solamente para esta población particular, sino para todos los niños y niñas, estuvieran o no en situación de riesgo o desventaja social.

Es así como surgieron los programas de estimulación temprana para todos los niños, con una multivariedad de enfoques, problemáticas y proyecciones, en el decurso de su existencia.

Una problemática inicial es la de la terminología, la cual está estrechamente relacionada con el enfoque conceptual de la propia estimulación, y de la proyección de lo que debe ser, abarcar o concluir un programa de estimulación temprana. Así, se habla de **estimulación precoz, de estimulación temprana, de estimulación adecuada, de estimulación oportuna**. Pero también se menciona el término de educación temprana y de educación inicial, en estrecha relación con los anteriores.

Este desorden terminológico es algo más que un simple problema gramatical o una mera cuestión semántica, y se imbrica muy apretadamente con la propia conceptualización de la edad, de sus particularidades, y hacia donde ha de dirigirse el sistema de influencias educativas que permita la consecución de los logros del desarrollo y la manifestación de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños y niñas en esta etapa de la vida. Y, consecuentemente, con las causas, interrelaciones y condiciones, que explican el fenómeno del desarrollo y su vinculación con el proceso de la enseñanza y educación, y en sentido más estricto, con el de la estimulación en las edades tempranas.

⁴ <http://orientared.com/articulos/piaget .asp>.

El término de **estimulación precoz**, ha sido fuertemente criticado, y va siendo cada vez menos utilizado para los programas de estimulación, a pesar de que en un momento surgió a la palestra psicológica con gran fuerza. Decir que algo es *precoz* implica que esta característica es una *propiedad inherente de la estimulación*, e igualmente en que *existen momentos adecuados para la estimulación* (lo cual es algo aceptado científicamente), y otros, en que esa estimulación no es apropiada (lo cual en cierta medida también es válido). *Pero, cualquiera que sea la respuesta a si lo es o no lo es, lo que está claro es que cuando se plantea una estimulación precoz, se está aceptando que ello implica adelantarse al momento en que la estimulación es apropiada. Que no es lo mismo que la estimulación se imparta previo a la manifestación plena del desarrollo, cuando se incide sobre la zona de desarrollo potencial de niño o niña.*⁵

El termino más difundido de **estimulación temprana** parece ser inicialmente más apropiado, por referirse al período de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el proceso evolutivo de la niñez correspondiente a ese momento. Sin embargo, este término también tiene sus detractores, que lo señalan como parcialmente inadecuado, por considerar que la problemática no radica en proporcionar la estimulación en un momento dado, sino que *lo que importa es la oportunidad en la que esta estimulación se imparta.*

De ahí se deriva un término definido por los *neoconductistas* principalmente, que es el de la *estimulación oportuna*, a veces llamado *adecuada*, aunque semánticamente no significan lo mismo. Por **estimulación oportuna** entienden no el tiempo absoluto en que una estimulación se imparta, sino un tiempo relativo que implica no solamente considerar al niño sujeto de la estimulación, sino también al que promueve o estimula el desarrollo, el adulto, como las condiciones bajo las cuales el desarrollo que se impulsa es funcional desde el punto de vista social. Este concepto conductista, se ha limitado en definir

⁵ R. Lécuyer. *Estimulación temprana y desarrollo de la inteligencia en la primera infancia. Programa Nuestros Niños*. Quito, Edit. Morata. 2001. Pág. 77.

terminológicamente a la **oportunidad de la estimulación**, es decir, considerar no sólo el momento en que ésta se aplique, sino que sea **adecuada**, sin tomar en cuenta lo que realmente implicaba el término para aquellos que lo acuñaron (los *neoconductistas*). De ahí que a veces se hable de **estimulación adecuada**, para indicar el momento y la oportunidad.

El vocablo de **educación temprana**, conduce a la *diatriba de las relaciones entre estimulación y educación*, tanto en lo que se refiere a la interpretación de esta relación como al período que la misma abarca.

Si se aborda el marco educativo, y no exclusivamente del proceso de enseñanza, remite a la consecución en el niño de diversos rasgos y manifestaciones de la personalidad, del desarrollo de sus potencialidades físicas y psíquicas más generales. Entre el término enseñanza y educación hay diferencias, existiendo una *unidad dialéctica entre las mismas*, y en la que la educación es un proceso más abarcador y que incluye la enseñanza, más referida a la instrucción, al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Siempre que se habla de educación se habla en este sentido más general de desarrollo de la personalidad, y de los logros a alcanzar *en una sociedad para todos los niños comprendidos en la edad en cuestión*. Desde este punto de vista, la educación preescolar, que en su sentido más amplio, abarca desde el punto de vista de la teoría psicogenética, la etapas sensoriomotora y preoperatoria (desde el nacimiento hasta los 6 – 7 años); y es en el momento final de la etapa preoperatoria, en que se presenta una nueva crisis de esta edad, que permite el tránsito a otro ciclo del desarrollo: el escolar. Designar como *educación preescolar, inicial o infantil*, implica ponerse de acuerdo en los foros internacionales, pues cada país la denomina de acuerdo con su tradición pedagógica y cultural.

Pero, consideración aparte del adjetivo, **educación significa la consecución en los niños y niñas de aquellos rasgos y particularidades de la personalidad que propicien su desarrollo multilateral y armónico, multilateral referido a los logros que se alcanzan en las diferentes esferas**

del desarrollo. A lo que se añade una cuestión fundamental: Para todos los niños y niñas en una sociedad específica.

En la *concepción histórico – cultural*, el desarrollo se valora como un fenómeno irregular y ascendente, que pasa por períodos de lentos cambios y transformaciones en que todos los niños se asemejan entre sí, en las llamadas etapas del desarrollo, y momentos de cambios bruscos y rápidos, de transformaciones aceleradas, llamadas ***crisis del desarrollo***, que permiten el tránsito cualitativo de una a otra etapa, y que son, por lo tanto, una manifestación natural del desarrollo.

Esta periodización del desarrollo va a coincidir, en términos generales, con las de otros autores y corrientes, por lo que cobra carácter de generalidad. Así, se habla de una etapa de cero a un año, llamada ***lactancia***; una que abarca desde el año hasta los tres, que suele denominarse ***edad temprana***; y una tercera, de tres a seis – siete años, comúnmente llamada ***edad preescolar*** propiamente dicha, *cada una de ellas mediada por una crisis del desarrollo*. Esta es una periodización psicológica, ajena por completo a la pedagógica, que muchas veces no está avalada por un verdadero conocimiento científico. Dentro de esta vertiente suele llamarse entonces ***educación temprana***, al sistema de influencias educativas para los niños desde el nacimiento hasta los tres años, momento del surgimiento de la crisis de esta edad, tan significativa para los educadores en el centro infantil.

Partiendo del criterio de la definición general de la educación, y de lo que esto implica, dentro del término de *educación temprana*, *necesariamente tiene que estar inmerso el de estimulación temprana*, no habiendo contradicciones entre uno y otro, uno más referido al concepto de educación, el otro más cercano al de instrucción, entendiendo como instrucción en estas edades, el proceso de estimulación.

Se acepte o no, sustituir estimulación temprana por educación temprana, lo que sí ha de quedar claro es que la estimulación temprana es para la consecución de los logros en todos los niños, e implica técnicamente no solo la estimulación

sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que implica el desarrollo multilateral y armónico de los niños.

Si por *estimulación temprana del desarrollo* se concibe a ésta como educación temprana (valorando lo que el término educación implica) no hay por qué alarmarse por el uso de este término; ***lo nocivo es cuando el mismo se concibe sólo como estimulación de la sensorialidad y lo motor.*** No hay tampoco por qué preocuparse si dentro del concepto de educación temprana está implícito que esta sea oportuna y adecuada, en su exacta comprensión. La problemática no es de terminología, y cada corriente quizás no quiera renunciar a su propio vocablo, sino de conceptualización, de comprender lo que realmente ha de abarcar este concepto.

Un problema crítico en los países latinos, en su gran mayoría muy por debajo de los niveles económicos/culturales/tecnológicos de las grandes sociedades industrializadas, generalmente de otra composición étnica, fue la aceptación táctica de planes de estimulación temprana procedentes de estos países más desarrollados, en el auge de la tecnología educativa, que luego resultaban improcedentes, por no ser socio/culturalmente pertinentes y, según las fuentes, por estar elaborados sobre la base de índices del desarrollo neuropsíquico de los niños y niñas de dichas sociedades ultra desarrolladas (producto de una alimentación y cuidado de primer mundo).

El tiempo de estimulación, dentro del contenido, es otro aspecto importante a determinar, tanto en lo que respecta al lapso de estimulación de cada dimensión del desarrollo.

Existen dos teorías acerca del desarrollo del niño: una que apoya la importancia del desarrollo madurativo y la otra que considera al desarrollo como producto de experiencias y aprendizajes. La estimulación temprana toma las dos corrientes; por un lado, respeta el nivel de madurez de cada individuo, así como sus características personales y, por el otro, proporciona experiencias. Es importante el contacto directo entre las madres y sus hijos desde que nace, así como el trabajo posterior en equipo.

Algunos genetistas aseguran que la inteligencia está determinada en un 80% por la herencia y en un 20% por el medio ambiente (cuestión de entrada muy incierta), pero si se considera, lo que se puede hacer por los niños es sorprendente, los investigadores informan que el cerebro tiene una evolución desmedida en los primeros años de vida, por lo tanto, es un momento donde el aprendizaje tendrá una fuerza portentosa, y es responsabilidad de los padres y de la escuela dar al niño un ambiente rico para despertar sus energías ocultas; es importante poner al pequeño frente al objeto de aprendizaje, donde los padres funjan como mediadores, no le resolverán el problema que se les presente, sino lo invitarán a indagar sobre el mismo dejándolo experimentar.

Con esto se logrará en un futuro niños investigadores, seguros, audaces, y capaces de ir en busca de la satisfacción de sus propias necesidades teniendo con esto aprendizajes significativos, esto decir, con un valor real para el niño. Para que exista un aprendizaje temprano se necesita de un ambiente adaptado a las necesidades del niño y de una maduración del sistema nervioso. La maduración del sistema nervioso central regulará al niño en el control de la reacción a los estímulos que se le estén proporcionando. Si a los niños de 3 meses o más se sobreestimula en el área motora, no podrán aprender a mantener la atención ni a reaccionar como debe ser ante un estímulo, por lo cual se debe estructurar un plan con objetivos claros y tomando en cuenta las cuatro áreas que conforman al niño como tal, considerando que exista un equilibrio entre las mismas para lograr un desarrollo integral.

La estimulación temprana es una disciplina con aspiraciones de ciencia, basada principalmente en las neurociencias, en la pedagogía y en las psicologías cognitiva y evolutiva, la estimulación temprana hace uso de experiencias significativas en las que intervienen los sentidos, la percepción y el gozo de la exploración, el descubrimiento, el autocontrol, el juego y la expresión artística.

La estimulación es una acción sistemática, realizada con un fin educativo, definida como un conjunto de actividades, intervenciones y juegos que se realizan teniendo en cuenta las características y el desarrollo normal de los niños.

¿Cuándo debe iniciarse la estimulación temprana?

La estimulación temprana debe iniciarse de manera espontánea en casa. Desde que el niño nace inicia sus respuestas, y aunque éstas sean de una manera automática a los estímulos exteriores, son los reflejos con los que viene dotado todo ser humano.

Estos reflejos irán desapareciendo en la medida que el sistema nervioso vaya madurando, por ello, es conveniente ofrecer masaje al bebé, acunarlo desnudo volteándolo para un lado y luego para el otro, platicándole a la hora del baño, ir nombrando las partes de su cuerpo; acariciarlo, hacerle movimientos ligeros de piernas y brazos; trabajar su sentido visual estimulando primeramente la fijación de un objeto y posteriormente el seguimiento del mismo, por ejemplo con móviles; su sentido olfativo se estimula con diferentes aromas; su sentido auditivo se estimula favoreciendo la capacidad de atención a los sonidos.

Es fundamental ayudar a los niños a establecer contacto con el mundo que les rodea, y a pesar de que el niño en esta época no tiene mucho movimiento, viene dotado con una gran capacidad de aprendizaje, por lo que debe ofrecerse al bebé una mayor atención y espacio en sus momentos de vigilia, no limitarlo a su *moisés o babineto*, ni a su silla; mientras mas espacio se le dé al bebé, mayor será su capacidad de movimiento.

El ser humano, al nacer y durante los primeros años, no puede valerse por sí mismo; para sobrevivir; depende de la atención de los cuidados y bienestar que le proporcionan las personas que lo rodean.

El crecimiento del bebé y del niño es un mundo frágil y fascinante; frágil porque los seres humanos requieren para su desarrollo muchos cuidados médicos, de

alimentación, estímulos adecuados y de un entorno estable, lleno de afecto, y fascinante porque cada ser encierra capacidades que se perfeccionan con el tiempo y que asombran por inesperadas. ¿Quién no se ha maravillado ante el genio creativo y espontáneo de un niño pequeño?

La estimulación favorece el desarrollo y crecimiento del niño. Las actividades de estimulación van encaminadas a satisfacer el crecimiento del niño en el nivel físico emocional, social y cognitivo. Cada aspecto del desarrollo está interrelacionado con los otros; sensación de confianza y seguridad en el niño influyen en el desarrollo de las diferentes habilidades y viceversa.

Los principios básicos de la estimulación parten de las necesidades fisiológicas mismas del niño y de las leyes de desarrollo de todo ser humano.

Estos principios son:

1.- La estimulación no consiste en acelerar el proceso de crecimiento del niño sino aprovechar todo su potencial desde nacimiento.

2.- El niño no es un ente pasivo, receptor de las acciones de los adultos; el niño es activo en su desarrollo y aprende por medio de las actividades.

3.- No se debe forzar al niño a realizar una actividad. Si ésta no le agrada y la rechaza, se debe cambiar por una que resulte de su agrado.

4.- Siempre se debe recompensar al niño con actitudes positivas. Esto hará que potencialice su autoestima.

La estimulación temprana constituye una herramienta válida para favorecer en los niños el desarrollo armónico de sus potencialidades, el descubrimiento de sí mismos y el mundo que los rodea, así como también su adaptación al cambiante mundo social y tecnológico.

Enfoques de la Estimulación Temprana

Existen enfoques diversos con respecto al tema.

- **Estimulación centrada en actividades y/o experiencias**

La estimulación centrada en actividades ejecuta rutinas agrupadas en áreas de desarrollo y finalidades, según la edad de los niños. A diferencia de una actividad, una experiencia es una situación vivida internamente, que el niño explorará y descubrirá emociones de gozo y asombro. Visitar por primera vez un parque, explorar sus caminos, conocer sus juegos, correr junto a otros niños, disfrutar del aire libre y de los espacios abiertos puede representar una experiencia tal.

La mediación de una experiencia requiere, por un lado, la construcción de un ambiente lo suficientemente cálido y estimulante que atraiga el interés del niño, y por otro, la disposición de este por interactuar.

- ***Estimulación centrada en experiencias puntuales y/o en proyectos***

La estimulación centradas en experiencias puntuales busca que la misma se viva, en un momento dado por ejemplo, visitando un zoológico o escuchando un cuento infantil. Por el contrario la centrada en un proyecto busca la participación de los niños en la construcción y determinación de fines y actividades alrededor de un tema concreto, el mismo que se aborda de manera exhaustiva desde la mayor cantidad de perspectiva posible. La finalidad de un proyecto es lograr que el niño tenga una vivencia amplia con respecto al tema tratado.

Un proyecto bastante utilizado en el ámbito preescolar es el que tiene que ver con la siembra en una huerta. Los niños discuten y planifican sus actividades, clasifican las semillas, preparan la tierra, realizan la siembra, riegan y ven crecer las plantas y finalmente las cosechan y comen los frutos.

- ***Estimulación unisensorial y/o multisensorial***

La estimulación unisensorial busca generar una experiencia en un sentido a la vez. Un paño humedecido con agua de colonia hará que el niño experimente el olor. Por el contrario, la estimulación multisensorial trabajará varios sentidos al mismo tiempo.

- ***Estimulación puramente intelectual u orientada hacia los aspectos variados del desarrollo.***

Lo integral del desarrollo hace que los distintos ámbitos evolutivos se interrelacionen y dependan unos de otros para su maduración. Por lo tanto, no es posible considerar un crecimiento intelectual ajeno al desarrollo sensorial, motriz, de lenguaje o la personalidad.

Pero si existen programas de estimulación temprana, como el basado en las inteligencias múltiples, que se orientan a lo cognoscitivo, sin con ello pretender minimizar la trascendencia para el niño de otros aspectos madurativos fundamentales, como el de la personalidad.

La estimulación temprana de la inteligencia, deberá siempre sustentarse en una personalidad saludable.

- ***Estimulación centrada en áreas de desarrollo y/o en espacios o en campos de aprendizaje.***

Las áreas de desarrollo son los distintos aspectos a través de los que el niño experimenta una maduración y crecimiento. Entre las áreas de desarrollo está la sensopercepción, la coordinación motriz y la inteligencia, el lenguaje y el área socio emocional.

Los **campos de aprendizaje** son los espacios del conocimiento en los que el niño puede trabajar una o más áreas de desarrollo. Entre estos campos, están las ciencias naturales, las matemáticas, la física y el movimiento, el lenguaje, la música, la mecánica y la construcción.

- ***Estimulación basada en el constructivismo o en una transmisión-adquisición de conocimiento.***

En esta perspectiva se intenta que el sujeto modifique su estructura mental, situación que se da según el autor Jean Piaget, cuando se produce un **estado de desequilibrio originado por un estímulo que no encaja en el esquema mental existente**. Ciertas corrientes de estimulación temprana toman una posición del lado innatista argumentando que los niños menores de cinco años viven una etapa de desarrollo en la que es posible la incorporación masiva de conocimientos. Por lo tanto, su posición es la de exponerlos repetidamente a la mayor cantidad de información, sea ésta de palabras nuevas, canciones, cuentos, colores, animales.

El niño dentro de un proceso de estimulación temprana

¿Qué es y cómo se produce el desarrollo integral del niño?

El desarrollo integral hace referencia a un crecimiento armónico del aprendizaje y funcionalidad sensorial, perceptiva, psicológica, intelectual, motriz, física y del lenguaje. Este crecimiento se da especialmente durante las etapas críticas del desarrollo y maduración neurocerebral de individuo.

El niño posee desde antes de su nacimiento un potencial de desarrollo, el cuál podrá ser optimizado en medida en que los factores biológicos y ambientales sean favorables. El desarrollo infantil debe ser entendido como el producto de la continua interacción entre el fondo de experiencias, los factores genéticos y desarrollo biológico.

El fondo de experiencias se refiere al bagaje de vivencias y conocimientos que el niño posee y que influyen en su forma de percibir el mundo e interactuar con éste. Cualquier nuevo estímulo será asimilado y acomodado en una estructura mental y psicológica existente.

La calidad de los vínculos afectivos constituye un relevante fondo de experiencias que marcarán la vida del niño. Existe un consenso generalizado que la relación madre-padre-niño, especialmente durante los primeros años de vida, dejan en esta experiencia una huella indeleble que lo marcará el resto de su vida.

Los factores genéticos ganaron un espacio inicial en los estímulos de gemelos separados inmediatamente después del nacimiento. En estas investigaciones se demostró que estos hermanos, pese haber sido criados en ambientes familiares distintos, los unos con sus padres biológicos, y los otros con padres adoptivos, obtuvieron resultados similares en pruebas de inteligencia y en ciertas características de la personalidad como los niveles de introversión y extroversión.

El desarrollo biológico, tradicionalmente enfocado en el crecimiento del niño y en la estructura y funcionalidad de los órganos y el cerebro, ha sido enriquecido con el aporte de las neurociencias. Se ha encontrado que durante los primeros años de vida los estímulos afectivos y cognitivos son claves para la formación de **interconexiones sinápticas** y **redes neuronales**; y que los primeros cinco años de vida constituyen una **etapa crítica** para la *formación de vías generales de comunicación*.

Un aspecto importante del desarrollo es que existe una continua interacción entre los factores neurocerebrales y las experiencias. Los estímulos favorecen la formación de interconexiones sinápticas, y éstas a su vez, facilitan el procesamiento de más información del medio.

La característica integral de las áreas de desarrollo infantil es evidente al entender, por ejemplo, que la adquisición de nuevas destrezas de motricidad fina y de lenguaje incrementa la cantidad y calidad de estímulos que el niño se autogenera. Haciendo una analogía entre el desarrollo infantil y la antropología, los científicos aseguran que dos de los mayores saltos cognitivos en la historia evolutiva humana se dieron cuando el hombre se convirtió en un ser bípedo, y cuando llegó a comunicarse verbalmente con el uso de palabras y símbolos. En el primer caso dejó libre sus manos para la prensión y manipulación de objetos, y por tanto para la creación e invención. En el segundo caso aprendió a expresar sus sentimientos y pensamientos abstractos de una manera mucho más rápida y precisa. En estos dos hitos de prehistoria humana ocasionaron un salto abrupto en la cantidad y calidad de estímulos, lo que provocó un rápido crecimiento del cerebro.

El desarrollo infantil se puede explicar sobre la base de algunos principios detallados a continuación:

- *Son varios los aspectos en los que el niño crece y madura, por ejemplo, en lo físico, mental y psicológico.*
- *Los distintos aspectos del desarrollo se afectan mutuamente.*
- *La biología y el medio ambiente interaccionan entre sí*
- *Existen etapas críticas de desarrollo, periodos específicos de la infancia en que tiene que producirse la maduración.*

La madre y su contribución para el desarrollo integral del niño

El vínculo afectivo se define como un lazo de afecto filial que una persona establece con otra y se manifiesta mediante el intento de mantener un alto nivel de proximidad con quien es objeto del apego. Estudios realizados en la década 1970 - 1980 señalaron que los vínculos se forman desde la etapa intrauterina, y que inmediatamente después del nacimiento, el seno materno y el contacto piel con piel, son fundamentales para su fortalecimiento.

El recién nacido pone en evidencia una serie de sistemas de comportamiento que llaman a la respuesta y cercanía materna, y que por tanto estimulan la creación de vínculos afectivos. *Entre estos comportamientos están las expresiones faciales de agrado, interés, mal humor, disgusto y rechazo y la capacidad visomotora para seguir con la vista y fijar la mirada en objetos quietos o en movimientos.*⁶

John Bowlby sugirió que un déficit en la formación de vínculos afectivos madre-hijo, durante el primer año de vida... *tiene repercusiones en la organización de las funciones afectivas, perceptivas, y cognitivas, siendo más afectados aquellos procesos intelectuales relacionados con el lenguaje, el pensamiento abstracto y otras funciones simbólicas.*⁷

En el niño, constituyen factores de riesgo el hecho de tener un temperamento difícil, la prematurez y la persistencia de problemas alimenticios; en la figura materna, los embarazos frecuentes y la edad; y en el ambiente familiar, el maltrato infantil. Desde luego, existen otros factores que también pueden poner en riesgo la formación de vínculos afectivos.

En los años 80's del Siglo XX, la especialista Mary Ainsworth desarrolló un interesante sistema para evaluar la calidad del vínculo afectivo, sistema que se basó en... *la aparición de ciertos hitos comporta mentales que surgen aproximadamente a los ocho meses de edad, como la preferencia por la compañía de los padres, la ansiedad de separación y el miedo a los extraños.*⁸

Estudios sobre la calidad del vínculo afectivo madre-niño durante los primeros años de vida sugieren que éste mismo afecta el nivel de exploración que el niño tiene en su entorno; de esta manera, un niño con un vínculo seguro usará a su madre como una base segura a partir de la cual explorará, conocerá y aprenderá más de su entorno.

⁶ David Stern. *La relación madre-hijo*. Madrid, Edit. Morata, 1998. Pág. 39.

⁷ J. Bowlby. *Cuidado maternal y amor*. México, F C E, 1985. Pág. 81.

⁸ M. Ainsworth. *El vínculo afectivo madre-niño*. American Psychologist. Vol. 34. 1979. Pág. 138.

El aparato sensorial perceptivo

*La vida del lactante transcurre en un mundo guiado más por las sensaciones y **percepciones** antes que por los recuerdos y anticipaciones.*⁹

Se poseen seis sistemas sensoriales con los que se conoce y permite relacionarse con uno mismo y con el mundo circundante: **tacto, gusto, olfato, oído, vista y propiocepción.**

Los sentidos trabajan de manera integrada para ofrecer información del medio. Esta integración, ocurre especialmente durante los primeros años de vida, decreciendo con el paso del tiempo, en razón de que la intensidad sensorial suele no ser valorada en la cultura y sistema educativo. Durante los primeros años de vida, los sentidos son la primera fuente de conocimiento. Al nacimiento no existe pensamiento simbólico ni razonamiento lógico; solo el mundo sensorial y perceptivo. De ahí es muy importante que los estímulos sean variados y gratificantes. Los humanos muestran diferencias en los patrones sensoriales y en la capacidad de aprender a través de uno u otro sentido. Los niños, y también los adultos, aprenden más fácilmente a través de un sentido que de otro.

Al nacimiento los sentidos y la capacidad perceptiva se encuentran bastante desarrollados. Así, las pocas horas de nacido, el neonato reconoce a su madre mediante el olfato, su precaria visión y la audición. Sin embargo, estas funciones deberán aún desarrollarse con base en las experiencias y en la maduración biológica.

El gusto

El sentido del gusto está en la lengua, en los receptores ubicados en las papilas gustativas. Comparado con los otros sentidos, el gusto es el más débil,

⁹ T. Bauer. *El mundo perceptivo del niño*. Madrid, Edit. Morata, 1984. Pág. 35.

en razón de que la lengua debe cumplir otras funciones, como articular el habla y tomar parte en la digestión de alimentos.

El olfato

El sentido del olfato, al igual que el gusto, opera con quimiorreceptor, o receptores químicos, ubicados en la nariz y que captan las sustancias volátiles dispersas en el aire. La comunicación buco-nasal hace que los sentidos del gusto y el olfato guarden una estrecha relación, lo cual puede experimentarse oliendo y degustando un olor.

Existe una asociación muy íntima entre el olfato y los recuerdos. Quizás esta relación tuvo una vez un fondo adaptativo para proteger de depredadores o alimentos venenosos. Pero la verdad es que, hoy por hoy, esta asociación es muy poco usada en el contexto pedagógico.

El tacto

La percepción del tacto, la audición y la propiocepción requieren, debido al crecimiento físico del niño, de una adaptación o reaprendizaje continuo. *Por ejemplo, en razón del crecimiento de la cabeza y el consecuente distanciamiento de las orejas, el sentido de la audición debe calibrarse constantemente para captar las señales auditivas que, si provienen de un costado, llegan primero a un oído antes que al otro; de la misma manera, el distanciamiento de las distintas partes del cuerpo, digamos que entre los dedos y el antebrazo, obliga al niño a reaprender sobre sus propias dimensiones físicas.*¹⁰

El sentido del tacto tiene sus receptores en la piel, donde también existen sus células especializadas para la percepción del calor, frío y el dolor. Este sentido, importante en el desarrollo emocional, permite al niño conocer su propio cuerpo: sus dedos, sus manos, sus pies, su boca, perfeccionando así su coordinación motriz fina; y además descubrir el mundo externo que lo rodea.

¹⁰ *Ibíd.* Pág. 129.

El sentido del tacto juega un papel importante en la formación de vínculos afectivos. Las caricias de la madre y el padre acompañadas de palabras de afecto, impulsan conexiones sinápticas y amplían la formación de *autopistas cerebrales*.

La audición

El sentido de la audición tiene sus receptores en el oído, órgano que también cumple la importante función del control del equilibrio. Los recién nacidos son capaces de escuchar una gran variedad de sonidos, pero reaccionan preferentemente a estímulos auditivos que están dentro del rango de frecuencia de la voz humana.

La audición y la memoria auditiva se desarrollan desde la etapa intrauterina. Es por esta razón que los recién nacidos, que en vientre materno escucharon repetidamente una canción, se calman y demuestran que reconocen su melodía.¹¹

Por espacio de unos días los neonatos retienen en el oído medio, detrás de sus tímpanos, una cierta cantidad de líquido amniótico. Hasta que la eliminación natural del líquido amniótico ocurra, los sonidos quedaran amortiguados.

La vista

En el nacimiento, la visión es el menos desarrollado de los sentidos pero aun así, es muy eficiente. Comparados con los adultos, los lactantes tienen una menor capacidad de enfocar imágenes a distintas distancias. Además, su acuidad o capacidad de discriminación visual es bastante limitada.

¹¹ Lécuyer, R. *Estimulación temprana y desarrollo de la inteligencia en la primera infancia Programa Nuestros Niños*. Quito, 2001. Pág. 101.

Desarrollo motriz

Las habilidades motrices infantiles pueden ser divididas en dos grandes categorías:

- Las posturales y de motricidad gruesa: como levantar la cabeza y mantenerla erguida, gatear, sentarse, pararse, caminar y correr.
- Las de motricidad fina como: agarrar manipular un objeto haciendo uso de la prensión palmar o la pinza, y asirlo o soltarlo mediante la tensión o relajación de los músculos de la mano.

Aprende a sentarse, pararse, caminar y adquirir destrezas de prensión y manipulación de objetos constituye para el niño hitos evolutivos que afectan el desarrollo en su conjunto. El desarrollo motriz sigue dos patrones para el alcance del dominio de destrezas: *el céfalo caudal* y *el próximo distal*.

En el desarrollo biológico, el proceso céfalo-caudal se refiere al desenvolvimiento descendente, de la parte superior a la inferior, como puede apreciarse fácilmente desde su inicio, en la figura fetal; en el próximo distal, se definen primeramente los órganos vitales internos (corazón, pulmones, etc.), y posteriormente aspectos complementarios, tales como, cabello, uñas, cejas, etc.

En el desarrollo motriz, el patrón céfalo-caudal establece que, en la conquista de las habilidades motrices, primero se adquiere el dominio de la cabeza, luego el tronco, los brazos y las manos; más adelante, las piernas, y finalmente, de los pies y dedos. Es decir, dominio superior- inferior.

El patrón próximo - distal establece que el dominio de las destrezas motrices se inicia desde el centro hacia los costados: primero se gana dominio sobre la cabeza y el tronco, luego los brazos, posteriormente las manos y finalmente los dedos.

Estos dos patrones de adquisición de destrezas, son importantes de considerar para entender el desarrollo evolutivo del niño, y para programar las experiencias del aprendizaje.

La inteligencia y su medición

La **definición de inteligencia** ha sido durante mucho tiempo, un campo de controversia. Al menos existen dos definiciones consensuadas.

La primera, parte de la *American Psychological Association*; define la inteligencia de la siguiente manera:

*Lo individuos difieren los unos de los otros en habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que estas diferencias individuales puedan ser sustanciales, éstas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios y juzgarán con diferentes criterios. El concepto de inteligencia es una tentativa de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos.*¹²

Una segunda definición de inteligencia procede del *Mainstream Science on Intelligence*, firmado por 52 investigadores en 1994:

*Una muy general capacidad mental que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente académica ni un talento para superar pruebas. Más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender nuestro entorno.*¹³

¹² APA Task Force Report. *Intelligence: Knowns and Unknowns*

¹³ *Mainstream Science on Intelligence*, reprinted in Gottfredson . *Intelligence*1997. Pág. 13.

INTELIGENCIA, UN CONCEPTO CONTROVERTIDO

Quién no en algún momento se ha preguntado: *¿Qué es la inteligencia? ¿Es una habilidad? o ¿son muchas habilidades? ¿Es hereditaria? o ¿se adquiere? ¿Influye el aprendizaje sobre la misma?*, entre otras interrogantes.

Existen numerosos criterios, dimensiones y perspectivas para definir la inteligencia.

Gardner, Kornhaber y Waker (2000),¹⁴ señalan por ejemplo, que el concepto de inteligencia se sujeta a dimensiones tales como: depende *a quien se le pregunte* (expertos en el tema), *los métodos que se usen para explorar el tema* (psicométricos, etnográficos, ecológicos), *el nivel de análisis de la investigación* (neuronal, individual, sistemas socioeconómicos), y *los valores y convicciones que se sostengan* (que provienen de la cultura de los pueblos).

A principios del Siglo XX, se entendía a la inteligencia como una *capacidad heredada*, que se podía explorar y *medir* a través de *test*. De la cuantificación de los mismos surgió la fórmula del *Cociente intelectual*, que resultaba adecuada para justificar las desigualdades, desde un orden de lo *natural*.

Posteriormente, en 1927, Spearman consideró a la inteligencia *como una capacidad general*, única, para formar conceptos y resolver problemas de índole *abstracto*.

En los años 60's, Thurstone y Guilford¹⁵ sostuvieron... *la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia*. En esta tradición pluralista se inscribe también, años después, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1993)*, aunque difiere en gran medida de las fuentes a las que se remite y está basada en testimonios neurológicos, evolucionistas y transculturales.

¹⁴ www.prometeolibros.com/...Gardner/IdAutor450301.

¹⁵ html.rincondelvago.com/naturaleza-de-la-inteligencia.html

H. Gardner¹⁶ sostiene que la inteligencia no es una facultad homogénea, sino *un conjunto de habilidades heterogéneas (inteligencia lógico-matemática, lingüística, musical, kinestésica, etc.)*, por lo cual es necesario estudiar cada una de ellas de manera cualitativa y no sólo cuantitativa, como sostenían los psicometristas.

En su larga trayectoria profesional, el epistemólogo europeo Jean *Piaget*¹⁷ hizo relevantes aportes en torno al concepto de inteligencia. La consideró como *un término...genérico que designa las formas superiores de organización de equilibrio de las estructuras cognoscitivas, es la adaptación mental más avanzada, es decir, el instrumento indispensable de los intercambios entre el sujeto y el universo, cuando sus circuitos sobrepasaban los contactos inmediatos y momentáneos para alcanzar las relaciones extensas y estables.*¹⁸

Asimismo, este investigador, precisó sobre el concepto inteligencia, como la ***capacidad de adaptación del individuo a nuevas situaciones.***

Concretamente: *Es primero que todo comprender e inventar.*¹⁹ Jean Piaget estudió los mecanismos psicológicos de estructuración endógena que se ponen en juego al momento de construir el conocimiento. De ello se infiere que considera a la inteligencia y su desarrollo como una característica individual y de naturaleza psicológica, y su objeto principal de estudio es la manera cómo el individuo organiza su experiencia con el medio ambiente físico y social.

Otros autores como Mugny y Doise,²⁰ consideran que la inteligencia no es sólo una propiedad individual, sino es también un proceso relacional entre el

¹⁶ es.wikipedia.org/.../Teoría_de_las_inteligencias_múltiples

¹⁷ www.uv.es/~marcor/Piaget/Intro.html

¹⁸ <http://www.rieoei.org/deloslectores/1190Gareca.PDF>

¹⁹ Ídem.

²⁰ www.psicologiacientifica.com/.../psicologia-222-3-constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.html

individuo y los otros individuos que, construyen y organizan juntos sus acciones sobre el medio ambiente físico y social.

Ellos mismos postulan que la inteligencia humana se construye en las relaciones interindividuales que se establecen en situaciones sociales específicas.

En la actualidad, estas líneas de investigación culturalistas se han desarrollado considerablemente, en virtud de los aportes de la teoría sociocultural de un excepcional investigador: Lev Semionovich Vigotsky, así como de sus seguidores.

El psicólogo bielorruso sostenía que los *procesos psicológicos superiores* (entre ellos, la inteligencia) se desarrollan / forman en el mundo de la cultura, en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros.

Cuando se alude al concepto de cultura se hace referencia a la construcción semiótica entendida como un *complejo de ideas compartidas que sirve como medio a través del cual las mentes humanas individuales interactúan en la comunicación*. Permite reconocer como familiar la forma de pensar y de sentir de los demás, y, por lo tanto, de compartir sus sentimientos. Hace posible también, predecir y, en consecuencia, prever las acciones de los otros, por lo que se puede cooperar con ellos.

Uno aprende las ideas de la cultura como individuos, aunque no son exclusivas de modo personal, sino, en cambio, son compartidas con los demás. Este aprendizaje y esta coparticipación se producen cuando se coopera y se comunica en grupo, y dependen en gran medida del idioma, con el que la cultura está íntimamente relacionada. En consecuencia, la cultura es una cuestión de ideas, pensamientos y sentimientos.

La definición de inteligencia ha sido durante mucho tiempo un campo de controversia. Al menos existen dos definiciones consensuadas. La primera parte, de la *American Psychological Association*, define la inteligencia de la siguiente manera: *Los individuos difieren los unos de los otros en la habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de estas diferencias individuales, aunque puedan ser sustanciales, estas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios. El concepto de **inteligencia** es una tentativa de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos.*

Según algunos investigadores, la inteligencia no es una única capacidad mental sino que consiste en un conjunto de capacidades relativamente independientes. En otros campos generalmente perciben el concepto de inteligencia sobre una perspectiva mucho mayor; en la Psicología, el estudio de la inteligencia generalmente entiende que este concepto no comprende la creatividad, la personalidad, el carácter o la sabiduría.

Así pues, la inteligencia es el factor individual que dota al ser vivo que la posee de capacidad de sobrevivir y reproducirse mediante el aprendizaje.

Inteligencia básica

La inteligencia es la capacidad evolutiva por la cual el individuo es capaz de tomar decisiones dependiendo de su entorno, y mejorar sus condiciones de supervivencia, como individuo, grupo o especie. Esta definición se basa en que **no se vive para pensar, sino que se piensa para vivir**. Desde el punto de vista de la evolución, los seres más simples reaccionan ante el medio por programación genética, miedos y afinidades instintivas. Un pequeño cambio en estos instintos supone muchas generaciones. Para que la adaptación al medio sea más rápida, son los propios individuos los que han de reprogramar sus comportamientos, aprendiendo del medio y reaccionando en consecuencia, esto es, con inteligencia.

La inteligencia no es una cualidad únicamente humana, (*solipsismo humano: creencia metafísica de que lo único que en realidad podemos saber es que sólo existe uno mismo, y la realidad que nos rodea puede no ser más que parte de los estados mentales del propio yo*). En mayor o menor medida todos los seres vivos tienen inteligencia, basada en las hormonas, la visceralidad, el sistema nervioso periférico o el central, incluso con zonas específicas del sistema nervioso central para procesos concretos. Muchos animales tienen signos claros de inteligencia instintiva e incluso puede lograr algunas etapas racionales primarias bajo entrenamiento. Existen algunos casos de animales que llegan a adquirir algunos rasgos de inteligencia racional, por encima de la instintiva.

Las distintas cualidades psíquicas y sus distintos grados de desarrollo, pueden considerarse como las distintas formas de inteligencia, utilizadas para un uso práctico, lúdico o perverso, ***pero en todos los casos, inteligencia.***

Inteligencia humana

La inteligencia, como ocurre con otras capacidades del cerebro (*la creatividad y la memoria*), engloba a varios procesos mentales entrelazados que no han sido completamente descifrados por la fisiología.

La inteligencia humana es una capacidad que abarca una sumatoria de condiciones que la hacen única como fuente creativa e imaginativa; su definición no es fácil y muchas veces se suele confundir con *astucia* que un individuo pueda desarrollar. No debe confundirse además con la *sabiduría* que un sujeto pueda llegar a obtener como producto del uso de la inteligencia.

Grosso modo, se puede definir inteligencia como un *estado cognitivo elevado* que consiste en *múltiples procesos mentales* orquestados por *zonas psicocognitivas y neuronales (actividad sináptica)*, y que permiten realizar un análisis e interpretación del entorno en forma abstracta, es decir, que se tiene la *capacidad de abstraer o de abstracción*. La inteligencia humana es la única capaz de desarrollar capacidad abstracta, de imaginar y crear elementos

nuevos, además de copiar y *adaptar elementos preexistentes para su propio proceso homeostático.*

Una persona inteligente puede ser definida como aquella que tiene **aptitudes** para analizar, interpretar, poseer capacidad de síntesis y aprovechar los elementos de su entorno para sacar un eficiente provecho existencial como individuo y saber servirse de ellos en forma racional y lógica para aumentar sus capacidades físicas e intelectuales, por sobre el medio existente que le impone limitaciones.

A la persona que focaliza su inteligencia en uno o más ámbitos del saber, discierne, descubre, interpreta, sintetiza, sistematiza o crea nuevas correlaciones e interrelaciones en dicho ámbito, llegando a ampliar las fronteras del conocimiento, se le define como **genio**.

A la persona que tiene capacidad de focalizarse en un aspecto del entorno, demostrando un conjunto de habilidades/competencias superior, frente a otros en un tema, se le define como **talentosa**.

A la persona que no logra analizar o interpretar y reaccionar correctamente ante los elementos de su entorno, puede ser considerado como menos apto ante el medio, y por lo tanto, candidato a su extinción.

La inteligencia está asociada al menos con dos capacidades:

- *Resolver problemas en forma practica.*
- *Crear productos culturalmente valorados y aceptados.*

Una persona es inteligente en la medida en que demuestra las dos capacidades arriba anotadas. Por ejemplo, y acorde a su cronología,

levantando una pequeña torre de bloques, solucionando adecuadamente una diferencia interpersonal o dibujando una flor.

Las características y cualidades de la inteligencia deben responder adaptativamente hablando, a las demandas lúdicas, sociales, culturales, académicas, laborales y tecnológicas del mundo. Bajo esta concepción, predomina hoy en día la idea de que no existe una inteligencia general, sino diversas habilidades mentales, necesarias para interactuar con los también diversos ecosistemas. Es decir, los seres humanos poseen múltiples inteligencias, para las múltiples demandas de la vida diaria.

Lo anterior tiene importantes implicaciones, tanto académicas como humanas. Por un lado, se ha ampliado el espectro de lo que es *ser inteligente*: por otro lado, un niño que no es hábil en una capacidad mental, puede serlo en otra, situación que lo dignifica consigo mismo y con sus compañeros, familiares y profesores.

Finalmente, se ha propuesto que... *la inteligencia está asociada con la idea de la felicidad, pues si esta es la capacidad de resolver problemas en forma práctica, se asume que la persona que pueda resolverlos será más feliz.*²¹

El autor de *Seis Estudios de Psicología*,²² señala que la inteligencia es una **capacidad adaptativa**. La adaptación implica la relación del individuo con el medio ambiente. El individuo se relaciona constantemente con el mundo, y a través de esos intercambios -que van desde los biológicos hasta los racionales- se adapta a determinadas situaciones.

Por ejemplo: un bebé tiene hambre y llora, cuando se lleva un juguete a la boca consigue calmarse; después de un rato, vuelve a llorar porque no consigue satisfacer su hambre con sólo chupar un juguete. Se trata de una

²¹ C. Antunes, *Estimular las inteligencias múltiples. ¿qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan?* Madrid, Edit. Nancea, 2000. Pág. 10.

²² www.lsf.com.ar/.../SEIS-ESTUDIOS-DE-PSICOLOGIA/

conducta adaptativa (intercambio entre el bebé y el mundo, representado en este caso por el juguete).

Sin embargo, la adaptación posee *dos caras*: una es llamada **asimilación** y la otra **acomodación**.

Asimilación + acomodación = Adaptación

Regresando al caso del bebé, el comportamiento consistiría en la alteración del medio por la actividad del bebé (cambia la posición del juguete, lo humedece, etc.); el bebé se comporta de acuerdo con el esquema de acción del que dispone, esto es, *chupar los objetos*.

El *aspecto acomodativo* consistiría en la modificación en la estructura inteligente del bebé: aprende que los juguetes no satisfacen el hambre.

Tanto el aspecto *asimilativo* como el *acomodativo* implican un proceso de interacción entre dos elementos: el *individuo* y el *medio*. Ese proceso implica por un lado que a través de la acción el individuo produce algún efecto sobre el medio; a ello J. Piaget lo denomina **asimilación**. Por otro lado, la acción sobre el medio también conlleva una modificación de algún aspecto del individuo; ese otro proceso es llamado **acomodación**.

Según palabras del autor de la obra *Psicología de la Inteligencia*:

Si la inteligencia es adaptación, convendrá ante todo que quede definida esta última la adaptación debe caracterizarse como un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y las acciones inversas (del medio sobre el organismo). Asimilación puede llamarse, en el sentido más amplio del término, a la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean, en tanto que esta acción depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos. En efecto, toda relación entre un ser viviente y su medio presenta ese carácter específico de que el primero (el sujeto), en lugar de someterse pasivamente al segundo [el objeto], lo modifica imponiéndole cierta estructura propia (del sujeto). Recíprocamente, el medio obra sobre el

*organismo, pudiendo designarse esta acción inversa con el término de **acomodación**, entendiéndose que el ser viviente no sufre nunca impasiblemente la reacción de los cuerpos que lo rodean, sino que esta reacción modifica el ciclo asimilador acomodándolo a ellos.*

Dicho esto puede definirse a la adaptación como un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, que es como decir un equilibrio de los intercambios entre el sujeto y el medio.²³

El aspecto *asimilativo* supone la *acción del sujeto sobre el medio desde los recursos de los que dispone*, en tanto que la *acomodación* supone la *transformación que el medio produce sobre las estructuras del sujeto en el intercambio con el medio*.

A modo de síntesis, se puede afirmar que es a través de la adaptación que el niño consigue resolver (aprender) situaciones inéditas.

²³ *Ibíd.* Pág. 42.

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto por el Doctor Howard Gardner, en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Este autor define la *inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.*

La importancia de la definición del autor H. Gardner es doble, ya que primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que ya se sabía intuitivamente: que ***la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolverse en la vida cotidiana no basta con poseer un gran expediente académico.*** Hay personas de gran capacidad intelectual, pero incapaces de, por ejemplo, mantener un trato respetuoso con los demás en su entorno; por el contrario, hay otros menos brillantes académicamente, pero que triunfan, tienen aceptación y reconocimiento en su ambiente profesional y en su vida personal. Triunfar en el plano académico, los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo, se utiliza un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero sí distinto.

En otro aspecto, y no menos importante, H. Gardner, define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes mentales, no se les educaba, porque se consideraba un esfuerzo inútil.

La inteligencia: ¿genética o aprendizaje?

Definir la inteligencia como una capacidad, la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Este autor no niega el componente genético, pero sostiene que esas potencialidades se van a desarrollar de una u otra manera

dependiendo del medio ambiente, las experiencias vividas, la educación recibida, etc.

Ningún deportista de élite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente. Debido a eso, según el modelo propuesto por el especialista Howard Gardner, todos los seres humanos están capacitados para el amplio desarrollo de su inteligencia, apoyados en sus capacidades y su motivación.

Los ocho tipos de inteligencia

H. Gardner añade que si bien hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha, el autor de la teoría de las inteligencias múltiples y su equipo de la Universidad de Harvard, han identificado ocho tipos distintos:

- ***Inteligencia lingüística:*** la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utilizan ambos hemisferios.
- ***Inteligencia lógica-matemática:*** la que se utiliza para resolver problemas de esta naturaleza. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.
- ***Inteligencia espacial:*** consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores y disciplinas afines.
- ***Inteligencia musical:*** es aquella que permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores, músicos y bailarines.
- ***Inteligencia corporal - cenestésica:*** capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

- **Inteligencia intrapersonal:** permite entenderse a sí mismo. No está asociada a ninguna actividad concreta.
- **Inteligencia interpersonal:** permite entender a los demás; se le suele encontrar en los destacados profesionales de las ventas, políticos, profesores o terapeutas.
- **Inteligencia naturalista:** se utiliza cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Es la que demuestran los biólogos, herbolarios y afines.

Según esta teoría, todos los seres humanos poseen las ocho inteligencias en mayor o menor medida. Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay tipos puros, y si los hubiera les resultaría imposible funcionar. Así, un ingeniero necesita de una inteligencia espacial bien desarrollada, pero también de todas las demás: de la inteligencia lógico matemática para poder realizar cálculos de estructuras, de la inteligencia interpersonal para poder presentar sus proyectos, de la inteligencia corporal - kinestésica para presentarse en la obra, etc. H. Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes y, según esto, el problema sería que el sistema escolar vigente no las trata por igual, sino que prioriza las dos primeras de la lista, (*la inteligencia lógico - matemática y la inteligencia lingüística*) hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Para este autor, es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza... *es absurdo que se siga insistiendo en que todos los alumnos aprendan de la misma manera. La misma materia se podría presentar de formas muy diversas que permitan al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Además, tendría que plantearse si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a los alumnos para vivir en un mundo cada vez más complejo.*²⁴

²⁴ http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_las_inteligencias_m%C3%BAltiples"

INTELIGENCIAS PERSONALES

Según los indicios, las inteligencias personales surgen muy pronto; se ignora si incluso en la vida prenatal. La vinculación entre el bebé y la persona que cuida de él, va mucho más allá de una dependencia física. Durante los primeros meses de vida, el niño desarrolla una fuerte vinculación con su madre, equiparada a la atracción de ésta por él. A medida que el niño va creciendo, nuevas personas se incorporan a esa relación y la intensidad del afecto recíproco se enfría, aunque el amor sea intenso. De la misma manera que otras inteligencias y sus signos, las inteligencias emocionales, expresan señales significativas para todas las culturas. Risa, bienestar, incomodidad y llanto, son símbolos universales; a los dos meses el bebé ya es capaz de discriminar expresiones faciales de afecto o rechazo.

El hecho de mostrar empatía en relación con el llanto de otro bebé, incluso sin saber qué y cómo se siente el otro, demuestra que las emociones ligadas al altruismo y a la protección están ya en proceso de formación. Durante el periodo comprendido entre los dos y los cinco años, el niño pasa por una verdadera revolución intelectual, y sus gestos y palabras se ponen al servicio de la autoidentificación y la expresión de algunas de sus emociones. Al final de este periodo, cualquier niño puede extraer significados de diferentes símbolos emocionales. Para J. Piaget²⁵, esa es una fase altamente egocéntrica, en que el niño se cierra en su propia concepción personal del mundo, teniendo mucha dificultad para ponerse en el lugar de otra persona.

Esas características explican, una vez más la importancia de la educación infantil y de la socialización fomentada por muchos niños en el desarrollo personal de cada uno. Estudios de los expertos rusos Lev Vigostky y Alexander Luria, describen *situaciones de autodescubrimiento expresivas*, basadas en la relación entre niños. Dicho de otro modo, el descubrimiento del yo comienza

²⁵ www.psicopedagogia.com

con el descubrimiento del *otro*. Esa diferenciación se consolida claramente hacia el inicio de la escolaridad y se acentúa desde los cinco hasta los doce años de edad. Las amistades se vuelven profundamente más envolventes y la exclusión y/o la pérdida de amigos pasan a ser una experiencia dolorosa. En esa fase se estructura el concepto de *felicidad o infelicidad*, y el ser humano descubre que es muy triste no tener todo lo material y también, no tener nada socialmente.

Por lo que es decisivo para el estímulo emocional, tomar en cuenta lo que sugieren los autores John Gottman y Joan de Claire:

- ⇒ *Distingan las emociones del niño y se le ayude a identificarlas.*
- ⇒ *Reconocer la emoción como una oportunidad mejor de descubrimiento y transmisión de experiencias.*
- ⇒ *Legitimen los sentimientos del niño con empatía*
- ⇒ *Ayudar a nombrar y verbalizar sus estados emocionales*
- ⇒ *Muestren los límites y propongan vías para que el niño por sus propios medios, resuelva sus problemas emocionales.*²⁶

Con base en las categorías fundamentales sugeridas por el autor Howard Gardner, y citadas por dos especialistas, en la explicación de las inteligencias personales, integra los siguientes elementos: *Sentido del yo, simbolización, conocimiento intrapersonal, conocimiento interpersonal, empatía, sensibilidad social, sentido de identidad y percepción de otros roles,*²⁷ tomándolos como criterios de evaluación, poniendo énfasis en el aspecto cualitativo de la evaluación.

Sentido del yo: El equilibrio que logra cada individuo – en su cultura – entre los impulsos de los sentimientos internos y las presiones de las otras personas.

²⁶ John Gottman, J. de Claire J. *Inteligencia emocional y el arte de educar a nuestros hijos*. Sao Paulo, Brasil. Edit. Nancea, 1997. Pág. 217.

²⁷ Mónica Montes Ayala y María Auxilio Castro García. *Juegos para niños con necesidades educativas especiales*. México Edit. Pax, 2005. Pág. 206.

Las capacidades acerca de la cual los individuos tienen los puntos de vista más sólidos e íntimos.

Simbolización: Interpretación que cada cultura tiene de la realidad. La posibilidad de percibir un sentido de la gama total de experiencias que pueden sufrir los individuos y los otros en su comunidad. El manejo del sistema de interpretación que puede utilizar conforme intenta comprender el sentido de las experiencias por las que pasa al igual que comprende a otros.

Conocimiento intrapersonal. Permite a la persona descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos. La capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre los sentimientos positivos y negativos que experimenta para, con el tiempo, darles un nombre, establecer códigos simbólicos y utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia.

Conocimiento interpersonal: Permite a la persona leer las intenciones y deseos de muchos otros individuos y, potencialmente, actuar con base en este conocimiento. Habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.

Empatía: *Trato* con los demás, capacidad de comprensión en la búsqueda de la justicia. Logra ponerse en el lugar del otro y entender otra perspectiva que no es la suya.

Sensibilidad social: La adquisición de un sentido más agudo de las motivaciones de los demás, y un sentido más completo de las competencias y faltas propias.

Sentido de identidad: Conocimiento de uno mismo, tanto de forma intrapersonal como interpersonal. La idea clara de quién se es, cuáles son las

motivaciones y metas propias, incluyendo la definición de su visión de mundo. La identidad entendida como un proceso de apropiación de la realidad en términos de construcción. Lo que constituye al individuo, su contenido, su sustancia; lo que le da significado a su acción en la medida en que lo relaciona con el mundo; una relación constante entre lo que pertenece (*Idem*) y lo que cambia (*Ipse*). Si reflexiona, es posible que actúe, y en la medida en que actúa se construye a sí mismo.

Percepción de otros roles: El reconocimiento del yo como entidad social y de los otros en sus papeles sociales que se pueden manejar en el nivel de la organización de patrones de acción fijos, como acciones reflejas de alto nivel incorporadas al repertorio del organismo a características que hacen permanecer cierta similitud.

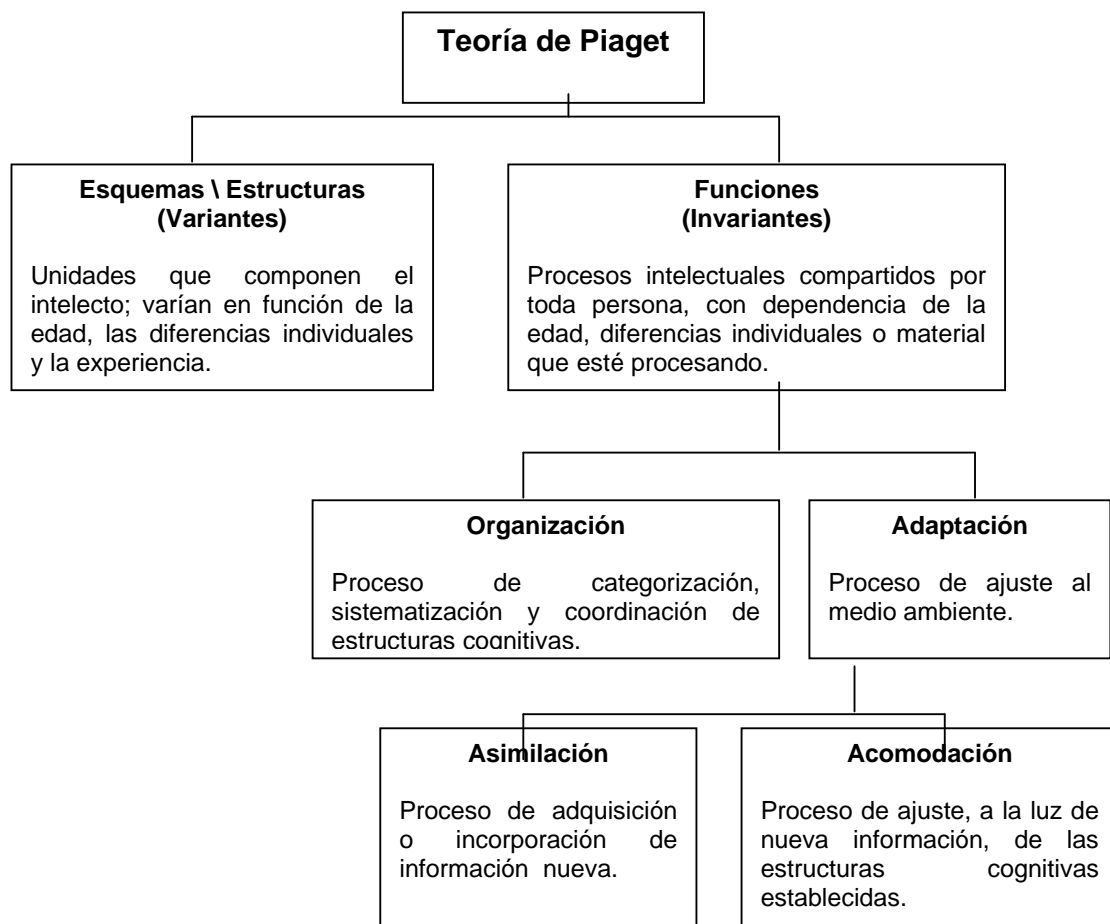
TEORÌA PSICOSOCIAL DE ERIK ERIKSON

La teoría de Eric Erikson

Sostiene que los niños necesitan un ambiente escolar seguro y relaciones afectuosas con los adultos para conservar el sentido de confianza indispensable para su desarrollo personal. En teoría las escuelas deberían ofrecer a los estudiantes la oportunidad de emprender nuevas actividades y experimentar la sensación de logro y la satisfacción de un trabajo bien hecho. Además, los estudiantes requieren oportunidades para descubrir fuerzas especiales y cultivarlas.

Los niños cuyas necesidades primarias se satisfacen durante la infancia adquieren confianza en su ambiente, lo que les permite explorar y alejarse de sus cuidadores y obtener gradualmente un sentido de autonomía.

TEORÌA DEL DESARROLLO COGNITIVO DE JEAN PIAGET



De acuerdo con el autor europeo J. Piaget, el intelecto se compone de estructuras o habilidades físicas y mentales llamadas **esquemas**, que la persona utiliza para experimentar nuevos acontecimientos y adquirir otros esquemas. A partir de sus observaciones, el epistemólogo suizo concluyó que el niño comienza su vida con unos reflejos innatos, como gritar, asir y succionar. Estos actos reflejos son... las habilidades físicas (estructuras o esquemas) con las que el bebé comienza a vivir. *Estos reflejos innatos cambian gradualmente a causa de la interacción del niño con el medio ambiente desarrollándose otras estructuras físicas y, finalmente, mentales.*²⁸

En cualquier momento de su vida, el adulto dispone de un conjunto de estructuras formadas, en su mayor parte, por ideas y conocimientos. Estas estructuras se utilizan para manejar las nuevas experiencias o ideas, a medida que se van teniendo. Las estructuras ya establecidas ayudan a adquirir nuevas ideas, que a su vez, a menudo inducen a cambiar las que se tenían hasta ese momento.

Piaget identificó dos funciones o procesos intelectuales que todo el mundo comparte, independientemente de la edad, de las diferencias individuales o de contenido que se procese. Estos procesos que forman y cambian los esquemas, reciben por regla general el nombre de **adaptación y organización**. **La adaptación es un proceso doble, que consiste en adquirir información y en cambiar las estructuras cognitivas previamente establecidas hasta adaptarlas a la nueva información que se percibe. La adaptación es el mecanismo por el medio del cual una persona se ajusta a su medio ambiente.** El *proceso de adquisición de información* se llama **asimilación**; **el proceso de cambio, a la luz de la nueva información, de las estructuras cognitivas establecidas** se llama **acomodación**.

Aunque los subprocesos de asimilación y acomodación tienen lugar con frecuencia casi al mismo tiempo y desembocan en el aprendizaje, es posible

²⁸ *Desarrollo Cognitivo*. Enciclopedia de la psicopedagogía. España, Edit. Océano, 2002. Pág. 68.

que una persona asimile información que no pueda acomodar inmediatamente en sus estructuras previas. En tal caso el aprendizaje, es incompleto y se dice que la persona se halla en un **estado desequilibrio cognitivo**, estado en el cual las ideas viejas y nuevas no se acoplan y no pueden reconciliarse.

Para J. Piaget, este continuo proceso de establecimiento de equilibrios entre las ideas viejas y nuevas, es la parte esencial de todo aprendizaje. Mediante la asimilación y la acomodación, las ideas de una persona, así como las conductas relacionadas con estas ideas, cambian gradualmente. Tales cambios son una prueba del aprendizaje. Las estructuras cognitivas se organizan a medida que se van adquiriendo y modificando a través de la adaptación.

Las teorías del aprendizaje tratan de explicar como se constituyen los significados y como se aprenden los nuevos conceptos.

Un concepto puede ser definido buscando el sentido y la referencia, ya sea desde arriba, en función de la intensión del concepto, del lugar que el objeto ocupa en la red conceptual que el individuo posee; o desde abajo, haciendo alusión a sus atributos. *Los conceptos nos sirven para limitar el aprendizaje, reduciendo la complejidad del entorno; nos sirven para identificar objetos, para ordenar y clasificar la realidad, nos preemiten predecir lo que va a ocurrir.*²⁹

Los conceptos cotidianos, en cambio, no consisten en la conjunción o disyunción de características, sino más bien en relaciones entre ellas. Otro aspecto de los conceptos de la vida diaria es que sus ejemplos puede que no tengan un elemento común. Los conceptos cotidianos no son entidades aisladas e independientes, están relacionados unos con otros. Sus límites están establecidos, en parte, por la taxonomía en que aparecen. Las relaciones más claras son las jerarquías generadas mediante la inclusión de un concepto dentro de otro.

²⁹ Jean Piaget. Desarrollo y aprendizaje en: *Development and learning*, en *The Journal Research Science Teaching*. Vol. N. 2. Issue 3, 1964. Pág. 115.

*Existen dos vías formadoras de conceptos: mediante el desarrollo de la asociación (empirista) y mediante la reconstrucción (corriente europea).*³⁰

Para la *corriente asociacionista* no hay nada en el intelecto que no haya pasado por los sentidos. Todos los estímulos son neutros. Los organismos son todos equivalentes. El aprendizaje se realiza a través del *proceso recompensa-castigo* (teoría conductual: se apoya en la psicología fisiológica de Pavlov). *Es antimentalista*. El recorte del objeto está dado por la conducta, por lo observable. El sujeto es pasivo y responde a las complejidades del medio.

Para las corrientes europeas, que están basadas en la acción y que tienen uno de sus apoyos en la teoría psicogenética de J. Piaget, el sujeto es activo. Los conceptos no se aprenden sino que se reconstruyen y se van internalizando. Lo importante es lo contextual, no lo social.

Las corrientes del procesamiento de la información (*cognoscitivismo*), tienen algo de ambas (aprendizaje por descubrimiento). El sujeto no es pasivo. Aparece un nuevo recorte del objeto: **la mente y sus representaciones**. Las representaciones guían la acción. Los estados mentales tienen intencionalidad. El programa, que tiene en su núcleo la metáfora del ordenador (*la mente como computadora*), es mentalista; privilegia la memoria.

Los principios básicos de la teoría de Piaget³¹, mencionan que un niño encuentra una experiencia nueva que no pueda ajustarse básicamente en un sistema existente, es necesaria la adaptación. Un niño puede adaptarse ya sea interpretando la experiencia de manera que se ajuste a un esquema existente.

Su teoría sigue siendo el fundamento de los métodos didácticos constructivistas, de investigación y orientación a los problemas en la escuela moderna.

Una de las teorías más influyentes en la educación, es sin duda, la teoría del epistemólogo suizo Jean Piaget,³² mejor conocida como **Psicología Genética**.

³⁰ Ibidem. Pág.115.

³¹ [psicologia2.wikispaces.com/Jean Piaget](http://psicologia2.wikispaces.com/Jean+Piaget)

³² html.rincondelvago.com/teorias-de-la-educacion.html

Ésta ha tenido un gran impacto en el ámbito educativo tanto en diferentes teorías como en la práctica pedagógica de nuestros días.

Actualmente en educación, la teoría de Piaget se reconoce como base de la concepción constructivista, la cual maneja la posición de: *... el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción en su entorno cultural.*³³

J. Piaget,³⁴ tuvo como preocupación principal investigar como los individuos pasan de un estado de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento; es por ello que comienza a investigar las diferentes formas de conocimiento que presentan los sujetos desde que nacen hasta hacerse adultos.

Por tanto, la psicología genética considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que le rodea, dar sentido a su entorno y crear esquemas explicativos de su realidad.

Cuando dichos esquemas mentales orientan la acción del sujeto sobre su medio se modifican mutuamente elaborando nuevos significados. Es así que los diferentes estadios o etapas del desarrollo cognitivo se consideran como grados sucesivos de estructuración, en dirección a niveles mayores de coherencia interna.

Por tal razón, es que al niño se le considera como un constructor activo de significados a partir de la interacción con su entorno, sus estructuras internas previas y las características del ambiente.

De esta teoría, el aspecto que más interesa para el presente proyecto, radica en la descripción de los estadios del desarrollo cognitivo, que es quizá el

³³ J. Trilla, et. al. *El legado pedagógico del siglo XXI. Barcelona*. GRAO, 2001. Pág. 134.

³⁴ educativa.idoneos.com/.../Ciencias de la Educación

aspecto más conocido de la teoría, donde cada una de estas etapas presenta ciertos rasgos particulares que a continuación se mencionan:

La **organización**, la segunda función fundamental del desarrollo intelectual, es el **proceso de categorización, sistematización y coordinación de las estructuras cognitivas**. La organización de las estructuras ayuda a la persona que aprende, a ser selectiva en sus respuestas a objetos y acontecimientos. En el proceso de aprendizaje se produce una constante reorganización, puesto que las modificaciones de las estructuras cognitivas suelen originar cambios en las relaciones entre ellas. El proceso de reorganización se utiliza tanto en la categorización comportamental que se manifiesta, como en las ideas.

Todos los individuos comparten las funciones de adaptación y de organización. Por esta razón se denominan **invariantes**, explicando todo aprendizaje cognitivo. Pero en la teoría se enfatiza que *todos aprenden a través de los procesos de adaptación y organización*. Toda persona desarrolla una estructura cognitiva única. Por lo tanto, **las estructuras, a diferencia de las funciones, se conocen con el nombre de variantes**: difieren marcadamente de una persona a otra. No solamente hay diferencias de estructuras cognitivas entre personas de edades parecidas, sino que existen también diferencias fundamentales entre las estructuras cognitivas de personas de diferente edad.

Para Jean Piaget³⁵ las diferencias anteriores se pueden entender una vez que se haya familiarizado con cada uno de los cuatro estadios del desarrollo cognitivo definidos y descritos por él.

Los cuatro períodos que estableció Jean Piaget,... *son ordenados, pero no tienen una duración fija, y son los siguientes: sensoriomotor (aproximadamente de 0 a 2 años de edad) preoperacional (aproximadamente de 7 a 11 años de*

³⁵ psicología-evolutiva.espacioblog.com/.../los-estados-desarrollo-cognitivo-según-piaget

edad) y el de las operaciones formales (aproximadamente de 11 a 15 años de edad).³⁶

CONCEPTO DE OBJETO

Las investigaciones de J. Piaget³⁷ acerca del concepto de *objeto* en el período sensoriomotor revelan varias facetas del pensamiento del niño; de acuerdo a este autor, el niño adquiere gradualmente un concepto de los objetos que existen en el espacio. Este epistemólogo sugiere que, durante las etapas uno y dos, los niños sólo experimenten sensaciones, y se prolonguen las sensaciones placenteras, elevando al máximo la estimulación sensorial; de modo que los niños continúan fijando su atención en los lugares cuando los objetos interesantes que miraban desaparecen de pronto. En la etapa tres, los niños extrapolan las sensaciones que tienen en el presente a las sensaciones del futuro; así, miran al suelo cuando los objetos empiezan a caer, pero no buscan los objetos ocultos **¡Lo que no se ve, no se piensa!** Acerca de esto, J. Piaget escribió que todo sucede como si el niño creyera que un objeto puede hacerse y deshacerse alternadamente. Cuando el niño ve un objeto que surge por detrás de una pantalla, considera que el objeto se ha formado en el momento de salir de la pantalla. En la etapa cuatro, los bebés buscan los objetos que han visto ocultos. Sin embargo sí los bebés buscan y encuentran los objetos que han visto ocultos en A, y luego observan objetos idénticos en B, continúan buscando en A. En la etapa cinco, los bebés buscan y encuentran objetos en los lugares en donde han visto que se escondieron *más recientemente*. En la etapa seis, el niño adquiere un concepto total del objeto; de modo que cuando el niño ve una moneda en la mano del experimentador y que éste pone su mano bajo una cobertura y luego la saca, mira primero en la mano y luego bajo la cobertura.

³⁶ Jean Piaget sus colegas y sus partidarios disienten un poco en lo que se refiere a los nombres de los períodos y de los límites cronológicos. La secuencia que se presenta aquí es representativa de los demás colegas. Las etapas preoperacional y de las operaciones concretas; como el período y el subperíodo, tienen nombres idénticos por lo que las designaciones son confusas. Para evitar esta dificultad, los subperíodos se denominan aquí períodos

³⁷ www.constructivismo.miriamponce.com/piaget.html

Periodo Preoperacional

El autor de la psicogénesis definió este periodo, más o menos entre los 2 y 7 años de edad; en la mitad de sus publicaciones, aproximadamente, investigó menos de la primera parte, de los 2 a los 5 años de edad, que en la última, de 5 a 7 años de edad. Subrayó que los niños pasan del período sensoriomotor al periodo preoperacional cuando adquieren ideas; sus actos sensorio motores manifiestos se transforman en representaciones simbólicas encubiertas.

Jean Piaget³⁸ da el nombre de *funciones simbólicas* a los procesos que hacen posible esta transformación. Los niños usan las funciones simbólicas para diferenciar y manipular *los significadores y los significados*. **Significador es la** palabra que usa Piaget para designar a la *idea*, y **significado** es la palabra que utiliza para designar a las *imágenes perceptuales*. Los niños aprenden que los significadores permanecen cuando los significados dejan de existir. Es probable que la mayoría de los significadores sean privados; cada niño provee sus propias ideas idiosincrásicas y piensa con ellas. Otros significadores son públicos; la cultura provee a cada niño con vocabularios comunes y el niño piensa con las ideas que se llaman lenguaje.

El periodo sensoriomotor contrasta con el preoperacional. El pensamiento sensoriomotor está limitado a sensaciones sucesivas, sólo tiene metas concretas, y es útil en el presente inmediato. Sin embargo, el pensamiento preoperacional compara percepciones que se tuvieron hace mucho tiempo, tiene metas abstractas, y es útil en lo pasado y en lo futuro. El pensamiento preoperacional es mucho más poderoso.

Los niños preoperacionales presentan pensamientos extraordinariamente *egocéntricos* hacia si mismos y excluyen a todos los demás. Los niños ven solamente sus propios campos perceptuales, y no pueden imaginar otro. Cuando el niño y el experimentador están mirando lados opuestos de un juguete y se le pide que describa lo que ve el experimentador, *el niño describe*

³⁸ psicologia2.wikispaces.com/file/view/Piaget

lo que él mismo ve. Estos niños no pueden pensar acerca de su propio pensamiento; en la teoría se afirma que el análisis lógico le es imposible.

Los niños preoperacionales se *concentran* en un aspecto principal del pensamiento; no pueden fijarse en aspectos menores *pero fundamentales*. Cuando se le muestra al niño dos recipientes de agua idénticos y se le pregunta *¿Cuál tiene más?* El niño responde: *tienen lo mismo*. Luego mientras el niño observa el experimentador vierte el contenido de un recipiente en otro recipiente adicional que tiene *forma diferente*. Cuando se le muestran al niño los recipientes de agua diferente, y se le pregunta *¿Cuál tiene más?* El niño escoge uno u otro. Si se le pregunta: *¿Por qué?* El niño responde: *Porque es más grande o porque es más amplio*.

Periodo de las operaciones concretas

Jean Piaget concibe el *periodo de las operaciones concretas* entre los 7 a 11 años de edad, en su libro sobre el pensamiento lógico matemático, principalmente. El niño pasa del periodo preoperacional al de las operaciones concretas, cuando organiza sus ideas mentales según las operaciones de la lógica simbólica moderna. Piaget afirma que cada niño redescubre individualmente estas operaciones lógicas, que los filósofos contemporáneos han planteado tan laboriosamente, mientras se desarrolla su aparato del pensamiento.

Todo estudiante de las nuevas matemáticas conoce estas operaciones, que son: ***adición, sustracción, división, clasificación, equivalencia, inclusión, identidad, conjunción y disyunción***. Los niños que están en este periodo informan que un objeto es mayor que otro, que puede clasificarse junto con otro, que está contenido en otro, que ha sido tomado de otro, que es igual a otro, y que es la suma de varios otros. De modo que si se le pregunta al niño: *¿Son pesadas todas las cajas rojas?*, la respuesta es: *No, algunas son ligeras*.

Cuando se le muestran al niño tres palos, el primero más largo que el segundo, y el segundo más largo que el tercero, el niño *infiere* que el primero es más largo que el tercero.

Al llegar a la etapa o **nivel de las operaciones concretas**, el niño tendrá que traducir en lenguaje todo lo que ya sabe en términos prácticos u operatorios. La primera manifestación de un uso más sistemático de los signos verbales es la presencia de una inteligencia preconceptual. Por otra parte, las operaciones concretas también se refieren a operaciones con objetos manipulables donde aparece nuevamente la noción de *agrupación*, que es la que permite que los esquemas de acción -ya en marcha- se vuelvan reversibles. Dicho periodo es una fase va de los 2 hasta los 11 o 12 años. Se divide en dos sub-periodos: el *preoperatorio* y el *operatorio*.

Período de las operaciones Formales

J. Piaget y una colaboradora muy cercana, la psicóloga Barber Inhelder³⁹, describieron este periodo entre los 11 a los 15 años de edad, aproximadamente. Lo describe principalmente en su libro: *El crecimiento del pensamiento lógico en la adolescencia*. Los niños pasan del periodo de las operaciones concretas al de las formales, cuando aplican las operaciones a *abstracciones* que son posibles; que son posibles pero que no necesariamente existen en el mundo real. ***Éste es el último logro intelectual.***

La etapa de las **operaciones formales** consiste en trasponer las agrupaciones concretas hasta un nuevo plano del pensamiento, y se da a partir de los 11 o 12 años. El adolescente es capaz de razonar con base en enunciados e hipótesis no sólo con los objetos que están a su alcance, sino que ya aplica la lógica de las proposiciones. Las diferencias entre las operaciones formales, son de carácter vertical y de grado.

³⁹ www.unipanamericana.edu.co/.../dialec13_art7.htm

Los adolescentes de este periodo pueden enfocar problemas que tienen el enunciado preparatorio: *si esto que es, no fuera*; entonces se rompe de esta manera, las ligas restrictivas que encadenan el pensamiento a su medio. Los adolescentes piensan fácilmente en *campos abstractos* numerosos, como la *correlación, la probabilidad, las permutaciones, las combinaciones y la teoría de los números*.

ESTADIOS DEL DESARROLLO

Piaget⁴⁰ propuso una teoría de los estadios de desarrollo de la inteligencia en el niño. A continuación se presenta, de forma resumida, cada uno de estos estadios y sus correspondientes franjas de edad y características principales. El nivel sensoriomotor es el periodo que abarca aproximadamente los dos primeros años de vida, durante el cual van a conformarse las subestructuras cognoscitivas que servirán de base a las posteriores construcciones perceptivas e intelectuales. Para Piaget,⁴¹ la inteligencia existe antes del lenguaje y en este nivel puede hablarse de inteligencia sensoriomotora.

I. PRIMER PERÌODO

Es el de la inteligencia sensorio – motriz, anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho. *Es el punto de partida para adquirir nuevos modos de obrar sensaciones, percepciones y movimientos propios del niño se organizan en lo que Piaget denomina esquema de acción.*⁴²

Permitirán evaluar la aplicación de la alternativa en la intervención pedagógica, ya que cada uno de ellos exigirá diferentes formas de efectuar la evaluación, así como la delimitación de aspectos específicos a tomar en cuenta, que

⁴⁰ www.conocimientosweb.net/dcmf/ficha9803.html -

⁴¹ www.monografias.com/Psicologia/more6.shtml.

⁴² UPN, *El niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*. Antología Básica, México. UPN. 1994, Pág. 53.

resulten relevantes en función a mi problema delimitado y así mismo de las características de la alternativa a desarrollar.

Otro de los elementos que se necesita para la definir la presente alternativa es el definir los objetos globales y particulares del proceso de evaluación, y para efectuar esta delimitación es necesario considerar que los diferentes componentes del proyecto, tiene su expresión específica tanto en el diseño, como en la aplicación de la alternativa en la intervención.

La alternativa que se pretende es que se lleve a cabo un programa de estimulación temprana que requiere de un diseño previo secuencial de actividades que responda a conceptos claros y a objetivos definidos. Su metodología pretende permitir al niño vivir y participar en las generaciones de experiencias significativas, placenteras, adecuadas desarrollo evolutivo y apropiado a la madurez del cerebro y el sistema neuronal.

La finalidad es desarrollar la inteligencia, pero sin dejar de reconocer la importancia de unos vínculos afectivos sólidos y una personalidad segura. Un aspecto a destacar es que, al menos en la mayoría de las propuestas de las actividades de estimulación temprana, el niño es quien generará, modificará, demandará y construirá sus experiencias de acuerdo con sus intereses y necesidades.

ESTADIO	EDAD	NIVEL SENSOMOTOR	LA CONSTRUCCIÓN DE LO REAL
I	0 - 1 mes	El desarrollo evolutivo parte de los movimientos espontáneos y de los reflejos. La constante repetición del reflejo (asimilación reproductora) evoluciona en una asimilación generalizadora y posteriormente en una <i>asimilación</i>	Alrededor de los tres primeros meses, el universo se encuentra centrado en el cuerpo y en la acción propia (egocentrismo). Después del primer año ocurre una <i>descentración</i> y el niño se reconoce como un sujeto entre otros.

		<i>recognoscitiva.</i>	
II	1-4 meses	Aquí se constituyen los primeros hábitos. Los hábitos son conductas adquiridas que no implican inteligencia y en los cuales no existe diferenciación entre los medios y los fines. Se alcanza la coordinación de la mano y de la boca.	Hacia los 3 primeros meses, su universo se encuentra formado por cuadros móviles que aparecen y desaparecen; o sea, un objeto no presente, es como si no existiera. No hay permanencia del objeto; ésta aparece después del segundo año.
III	4-8 meses	Se adquiere la coordinación entre la visión y la aprehensión: <i>coordinación ojo - mano</i> . Es un estadio de transición entre los hábitos y los actos de inteligencia. Empiezan a vislumbrarse ciertos actos de inteligencia.	La falta de organización del espacio y del tiempo provoca que el niño se crea la causa de todos los eventos (como la aparición y desaparición de los objetos).
IV	8-12 meses	Aparecen actos más complejos de inteligencia práctica. El niño tendrá un objetivo previo y buscará los medios para llegar a él. Estos los tomará de los esquemas de asimilación conocidos.	Aquí el niño puede prever ciertos acontecimientos. A partir del año su conducta es exploratoria, es la forma cómo empieza a conocer nuevos significados: crea una serie de <i>representaciones sensorio-motrices</i> en su mente. Comienza la permanencia del objeto con lo que se crea un sistema de relaciones y hay también organización espacio-temporal, por lo que la causalidad se vuelve objetiva
V	12-18 meses	Hay una búsqueda de medios nuevos por diferenciación de los esquemas conocidos. Medios que podrá encontrar por azar o con la ayuda de otras personas.	
VI	18-24 meses	Señala el término del periodo sensomotor y la transición con	

		<p>el siguiente. El niño es capaz de encontrar medios nuevos por combinaciones interiorizadas, que dan como resultado una comprensión repentina</p>	
--	--	---	--

El **aspecto afectivo**, asigna un objetivo a la conducta, o sea, le da un valor a sus fines y proporciona la energía necesaria para la acción. También se divide en tres aspectos: 1. *Dualismo inicial*. Estadios I y II, donde no existe diferenciación del yo y del mundo exterior, toda la afectividad queda centrada en el propio yo. 2. *Reacciones intermedias*. Periodos III y IV, donde se presenta una creciente complejidad de las conductas. Es más importante el contacto con las personas en la medida que las empieza a distinguir de las cosas. 3. *Relaciones objetales*. Estadios V y VI: En la medida que el niño adquiere la permanencia del objeto, organiza el espacio y el tiempo; en ese momento dirigirá su afectividad a los objetos que se encuentran en el exterior.

Etapa del **desarrollo de las percepciones**: Las percepciones del recién nacido es posible abordarlas a través de los fenómenos sensorio-perceptuales que se relacionan con las reacciones sensoriomotoras: las constantes (forma y de tamaño) y la causalidad perceptiva. De las percepciones que aparecen entre los 4-5 y 12-15 meses se distinguen dos clases de fenómenos perceptivos visuales: los efectos de campo o de contracción (que no suponen ningún movimiento de la mirada) y las actividades perceptivas (que suponen desplazamientos de la mirada en el espacio o comparaciones en el tiempo orientados por una búsqueda activa del sujeto). A medida que el niño crece, las actividades perceptivas se desarrollan en calidad y en número, corrigiendo así ilusiones y deformaciones.

FUNCIONES ESENCIALES DEL JUEGO

Definición y características del Juego

Para conceptualizar lo que es el juego, se considera de importancia las aportaciones de los autores Jean Piaget, L. S. Vigotsky y Howard Gardner.

Jean Piaget⁴³ plantea que a través del juego, de forma espontánea, los niños y las niñas asimilan y acomodan el conocimiento que obtienen del mundo que los rodea y de sí mismos, consiguiendo, sin la carga adicional emotiva de tratar de acertar o de no fracasar, afrontar conflictos cognitivos que no asumen en una situación impuesta, utilizando los esquemas operatorios adquiridos, experimentando y descubriendo nuevos esquemas operatorios más ajustados a la resolución del problema que se habían planteado, consiguiendo así una nueva reorganización operativa.

Desde la óptica socioculturalista, se sabe que en una situación de juego, y sobre todo jugando con sus pares, son capaces de resolver problemas que no podrían hacerlo en situaciones normales de tarea cotidiana. Analizando el desarrollo del juego, se puede ver en ello una evolución de situaciones por las que la humanidad como especie, ha ido pasando en el proceso de adaptación al medio, así como que los niños y las niñas, al jugar, utilizan y modifican esos mismos recursos: trepar, deslizarse, amasar el barro, etc.

H. Gardner⁴⁴ ve en el juego uno de los elementos básicos del desarrollo de la imaginación creadora, de los esquemas y las operaciones que dan lugar a las explicaciones estéticas, al arte, la poesía, el drama; donde el drama es una actividad que se va generando a lo largo de un proceso evolutivo y que no ocurre sin la necesaria ayuda del profesor o de otros niños de más edad o experiencia en ese aspecto.

⁴³ www.bibliodgsca.unam.mx/tesis/.../sec_2.htm -

⁴⁴ www.monografias.com/Psicologia/more6.shtml

Dónde se juega

¿Por qué se juega?

La situación y el contexto contribuyen o no a la construcción de la autonomía. Según Lev Vigotsky:⁴⁵ La creación de una situación imaginaria no es un hecho casual o fortuito en la vida de un niño pequeño, es más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales que lo rodean. *Una paradoja en el juego pasa porque él opera con un significado enajenado en una situación real, otra es que el juego adopta una línea de menor resistencia, hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia, sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituye el camino hacia el máximo placer en el juego.*

Evolución del juego

Juegos funcionales

El juego en el niño comienza antes de que se observe como tal, y consiste al principio en la repetición de una actividad por el mero placer sensorial o *kinestésico*. Al buscar la sensación placentera y repite, una y otra vez, los movimientos realizados en un primer momento casualmente.

Esas actividades que J. Piaget⁴⁶ denomina *reacciones circulares*, serán la fuente de la primera aprehensión de la realidad externa que irá luego conformándose en estructuras del pensamiento. Estos juegos funcionales o de ejercicio, del primer periodo de la vida del niño, no desaparecen posteriormente, sino que continúan a medida que surge cada nueva función. En el niño el nivel inicial aparecerán juegos como gritar, correr, saltar, repetir palabras; es decir, que no necesariamente la función puesta en el juego es la

⁴⁵ Lev Vygotsky. El papel del juego en el desarrollo del niño, en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Cáp. Buenos Aires. VII. Edit. Grijalbo, 1998. Pág.79.

⁴⁶ www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0600/622.ASP

motriz; interesa a todas las funciones, particularmente cuando cada una de ellas comienza a desarrollarse. Cada vez que el niño siente poseer un poder nuevo lo repite placenteramente; cuando comienza a hablar, repite sonidos y palabras; cuando comienza a dominar el lenguaje hace preguntas por el sólo placer de preguntar, sin importar las respuestas.

Juegos Simbólicos

Los juegos simbólicos aparecen en el curso del segundo año de vida del niño; su aparición es contemporánea a los inicios de la imitación que, al interiorizarse, produce la imagen mental, al transformarse en símbolo, permite evocar los hechos no presentes y, en consecuencia, le permite al niño disponer de un nuevo poder y disfrutar de un juego de nuevo tipo. Realiza así una imitación diferida.

De la simbolización de sus propias acciones – hacer como que duerme o que lee el periódico, por ejemplo -, pasa a simbolizar las acciones de los otros, utilizando, en primer lugar los esquemas que le son familiares: *juega a darle de comer al osito, a hacer dormir a la muñeca, etc.*

Insensiblemente pasa de lo doméstico a la vida real, a la invención de seres imaginarios, sin modelo calcado exactamente de la realidad y, a menudo, deformado de ésta.

La evolución continúa en el sentido que el niño se preocupa cada vez más por la veracidad de sus imitaciones; así por ejemplo, al jugar a los *bomberos*, todos sus elementos – el camión, el uniforme, etc.), deben ser lo más parecidos posible a los reales.

En el juego simbólico el niño vacía de su contenido a las cosas para darles las formas que vienen bien al desarrollo de su imaginación: si esta imaginando un viaje en avión y cerca de él hay una cuchara, *puede tomarla y hacerla volar.*

Sabe que es una simple cuchara, pero la hace volar imaginativamente como si fuera un avión.

Uno de los principales valores del juego simbólico en el desarrollo de la personalidad infantil reside en que identificarse con el modelo elegido puede ser un medio de ejercitación en el conocimiento y comprensión del punto de vista de los demás, lo cual favorece la evolución del egocentrismo propio de la edad hacia comportamientos más integrados socialmente.

Juegos reglados

Los *juegos reglados* aparecen en la última etapa del nivel inicial, ya que implican, fundamentalmente, la superación del egocentrismo y la entrada en un proceso de creciente socialización.

Comienza con los juegos de reglas arbitrarias: el pequeño impone la regla, por ejemplo, de caminar sin pisar las líneas que unen los azulejos del comedor, de caminar exclusivamente por el filo de la vereda o de llegar hasta cierto lugar saltando en un pie.

A los juegos de reglas arbitrarias les suceden los de reglas espontáneas, por ejemplo, saltar dos escalones y el que cae pierde; correr a un determinado lugar y ganar el que llega primero. La regla rige por los propios niños.

Al finalizar preescolar, los niños superan su egocentrismo, lo que les permite descentrar su pensamiento y ubicarse en punto de vista del otro; pueden así intervenir en juegos de grupo que se organizan siguiendo reglas no creadas por ellos mismos. Es decir, de los juegos en que los que el mismo niño impone reglas que son arbitrarias y responden a su decisión del momento, pasa a otros – los reglados- en los que la regla se impone desde fuera de él, lo que le implica ciertas conductas determinadas: admitir jerarquía en la constitución de los grupos, respetar indicaciones, y todo ello, en un ambiente de alegría

provocado por dos razones: la primera *la de jugar*, sencillamente, y la segunda, *ser miembro de un grupo*.

¿Con qué se juega?

Objetos lúdicos o recreativos

El o los objetos son *instrumentos generadores o movilizadores* en los procesos de crecimiento. El objeto en sí en estas edades sólo es un mediador entre el mundo de los humanos; al ser ofrecido, o puesto, o estar allí, permite ser descubierto; ***permite ese darse cuenta***.

Los objetos son de amplia gama: desde los juguetes tradicionales (una muñeca un trompo), a los tecnológicos e informáticos (el robot, la computadora, o los provenientes *del desecho* (madera, cartón, cajas, botellas, telas, papeles, revistas, hilos, sogas, ladrillos; árboles y plazas se significan en aproximaciones entre el objeto y el espacio como posibilidades lúdicas y su instancia a *ser recreadores*.

Casi todos los objetos pueden ser lúdicos en la medida que permita jugar y no sea problemático o inseguro, no provoque deterioro intencional e innecesario y genere que el niño y/o el grupo organizado lo apropien, le encuentre sentido. Esto supone ofrecer una gama de elementos de tipo *desecho* para elegir entre ellos e incorporarlos a la situación de juego.

Jugar es Aprender

En la escuela hay un aprendizaje lógico, más pautado desde afuera, que... remite a *la construcción ordenada de la realidad, en un proceso que ya está descubierto y prepara cierto orden para su adquisición, que además acorta tiempos; piensa en la obtención de resultados y fija una expectativa de logro para garantizar un nivel educativo; el aprender del juego es otro modo de aprender que se relaciona más con lo íntimo del sujeto, con lo emocional, con*

*sus primeras necesidades, con su acción sentida, pensada, vívida desde sí. Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional.*⁴⁷

Sirve para descubrir

El juego promueve en la persona, una sensación continua de exploración y descubrimiento. La posibilidad de ir sacando la cubierta a lo encubierto, misterioso, raro.

Los descubrimientos son efectuados tanto desde los estímulos externos del mundo que rodea al que juega, como también desde sus propias actitudes y tendencias. **Descubrir**, es el aprendizaje más rico que se da en la persona; es como un tender continuo hacia la resolución de la situación problemática.

Relación unos con otros

El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas.

Diversos autores coinciden que en el individuo logra las relaciones más saludables en campos lúdicos, puesto que, en un clima de juego, el sujeto se maneja y opera con un alto grado de libertad y responsabilidad, más allá de prejuicios estereotipos u otro tipo de ataduras sociales. El juego anula el juicio crítico, por eso permite establecer relaciones desprovistas de prejuicios u otro tipo de ataduras sociales.

Equilibrio cuerpo - alma

La actividad lúdica es una actividad que se presenta en forma natural, como un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones. Permite recuperar el equilibrio perdido en la unidad cuerpo-alma

⁴⁷ Humberto Maturana. *Una mirada a la educación actual desde la perspectiva de la biología del conocimiento.*, en *Emociones y lenguajes en Educación y Política*. Santiago de Chile, Edit. Dolmen 1995. Pág. 177.

Transmisión de valores, bienes y productos naturales

Por lo general, gran parte de lo que sucede en la realidad, primero fue gestado en el campo de la fantasía.

Por ejemplo, la niña que juega con su muñeca, está aprendiendo a ser mamá, como vio a su alrededor; imita reglas, normas, pautas, gestos. Estas conductas vienen transmitidas por los padres y pasan a través de la actividad lúdica.

Evasión saludable de la realidad

El juego de cualquier nivel que sea, es un mecanismo muy importante para alejarse de la realidad y después volver a ella fortificado.

Esta evasión posibilita el pensamiento inteligente, habilitando la capacidad de centrar y descentrar atributos de dos mundos diferentes, ***el de la realidad y el de la fantasía***. Es probable que luego vuelva a pensar en aquello que lo preocupa, pero con la mente más despejada, con una apertura que le permitirá considerar mayor cantidad de aspectos y soluciones posibles al problema.

El juego como recurso catártico

Sólo el juego permite convertir lo siniestro en fantástico, dentro de un clima de disfrute. Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para conocer y comprender aquello que pudo haber quedado frenado, reprimido o paralizado.

Perspectiva experimentadora

El juego reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos. Opera como un banco de pruebas, donde todo es posible. Explorar y descubrir nuevas alternativas son los mecanismos que se aprenden y se instalan en el área del conocimiento.

En el juego, el error y el acierto quedan neutralizados. Se puede volver a probar, y eso eleva enormemente el nivel intelectual de una persona.

Manejo de la libertad

El juego posibilita a la persona ser más libre, porque puede operar en un campo donde se ofrecen infinitas variables de elección. Esto le permite *estructurarse y desestructurarse* frente a una dificultad, recuperar la libertad interna y la conciencia de sí mismo, que son fundamentales en la persona.

En un campo ilusorio, la persona puede elegir ser y hacer todo aquello que en la realidad no se anima: pedir, reclamar, defenderse, espiar, atacar, ser poderoso, invencible, admirado, etc.

El juego es un entrenamiento para el uso de la libertad. Si una persona sabe que puede hacer algo en el juego, queda grabado en su campo vivencial y eso no lo olvida jamás, se convierte en una conducta magistral.

Por todo lo anterior, queda claro que para que el juego sea considerado una actividad educativa, la función del docente es básica: debe crear contextos estimulantes para apoyar el desarrollo y proveer una variedad de materiales y recursos. Asimismo, la docente puede invitar al niño a jugar y puede participar si fuera necesario. Pero la participación no implica que ella domine el juego o inhiba la espontaneidad de los niños.

J. Piaget ⁴⁸estableció una relación entre el juego y la estructura del pensamiento del niño: De acuerdo a la estructura de cada juego, Piaget los clasificó en tres grandes categorías:

- *El juego de ejercicio* que es el primero en aparecer, corresponde al periodo sensoriomotor; el niño repite sus comportamientos sin un

⁴⁸ www.hiperion.es/porque.htm

esfuerzo nuevo de aprendizaje, sin necesidad de utilizar el pensamiento; no modifica la estructura conductual, no busca resultados *serios*; esta forma de juego rebasa la primera infancia, pero tienden a disminuir con el desarrollo a partir del surgimiento del lenguaje.

- *El juego simbólico* comienza en el último estadio del periodo sensoriomotor y coincide con la formación del símbolo. Piaget sostiene que el símbolo lúdico es un paso necesario en el camino para desarrollar la inteligencia adaptada. El juego simbólico señala el apogeo del juego infantil; este juego no es otra cosa que el pensamiento egocéntrico en su estado puro; se refiere frecuentemente también a conflictos inconscientes, intereses sexuales, defensa contra la angustia, fobias agresividad o identificaciones con agresores, repliegues por temores al riesgo o a la competencia, etc.
- *El juego de reglas*: En este momento el niño está emergiendo de sus propias necesidades al mundo de la realidad; la actividad lúdica del ser socializado en esta momento (*juego de reglas*), se construye entre los 4 y 7 años; la regla se debe a las relaciones sociales que lleva a cabo el sujeto. Estos juegos reglamentados incluyen los juegos de ejercicio con competencia entre individuos y actividades reguladas por un código transmitido de generación en generación.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: UNA NUEVA APROXIMACIÓN

Al tratar de clasificar las leyes del aprendizaje del niño y su relación con el desarrollo mental, concentra su atención en los procesos de aprendizajes más simples, aquellos que se producen en la etapa de preescolar. Lev Vigotsky⁴⁹, junto con otros teóricos, asegura que la diferencia entre el aprendizaje escolar y preescolar consiste en que en el primer caso se da un aprendizaje sistemático y en el segundo no, para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar.

La *Zona de Desarrollo Próximo*, no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o colaboración con otro compañero más capaz. La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: *la del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo próximo*. La zona de desarrollo próximo puede convertirse en un concepto sumamente importante en lo que a la investigación evolutiva se refiere, un concepto susceptible de aumentar la afectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los problemas educacionales.

Esta es la razón por la que el docente debe implementar estrategias didácticas que propicien la interacción constante entre los alumnos, retomar los conocimientos previos, e impulsar la participación activa, entusiasta, de amplia cooperación entre maestro - alumnos y alumnos - familia, comunidad y sociedad en general. Esto significa, que el conocimiento se construye en un determinado ambiente social: no es lo mismo ser docente en Instituciones educativas ubicadas en zonas urbanas de nivel socioeconómico alto, que en zonas rurales o zonas urbanas marginadas, puntos en donde las condiciones

⁴⁹ www.psicopedagogia.com/.../teoría%20del%20aprendizaje%20de%20vigotsky -

culturales de los alumnos son totalmente opuestas; así, aunque se comparte una misma finalidad educativa, los intereses y motivaciones por parte de los estudiantes son distintas, tienen diferentes percepciones sobre la finalidad e importancia de la educación, etc.

El nivel de construcción del conocimiento de cada alumno tiene que estar mediado por el nivel de entendimientos conceptuales compartidos por su región que muchas veces no es correspondiente con el mundo de significados del docente, en lo que una inmensa mayoría tiene una formación y experiencia distinta a los demás; esta circunstancia ha sido mucho tiempo un gran reto, por lo que en la actualidad, las Instituciones de educación superior buscan formas para dar respuesta a esta situación, y potencializar el proceso de aprendizaje en los alumnos.

En este sentido, se puede reflexionar sobre el papel del docente, en cuanto a centrar las actividades de aprendizaje en los alumnos, en la medida que pueda entender que el acto educativo es sumamente complejo, que implica diferentes formas de interacción, comunicación y visualización de los propios alumnos, y que permite integrar puntos de vista diversos y encauzarlos hacia la construcción de aprendizajes socialmente significativos; en esta labor hará uso de técnicas y *metodologías de aprendizaje colaborativo y cooperativo*, como pueden ser:

- *Aprendizaje basado en proyectos*
- *Aprendizaje basado en problemas*
- *Aprendizaje contextualizado*
- *Aprendizaje basado en casos*, entre otros.

El docente, como profesional reflexivo y transformador de su práctica, buscará, implementará y desarrollará su propia metodología docente que le permita que sus alumnos desarrollen las competencias específicas que exige el contexto

actual, e implica primordialmente, el ***rol del docente facilitador del aprendizaje***.

*Específicamente se concibe ahora al profesor como facilitador que busca el conocimiento de sus alumnos y de las bases conceptuales del aprendizaje.*⁵⁰

Un aspecto muy significativo en la realidad educativa nacional, es que un gran grupo docentes en la educación superior en el país tienen algún tipo de formación pedagógica, simplemente *enseñan como les enseñaron*, es decir, a través de clases expositivas.

Este modo de enseñanza normalmente está focalizado hacia los contenidos, priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones. Las técnicas de evaluación se limitan a comprobar la memorización de información y de hechos, ocupándose muy rara vez de desafiar al estudiante a alcanzar niveles cognitivos más altos de comprensión. De esta manera, tanto profesores como alumnos refuerzan la idea de que en el proceso de enseñanza aprendizaje el profesor es el responsable de transferir contenidos y los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento, es así como se ha venido concibiendo la práctica educativa tradicional.

Es por ello, que la práctica del docente en la actualidad debe asumir, independientemente de una práctica histórica-social, las propias características del docente, las características institucionales y de sus alumnos, así como su propio proceso formativo, y tener que replantearse a partir de una búsqueda constante, mejorar el ejercicio de la profesión docente, que responde a las nuevas necesidades del contexto, una sociedad en continuo cambio, en donde él, como profesional educativo, sabe aplicar sus habilidades en acción en cualquier escenario, aprendiendo a articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en la interacción de las significaciones compartidas; en este sentido, el docente como profesional de su especialidad, realiza el análisis de

⁵⁰ <http://shvoong.com/humanities/1716451-la.inteligencia-el-principio-su/>.

su propia práctica cuyo resultado produce un desarrollo de **metahabilidades** para transformar el ejercicio docente.

En resumen, el docente que ha logrado analizar su práctica docente desde la *postura sociocultural de la educación*, tendrá elementos para aplicar en el trabajo del aula promoviendo la participación de los alumnos entre pares, la interacción como fuente de intercambio de conocimientos, integración en el proceso grupal, el rol de profesor facilitador y permitir la construcción de aprendizajes significativos desde el trabajo colaborativo, así reconocerá que *el cambio educativo en su contexto particular se logra a partir de su postura epistémica en relación a sus conocimientos sobre educación, proceso de aprendizaje, evaluación, y todos los elementos propios tanto teóricos y metodológicos de su labor docente cotidiana en la construcción de su competencia profesional, verificado en un desempeño eficiente y de calidad en su práctica pedagógica.*⁵¹

⁵¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Paradigma>

TEORÍAS DEL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE

El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de desarrollo. Sin embargo, desde el punto de vista de Lev. S. Vigotsky, citada por la autora Judith L Meece⁵², se observa que no se puede limitar simplemente a determinar los niveles evolutivos si se quiere descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje. *Desde el comienzo de la vida humana el aprendizaje está relacionado con el desarrollo, ya que es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas.*

El camino de desarrollo del ser humano está en parte, definido por los procesos internos de desarrollo del ser humano que no tendría lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural.

Lev Vigotsky⁵³ criticaba la tendencia psicométrica a definir simplemente el nivel de desarrollo actual, y la propensión pedagógica a situar los fines didácticos en dicho nivel de desarrollo. Al medir el nivel de desarrollo en cuanto a las fases evolutivas previamente realizadas, los tests limitarían su validez y posibilidades de predicción en los contextos educativos. Por otra parte, *la limitación de los objetivos educativos al ámbito del desarrollo actual, daría lugar a una educación conservadora y poco capaz de favorecer el desarrollo: el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño* -decía-. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que *más bien va a remolque de dicho proceso*. Así, pues la noción de una zona de desarrollo potencial ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que *el buen aprendizaje es sólo aquel que precede del desarrollo*.

⁵² Judith L. Meece. *Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vigotsky*. Desarrollo del niño y del adolescente. México, Edit. McGraw Hill. 2000.

⁵³ www.psicopedagogia.com/.../teoría%20del%20aprendizaje%20de%20vigotsky

El concepto *zona de desarrollo potencial*, sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción⁵⁴. Define las funciones que aún no han madurado, pero están en proceso de hacerlo, a diferencia de nivel del nivel de desarrollo actual, que permite una caracterización retrospectiva del desarrollo, que posibilita una definición **prospectiva** del mismo, por lo que su importancia práctica, es mucho mayor. Además, la noción del desarrollo potencial es decisiva para analizar el papel de la imitación y el juego en el desarrollo del niño.

Puede afirmarse, que la prospectiva permite la transformación del desarrollo potencial actual, mientras que *el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño*, que se sitúa normalmente por encima de su edad y posibilidades de acción actual, e incorpora como potenciales los instrumentos signos y pautas de conducta de su cultura.

La posibilidad de hablar de una zona de desarrollo potencial (y no solo del desarrollo actual), depende de una característica esencial del aprendizaje humano, que es su capacidad de suscitar procesos evolutivos que sólo son activos en las situaciones de relación entre personas. Estas consideraciones permiten dar ahora algunas respuestas a los interrogantes que se planteaban antes, al hablar del método genético experimental de los investigadores de la *Escuela de Moscú*.

El método genético-experimental de L. S. Vigotsky⁵⁵, situaba el análisis de los procesos de desarrollo en la *zona de desarrollo potencial*, a través (naturalmente) de la influencia activa del experimentador y del aprendizaje activo del sujeto.

⁵⁴ Ibídem. Pág. 12.

⁵⁵ www-azc.uam.mx/instancias/cursovirtual/Casta1.HTM

El aprendizaje, a través de la influencia, era para Lev Vigotsky⁵⁶, el factor fundamental del desarrollo.

La importancia y originalidad de su propuesta radica en demostrar la importancia de las interacciones sociales que permiten organizar la actividad del alumno.

Así, este autor trata de explicar la construcción no solo del conocimiento individual, sino va más allá, hasta llegar al conocimiento social. Para este especialista, el estudio del comportamiento humano requiere de invocar a la noción de conciencia que él concibe como... *las formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad que emerge en un medio socio cultural.*⁵⁷

De este modo, la conciencia existe de forma objetiva cuando se relaciona con la conducta, es decir, se trata de traducirla a un lenguaje objetivo y así poder comprender su papel en el comportamiento humano.

Considera que al inicio de la vida las funciones psicológicas existen en su forma elemental y lo que debe explicar la psicología es el paso de lo elemental a lo superior, de lo natural a lo cultural. Entiende al desarrollo humano como la síntesis y confluencia de la maduración orgánica y la historia cultural, es decir, de la evolución biológica hasta el *homo sapiens*, la evolución cultural desde el hombre primitivo.

Pero la consideración más importante de este autor ruso radica en que... *a partir de la actividad socio- cultural, bien en forma de trabajo, bien gracias al lenguaje, aparece una nueva forma en la naturaleza del desarrollo que conduce a las funciones psíquicas superiores.*⁵⁸

⁵⁶ educacion.idoneos.com/index.php/287950

⁵⁷ Op. Cit. Pág. 215.

⁵⁸ Ibidem. Pág. 218.

Este autor considera que la diferencia entre los procesos psicológicos elementales y los superiores están mediados por signos y símbolos que son arbitrarios y convencionales, por tanto, solo pueden ser incorporados individualmente desde las relaciones sociales.

L. Vigotsky⁵⁹ fundamenta que la distinción básica entre el ser humano y los animales es la *significación*, es decir, *la creación y uso de signos, que permite construir poco a poco la conciencia del sujeto*.

Todas estas ideas llevaron al especialista soviético a formular su noción más conocida: la **zona de desarrollo próximo** con los demás y con uno mismo; o mejor, lo que puede hacer una persona de manera independiente, con la ayuda de otra más capaz y así lo explica:

*La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en la colaboración con otro compañero más capaz.*⁶⁰

En otras palabras, la *zona de desarrollo próximo* se ubica desde el ámbito de lo social; es cuando las personas se relacionan para realizar un conjunto de actividades o establece un funcionamiento con otros y donde la persona más capaz, guía la conducta de otra a la que se enseña, el dominio de un conjunto de conocimientos o herramientas para resolver una tarea. Así, al resolver la persona menos capaz esta tarea no sólo la soluciona, sino que incorpora nuevos usos de signos y símbolos, que a partir de ese momento podrá emplear de forma individual, y por tanto, producirse el desarrollo de la propia persona.

⁵⁹ [www.ideasapiens.com/.../Vyotsky/teorias_%20sobreel%20aprendizaje%20en%](http://www.ideasapiens.com/.../Vyotsky/teorias_%20sobreel%20aprendizaje%20en%20)

⁶⁰ Ibidem. Pág. 222.

TEORÍA DE DAVID P. AUSUBEL

En 1963, Ausubel⁶¹ acuñó el término **aprendizaje significativo** para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. A partir de ahí, el concepto de *aprendizaje significativo* se ha desarrollado hasta constituir el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar. Además, dicho concepto ha generado diversas consecuencias para el ámbito de las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje.

*Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje.*⁶² La *significación del aprendizaje*, radica en la *posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria en lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto*. La atribución del significado sólo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de los esquemas de conocimientos pertinentes para cada situación.

⁶¹ ausubel.idoneos.com/

⁶² Margarita, Gómez, Palacio. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP, México, 1995. Pág.61.

TIPO DE PROYECTO

El presente proyecto se inscribe en la perspectiva de la ***Intervención Pedagógica***, porque permite pasar de la problemática educativa a la construcción de una alternativa: *el maestro tiene en mente el desarrollo de diferentes habilidades en el niño, y de ahí se deriva el presente estudio: La estimulación temprana como estrategia para favorecer el desarrollo del aprendizaje en alumnos de dos años de edad.*

El compromiso de esta alternativa, es ofrecer respuestas para el óptimo desarrollo de los alumnos en general, pero que en este caso, se retoma para niños de 2 años de edad, con recursos pedagógicos adecuados a la edad del alumno, que permitan encauzar las preferencias cognitivas para el desarrollo de las capacidades lingüísticas, así como habilidades musicales, espaciales, cinéticas - corporales, naturales y la personal: interpersonales e intrapersonales. La ejecución está planeada para un mínimo de diez sesiones, aplicando una por semana, en la propia práctica docente.

Esta investigación-Acción, surge de la práctica cotidiana educativa, y es pensada para mejorar la misma; por lo que se observa la teoría y la práctica para enriquecer el trabajo cotidiano. La teoría como método que brinda herramientas al profesor. La práctica con los elementos de experiencia, creatividad, reflexión y constancia pedagógica del profesor, son los paradigmas del enriquecimiento de la labor docente así como la retroalimentación constante del trabajo pedagógico diario, para caminar hacia una educación de calidad.

El presente proyecto, se define en la perspectiva de la acción docente, porque propone una alternativa al problema que será aplicada y evaluada en el quehacer cotidiano. Para el desarrollo de alumnos, profesores y comunidad escolar.

METODOLOGÍA

La metodología del presente proyecto, se basa en la pedagogía crítica, debido a que ésta examina a las escuelas en su medio histórico como una parte social y política de la sociedad dominante, por medio de ella, se pretende transformar al mundo, y en palabras del autor Peter McLaren⁶³, ***proporciona dirección histórica, cultural, política y ética a los involucrados en la educación, que aún se atreven a tener esperanza.*** La postura crítica es, sin duda, un factor de ayuda hacia la emancipación del ser humano.

La pedagogía crítica, no consiste en un grupo homogéneo de ideas, pues estos teóricos están más unidos por sus finalidades: ***habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.***

Este enfoque está abierto al cambio, y contempla la liberación como una meta auténtica que puede alumbrar un mundo por completo diferente.

La perspectiva crítica, Intenta proporcionar a maestros e investigadores, medios para comprender el papel que desempeña en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y se coincide con el especialista P. McLaren⁶⁴ en cuanto a que se han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar.

En esta postura ideológica, se aprecia un compromiso con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos

⁶³ es.wikipedia.org/wiki/Peter_McLaren

⁶⁴ www.education.miami.edu/.../Peter_McLaren/peter_mclaren.html

subordinados y marginados: ***dan poder al sujeto y a la transformación social.***

En las escuelas, no sólo se enseñan cosas, sino que también significan sujetos humanos reflexivos que, en sus actividades diarias, practican la ideología de la cultura dominante; estos teóricos sostienen que se es responsable no sólo por el cómo se actúa individualmente en la sociedad, sino también del sistema en el que se participa.

El educador crítico, aprueba teorías dialécticas, que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Estos surgen del contexto y la interacción entre el individuo y la sociedad.

La teoría dialéctica, intenta desechar las historias y relaciones de los significados y apariencias aceptados, trazando interacciones desde el contexto a la parte, desde el sistema interno hecho.

El pensamiento dialéctico, implica buscar las contradicciones de la opresión inadvertida de los estudiantes menos capaces por un sistema que aspira a ayudar a todos los estudiantes a alcanzar sus potencialidades completas. En este contexto, se afirma que es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige ***una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórico y realidad o estructura y función.***

La complementariedad de los elementos, es dinámica: es un tipo de tensión, no una confrontación estática entre los dos polos. En el enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuos constitutivos, no separados y distintos. Hablar de contradicción implica que se puede obtener una nueva solución.

Los educadores críticos toman partido; es decir, están fundamentalmente ligados a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social. Los problemas con frecuencia están vinculados a ciertos intereses de clase, raza y género.

Se busca una clase de conocimientos que ayude a los estudiantes a reconocer la ficción social de las formas particulares del conocimiento. Se ve el conocimiento escolar histórica y socialmente arraigado y limitado por intereses. Significa que el mundo en el que se vive está construido simbólicamente en la mente en virtud de la interacción social con otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica. Cuando se busca el significado de los acontecimientos se intenta clarificar el sentido de lo social.

Se puede decir que la ciencia social crítica es una utopía revolucionaria que tiende a ser más dinámica que estática; tiende más a la vida que a la muerte; al futuro más como desafío para la creatividad del hombre que como repetición del presente; al amor más como liberación de los sujetos que como posesividad patológica; a la emoción de la vida antes que a frías abstracciones; a vivir juntos en armonía más que al carácter gregario; al diálogo antes que al mutismo; a la praxis más que a *la ley y el orden*; a los hombres que se organizan reflexivamente para la acción, y no a aquellos que se organizan para la pasividad; al lenguaje creativo y comunicativo antes que a señales prescriptivas a los desafíos reflexivos, más que a *slogans* domesticadores; a los valores que se viven antes que a los mitos que se imponen.

Asimismo, se considera el futuro no como una repetición del pasado sino como una aventura creativa; a superar formas patológicas de amor con base en el amor verdadero; avanzar sobre la fría esquematización por la emoción de vivir; anteponer al espíritu gregoriano la auténtica

convivencia; a preparar hombres de organización antes que a hombres que organizan; a vencer mitos impuestos por valores encarnados; a desplazar directrices por lenguaje creativo y comunicativo; y desechar los *slogan* vacíos y superficiales por todo tipo de desafíos humanos y sociales.

En tanto hombres, pueden cometer errores, y están sujetos a equivocaciones, pero no pueden actuar como reaccionarios y llamarse revolucionarios. Deben adaptar su actuación a condiciones históricas, aprovechando las posibilidades reales y únicas que existen. Su rol consiste en buscar los medios más eficientes y viables de ayudar al pueblo a moverse desde los niveles de conciencia semiintransitiva o transitiva ingenua, al nivel de conciencia crítica.

La revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión. Durante la acción de reflexión sobre el mundo que debe ser transformado, el pueblo llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación.

Transformación es el mediador del diálogo entre el pueblo, en un extremo del acto de conocer, y el liderazgo revolucionario, en el otro. Si las condiciones objetivas no siempre permiten este diálogo, su existencia puede verificarse mediante el testimonio del liderazgo.

No puede existir *concienciación* (término de Paulo Freire), sin denuncia de las estructuras injustas, lo cual no se puede esperar de la estructura hegemónica. Tampoco puede existir concienciación popular para la dominación.

Por lo tanto, las dos formas de *acción cultural* son antagónicas entre sí. En tanto la acción cultural para la libertad se caracteriza por el diálogo, y su objetivo principal es concienciar al pueblo, la acción cultural para la dominación

se opone al diálogo y sirve para *domesticar* a la gente. La primera intenta problematizar; la segunda, crear *slogans*.

Dado que la acción cultural para la libertad está comprometida en el descubrimiento científico de la realidad, es decir, en la exposición de mitos e ideologías, debe separar la ideología de la ciencia. Althusser insiste en la necesidad de esta separación. La acción cultural para la libertad no se satisface ni con lo que él llama *las mistificaciones de la ideología*, ni con *la simple denuncia moral de mitos y errores*, sino que se debe emprender una *crítica racional y rigurosa de la ideología*.

Los únicos puntos de partida auténticos para el conocimiento científico de la realidad son las relaciones dialécticas que existen entre los hombres y el mundo, y la comprensión crítica del modo en que esas relaciones evolucionan y condicionan a su vez la percepción que tienen los hombres de la realidad concreta.

Antes de avanzar en la elaboración de los diferentes (pero relacionados entre sí) momentos de la acción cultural y la revolución cultural, se traza un resumen de los puntos precedentes referidos a los niveles de conciencia. Se ha establecido una relación explícita entre acción cultural para la libertad, con la concienciación como meta principal, y la superación de los estados de conciencia semiintransitivo y transitivo ingenuo por parte de la conciencia crítica. Esta no sólo viene generada por un esfuerzo intelectual, sino a través de la praxis, por la auténtica unión de acción y reflexión. Esta acción reflexiva no puede negársele al pueblo. Si así fuera, el pueblo sólo sería un títere en manos de un liderazgo que se reserva el derecho de tomar decisiones. La ideología de izquierda auténtica no puede dejar de promover la superación del falso estado de conciencia del pueblo, sea cual sea su nivel, del mismo modo en que la derecha es incapaz de hacerlo. La derecha necesita de una élite que piense por ella, ayudándola a lograr sus proyectos. El liderazgo revolucionario necesita al pueblo para hacer realidad el proyecto revolucionario, pero a lo

largo del proceso el pueblo debe adquirir una conciencia crítica cada vez mayor.

En síntesis:

La importancia del enfoque de la Escuela de Frankfurt⁶⁵, radica en la explicación sobre el surgimiento, entre otras, de la corriente pedagógica crítica, de las fuentes teóricas de las cuales se nutre, de los principios fundamentales que la sustentan y de las categorías o conceptos que utiliza para construirse como teoría.

La pedagogía crítica, opone varios argumentos importantes al análisis positivista a histórico y despolitizado, empleado tanto por los críticos izquierdistas como por los defensores de la empresa privada, un análisis demasiado visible en los contenidos programáticos del sistema educativo.

Peter McLaren⁶⁶ asegura que la teoría educacional crítica tiene una profunda deuda con sus progenitores europeos. Varios teóricos, como Henry Giroux⁶⁷, por ejemplo, continúan abrevando en los trabajos de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica que tiene sus orígenes antes de la Segunda Guerra Mundial en el *Institut for Sozialforschung* de Alemania (Instituto para la Investigación Social). Los miembros de este grupo, que escribieron brillantes y esclarecedores trabajos éticos de análisis freudomarxista, incluyen figuras tales como; Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamín, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse. Durante la guerra, los miembros del instituto, partieron a varias partes del mundo, incluso, a los Estados Unidos, como resultado de la persecución de los nazis a los izquierdistas y a judíos. Después de la guerra, restablecieron el instituto en Frankfurt. Los miembros de la segunda generación de teóricos críticos, tales como Jürgen Habermas, han salido del instituto para continuar en otras partes el trabajo iniciado por los miembros fundadores. En los Estados Unidos, la Escuela de Frankfurt,

⁶⁵ www.geocities.com/tomaustin_cl/soc/.../haber3.htm

⁶⁶ www.aporrea.org/educacion/n59290.html

⁶⁷ www.infoamerica.org/teoria/giroux1.htm

actualmente está haciendo nuevas incursiones en la investigación social e influyen en numerosas disciplinas tales como la crítica literaria, la antropología, la sociología y la teoría educacional.

La pedagogía crítica, ha comenzado a propiciar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo ha añadido nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías.

PRINCIPIO FUNDAMENTAL

La pedagogía crítica, resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa **curar, reparar y transformar al mundo**.

Política

Un representante actual del enfoque crítico, Peter McLaren⁶⁸, afirma que una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en la vida política y cultural. Sobre todo, en la última década del Siglo XX y en el despertar del Siglo XXI; los teóricos de la educación crítica, comenzaron a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural.

Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como *arenas culturales* donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. En este contexto, los teóricos críticos, generalmente analizan a la escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, como agencias para dar poder social e individual.

⁶⁸ www.emagister.com/la-pedagogia-del-disidente-peter-mclaren-cursos-659500.htm

Los teóricos críticos, sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. De hecho, los investigadores críticos, han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea.

Cultura

Los teóricos críticos, ven a la escuela como una forma de *política cultural*; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos, sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo, y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural.

Cabe señalar aquí, que Pedagogía, se refiere a la integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase, así como la evaluación, los propósitos y métodos en la educación básica.

Los teóricos críticos han respondido al neoliberalismo sosteniendo que la creciente adopción de procedimientos pedagógicos de tipo administrativo y esquemas orientados a cumplir con la lógica de las demandas del mercado, lo que ha dado lugar a propósitos políticos que promuevan activamente la *desespecialización* de los maestros. Esto es más evidente en la proliferación

mundial de programas de estudios enviados por el Estado que claman ser **a prueba de maestros**, lo cual reduce efectivamente el papel del docente al de un empleado semientrenado y mal pagado.

Los neoliberales, rechazan el punto de vista de que las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación, sino se trata de que los estudiantes sean educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto.

En resumen, los maestros de la tradición crítica sostienen que la corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción de la cultura del *status quo* dominante.

Los alumnos exitosos son aquéllos a quienes la escuela recompensa. Si ocurre que alguien tiene éxito, debe ser a causa de sus méritos individuales.

La pedagogía crítica, intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros, y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar. En efecto, la pedagogía crítica ha definido con nitidez las dimensiones políticas de la educación, al sostener que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidos en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación; los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de *dar poder al sujeto y de la transformación social*.

Con base en todo lo anterior y tomando en cuenta lo detectado en el diagnóstico en la escuela objeto de estudio, surge la necesidad de sentar bases para el desarrollo integral del niño de dos años de edad, utilizando la teoría de la estimulación temprana para el desarrollo de las habilidades musicales, espaciales, cinéticas corporales, naturales y la personal: interpersonales e intrapersonales.

Para el desarrollo integral del alumno, se recurre al juego como estrategia didáctica para ayudar al desarrollo de las habilidades antes mencionadas; el procedimiento de las distintas actividades que se abordan en el presente proyecto, están organizadas de acuerdo a talentos, habilidades, facultades, intereses y experiencias previas que posibiliten al niño; la curiosidad de explorar, observar, crear, expresar sentimientos, relacionar, representar, construir, resolver, proyectar, dialogar e interactuar en circunstancias cotidianas, por medio de juegos significativos que le den bases para el desarrollo integral.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para aplicar la estrategia diseñada en alumnos de 2 a tres años en el **Colegio Federman**, se prevén las siguientes categorías de análisis, las cuales definen las actividades:

- ⇒ Incluir prácticas que fortalezcan la capacidad de usar la expresión corporal para externar ideas y sentimientos.
- ⇒ Facilitar actividades donde se tenga la oportunidad, de usar las manos para la transformación y producción de cosas.
- ⇒ Posibilitar experiencias que alienten los intentos de explorar y conocer el mundo que les rodea.
- ⇒ Orientar la habilidad para percibir el mundo en forma visual y espacial, con una visión global y de los detalles al mismo tiempo.
- ⇒ Proporcionar experiencias, donde se utilice el lenguaje oral de forma variada.
- ⇒ Impulsar acciones donde se puedan desarrollar las habilidades de reconocer, percibir y discriminar sonidos, ritmos y compases, y transformar a formas musicales
- ⇒ Ofrecer diferentes alternativas, donde se pueda dar la convivencia e interacción social, y al mismo tiempo, reconocer gustos propios y ajenos

PROCEDIMIENTO

Se caracteriza por articular aspectos propositivos que definen un método y procedimiento, cuya intención es superar el problema planteado. A continuación se presentan los elementos que debe contener la alternativa.

Lo que se requiere para diseñar los elementos de la alternativa, son la justificación y la delimitación del problema docente, así como su conceptualización referido a contenidos escolares: cuándo, qué, por qué, para qué, dónde, a quién y quienes son los implicados en la aplicación de la alternativa, ya que en esta parte se considera, de inicio, a todos los que forman parte del colegio.

Es conveniente explicar detalladamente las condiciones socio-culturales de entorno y su implicación en la alternativa, aunque se cuenta con un planteamiento metodológico y algunos medios a utilizar en la estrategia didáctica y de evaluación del aprendizaje de los alumnos, es necesario detallar todos estos aspectos, que se irán precisando en el plan de trabajo, para poder llevar a cabo la aplicación y la evaluación de la alternativa; el presente estudio se configura en la modalidad de intervención pedagógica, considerando algunas de las siguientes preguntas: ***¿para qué se enseña?, ¿cuál es la lógica de construcción de un objeto de conocimiento y su transferencia como contenido escolar?***

Desde el punto de vista general, una estimulación que promueva el desarrollo ha de tomar en cuenta que, de inicio, la capacidad de creatividad, aprendizaje, entusiasmo, actitud del niño o niña, características cualitativas de su comportamiento en un momento determinado; en segundo término, de favorecer el ambiente y los recursos necesarios para producir el cambio en el desarrollo, tomando, por supuesto, las particularidades socioculturales de cada participante.

Como se puede apreciar, cualquier actividad de estimulación temprana, para ser efectiva y promover el desarrollo, tiene que tomar en consideración tres factores: el niño o niña al que se le aplica la estimulación, el sujeto o mediador en responsabilidad, y las condiciones bajo las que se pretende alcanzar este proceso sea funcional desde el punto de vista del individuo, y que esté acorde con el nivel de organización social en el que se promueven este tipo de programas.

Con respecto al niño destinatario de estas acciones, se hace necesario considerar algunas circunstancias. En este sentido, el *programa de estimulación temprana*, tiene que considerar al menor como el eje central de toda la estrategia, posibilitándole fundamentalmente, la búsqueda de relaciones esenciales, la autoconstrucción de su estructura y la consecución de logros mediante su propia actividad. La cuestión no es solo estimular, sino que también el niño y la niña participen activamente en el proceso, pues sólo en la propia acción, y no solamente por la presencia del estímulo, es que se posibilita la consolidación de las estructuras cognitivas y afectivas. El niño y la niña en el proceso de estimulación han de tener, por lo tanto, oportunidad para la acción, asimilar la estimulación en el transcurso de su actividad, pues es en dicho dinamismo donde se crean las condiciones para posibilitar el surgimiento de las cualidades y funciones psíquicas que permitirán su realización. Es en este proceso dinámico donde el niño se autoconstruye, procesa, renueva, transforma inventa, reconstruye, y sobre esas condiciones, el docente propicia esta acción.

Así, el desarrollo no se garantiza si sólo se atiborra al niño de información; es necesario que actúe, con y sin la ayuda del adulto, en el proceso de asimilación de cúmulo de datos. De ahí que en los *programas de estimulación temprana*, se evidencia la preocupación del accionar sensoriomotor y afectivo, y varían en su intensidad, frecuencia y variación de la estimulación, pero en la necesidad siempre, de alcanzar una óptima formación integral del niño en edades tempranas.

La cuestión del que imparte la estimulación, es otro aspecto importante en esta problemática. Siempre que ocurre una situación de enseñanza – aprendizaje, importa en demasía como esto se conciba: hay una situación de interacción entre el sujeto del aprendizaje, y de quien imparte la enseñanza. Y esto va a incidir decididamente en el procedimiento y el consecuente resultado de esa relación.

En esa interacción, que incide en las primeras etapas del desenvolvimiento humano, es necesario enfatizar, que el mediador, el educador, tenga en responsabilidad todo el despliegue evolutivo, ya que definitivamente, el potencial educativo de los padres no puede soslayarse, y de hecho, se hace particularmente significativo incorporarlos al proceso de desarrollo de sus hijos, por lo que los programas de estimulación temprana que se imparten institucionalmente, han de contemplar actividades a realizar por estos mediadores naturales, que han de fortalecer y continuar la acción, individualizada y de mayor tiempo y cercanía afectiva que la que el docente realiza en el centro infantil, y todo esto, debe repercutir en mejores niveles de desarrollo infantil.

PLAN DE TRABAJO

PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Con las siguientes actividades, se pretende, que los niños participantes, muestren lazos afectivos mas intensos y mayor cohesión, asimismo, que haya una base duradera para la comunicación sincera, cordial y directa en las sus relaciones humanas, ya que con estas actividades, permitirá favorecer su desarrollo integral, de tal manera que encuentren nuevos y mejores medios de vida y convivencia.

Actividad No 1: *Expreso mi amor cantando*

Fecha de realización: 3 de Febrero 2009.

Propósito: Promover el afecto y cariño entre compañeros a través de canciones que contengan frases de afecto.

Participantes: Niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Profra: Melisandra Areli Flores Mora, coordinadora del proyecto.

Recursos: Cassette o CD con canciones infantiles y grabadora;

Descripción: *Invitar a los participantes a entonar una canción, mirándolos a los ojos; acompañar la letra con mímica y con un abrazo final.*

Canción: *Te quiero a ti
y tú a mí, somos una familia feliz
con un fuerte abrazo
y un beso te diré...*

Evaluación: Expresión afectiva; principios de orden y organización.

PLAN DE TRABAJO

Clasifico los objetos por su uso

Actividad No. 2

Fecha de probable de aplicación: 10 de Febrero 2009.

Propósito: *Enriquecer el vocabulario y relacionar los objetos con su uso.*

Participantes: Niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Coordinadora del proyecto

Recursos: Distintos objetos: tambor, tazón, plato, jarra, muñeca, títere (hilo lana y tijeras); espacio áulico.

Actividades: Solicitar al niño que tome los objetos uno por uno, diciendo su nombre y para qué sirven, organizándolos de acuerdo con el uso del objeto.

Evaluación: Expresión de ideas, opiniones y resolución de tareas; principios de orden y organización.

PLAN DE TRABAJO

Armo un rompecabezas

Actividad No. 3

Fecha probable de aplicación: 17 de Febrero 2009.

Propósito: *Favorecer la discriminación visual y la relación entre las partes para armar un todo.*

Participantes: Niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Coordinadora del proyecto.

Recursos: Rompecabezas de seis a ocho piezas, con figuras sencillas, grandes y coloridas; espacio áulico.

Descripción: Enseñar una figura y armar el rompecabezas respectivo. Pedir que observen detenidamente los detalles de la imagen y la construcción; ayudarles si es necesario.

Evaluación: Discriminación, organización espacial, convivencia, ejecución de órdenes coordinación viso-motora, principios de orden y organización.

PLAN DE TRABAJO

Mira lo que hago

Actividad No. 4

Fecha de realización: 2 de Marzo 2009.

Propósito: *Favorecer la coordinación motriz gruesa a través de diferentes movimientos y desplazamientos al aire libre*

Participantes: Niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Coordinadora del proyecto.

Recursos: Entorno escolar.

Descripción: Juego individual o grupal al aire libre. Recitar o cantar mientras se realiza una secuencia motriz (*por ejemplo, dando pequeños saltos y agitando los brazos como una mariposa*):

Mira lo que hago, mira, mira, mira

Mira lo que hago.

Mira lo que sé hacer.

Variar los movimientos, y con la misma tonada, pedir a los niños que realicen todas las ejecuciones. Esta vez pueden brincar, caminar dando pasos largos, tocarse los pies, etc.

Evaluación: Equilibrio, estabilidad, convivencia, ejecución de órdenes y coordinación corporal; principios de convivencia y organización

PLAN DE TRABAJO

El osito sale de paseo

Actividad No. 5

Fecha de realización: 4 de Marzo 2009.

Propósito: Desarrollar la expresión oral, corporal y afectiva.

Participantes: Niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Coordinadora del proyecto

Recursos: Historia seleccionada, naturaleza, gráficos y fotografías; espacio áulico.

Descripción: Colocarse en el aula frente al grupo. Decirles que se les va a contar la historia de un osito que salió de paseo al bosque; explicarles: *Escuchen con atención la historia y repitan los movimientos que yo hago con manos y pies.* Tras contar la historia se conversará sobre lo que significa un abrazo, y si les gustan, así como que siente al dar y recibirlo.

Evaluación: Expresión de emociones y deseos; principios de orden y organización.

PLAN DE TRABAJO

Le hago preguntas a Troquete

Actividad No. 6:

Fecha de realización: 9 de Marzo 2009.

Propósito: Estimular la conversación entre pares por periodos prolongados. Motivar el diálogo y la interacción verbal.

Participantes: niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: coordinadora del proyecto.

Recursos: *Títere Troquete*; espacio áulico.

Descripción: Tararear la siguiente consigna: *Este amigo nos ha venido a visitar, ¿qué preguntas le podemos hacer?* Se simulará la voz para hacer hablar al títere. Se tratará de entablar una conversación divertida. El títere hará preguntas: *¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes?, ¿A qué te gusta jugar? ¿Quién es la persona que más quieres?...* de manera alternada los niños responderán, y luego, ellos formularán otras preguntas a *Troquete*.

El títere tratará de establecer conversación con el grupo, de lo más placentero y divertido posible.

Evaluación: Interacción comunicativa, dominio de lenguaje, principios de orden y organización, recreación.

PLAN DE TRABAJO

Hago mi collar con fideo grueso

Actividad No. 7

Fecha de realización: 11 de Marzo 2009.

Propósito: Aumentar la capacidad de concentración y de motricidad fina (*la pinza*)

Participantes: niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Coordinadora del proyecto.

Recursos: Trozos de estambre de 30 centímetros, paquete de fideos en forma de tubo y colorante vegetal: azul amarillo y rojo. Teñir con anticipación los fideos, empleando diferentes colores, y secarlos al sol durante dos días sobre una bandeja con papel absorbente.

Descripción: Colocar los fideos de colores en un recipiente, y entregar a cada niño un trozo de estambre con un fideo atado al final de éste; pedirle que haga un collar. Es importante alentarlos para que se concentren en la actividad hasta lograr su trabajo.

Evaluación: Interacción comunicativa, principios de orden y organización coordinación óculo-manual y destreza.

PLAN DE TRABAJO

Paso, paso, paso... alto

Actividad No. 8

Fecha de realización: 13 de Marzo 2009.

Propósito: *Fortalecer la estabilidad corporal y la coordinación de movimientos variados.*

Participantes: Niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Coordinadora del proyecto.

Recursos: Espacio abierto escolar

Descripción: Actividad grupal al aire libre.

Pedir al grupo que se desplace caminando sobre el espacio abierto, mientras se repite:

Paso, paso, paso...y se detendrá a la instrucción de ¡Alto...!

Se variará la actividad, indicando: *Salto, salto, salto... ¡Alto...!* o *Corro, corro, corro... ¡Alto...!*

Evaluación: Agilidad y coordinación corporal, principios de orden y organización.

PLAN DE TRABAJO

El tesoro de los libros

Actividad No. 9

Fecha de realización: 17 de Marzo 2009.

Propósito: *Desarrollar vínculos afectivos, desarrollo del lenguaje y cognición.*

Participantes: Niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Coordinadora del proyecto.

Recursos: Cuentos diversos ilustrados; espacio áulico.

Descripción: Colocar el cuento de tal manera que el grupo pueda apreciar las ilustraciones. Leer de manera pausada y amena, con ritmo y entonación apropiados, con tono de voz cálida y clara, haciendo que las palabras expresen sentimientos variados. A medida de que se avance en la historia, señalar las imágenes puntualizando detalles. De modo paralelo, hacer preguntas y comentarios al grupo; profundizar sobre los aspectos no comprendidos o que les llame la atención.

Evaluación: Interacción comunicativa, dominio de lenguaje, principios de orden y organización, expresión de emociones, recreación.

PLAN DE TRABAJO

Rompecabezas del cuerpo humano

Actividad No 10:

Fecha de realización: 19 de Marzo 2009.

Propósito: *Desarrollar el vocabulario: conocimiento del cuerpo humano.*

Participantes: Niñas y niños de maternal (2 a 3 años)

Responsable: Coordinadora del proyecto.

Recursos: Rompecabezas de seis a ocho piezas del cuerpo humano; espacio áulico.

Descripción: El grupo observará armado el rompecabezas, y el grupo señalará y nombrará las partes del cuerpo que conozca; posteriormente, lo construirán entre todos; repetirán cada nombre de las partes y se comentará su función y estructura.

Evaluación: Interacción comunicativa, principios de orden y organización, dominio de lenguaje, coordinación óculo-manual y destreza.

Nota: Cada sesión será evaluada mediante un registro observacional.

APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

Reportes de aplicación

Expreso mi amor cantando

Sesión 1

Participantes: 3 niñas y 6 niños de 2 años

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: Promover el afecto y cariño entre compañeros a través de canciones que contengan frases de afecto.

Desarrollo: Esta sesión se desarrolló en las primeras horas de la mañana; los niños se encontraban muy dispersos; en principio fue difícil llamar su atención, ya que corrían por todos lados; con un pandero se logró llamar su atención y todos al fin se sentaron en círculo; comenzó el canto, y sólo observaban a su maestra; reaccionaron con entusiasmo en la segunda canción, un disco del personaje *Barney*; cada uno se colocó frente a un compañero, lo abrazaban y le cantaban moviéndose de un lado a otro; uno de los participantes, Juanito, clamaba *Otra, otra*, y cambiaba la melodía; después se abrazaban hasta tres y cuatro niños. Se les avisó que pronto se terminaría la actividad; una vez que la última canción terminó, sin mayor problema lo aceptaron.

Evaluación. El propósito de esta sesión, se cumplió de manera muy conveniente; los niños manifestaron interés y gusto por la actividad realizada, sobre todo, mostraron afecto y cariño por sus compañeros, sin ningún conflicto; unos con otros se cuidaban y respetaban; los abrazos fueron más intensos en la medida que la tonada terminaba; ellos querían seguir bailando abrazados; hubo orden y participación entusiasta por parte de todos los alumnos participantes.

Reporte de aplicación
Clasifico los objetos por su uso

Sesión 2

Participantes: 4 niñas y 6 niños de 2 años

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: *Enriquecer el vocabulario; relacionar los objetos con su uso.*

Desarrollo: La actividad se inició presentando al grupo una serie de objetos que salían de una *caja de sorpresas*; eran varios; todos estaban atentos a que si el objeto hacía algún sonido; poco a poco, la *caja de sorpresas* quedó vacía; después, entre todos fueron guardando los objetos de nuevo a la caja. Jimena trataba de mencionar el nombre de los objetos, y Alex le decía que así no era su nombre. Mauricio sólo los metía en silencio, y Víctor, comenzó a llorar porque *no quería que desaparecieran*; los demás niños, los ponían sin mencionar nada; una vez colocados dentro los objetos, pasó uno por uno a sacar un alguno; el primero fue una cuchara y lo sacó Jimena; trató de decir su nombre pero solo dijo – *chara*; se le preguntó: *¿Para qué se utiliza...?* y contestó: - *Sopa* -; y así sucesivamente, uno por uno, explicaron para que servía cada objeto; de esta manera organizaron las cosas de acuerdo a su uso, poniéndolas en diferentes montones, aunque en ocasiones se equivocaban, y al advertírseles, sólo reían; se les dieron más pistas, y se multiplicaban sus respuestas; finalmente, se les avisó que había terminado la actividad, y entre todos cantaron: *A recoger...-* y se levantaron todos los materiales, así fue como se culminó.

Evaluación: La actividad se concluyó muy satisfactoriamente; todos y cada uno de los alumnos, participó de manera ordenada, muy entusiasta y grata; hubo ocasiones que no recordaron el nombre de los objetos, sin embargo, con

algunas pistas, enseguida lo recuperaron; de igual manera se les complicó organizarlos de acuerdo a su uso; por esto, se realizaron algunas preguntas para ubicarlos, y ellos rápidamente encontraron las respuestas, y aunque su pronunciación aún no es tan clara, sus palabras se podían entender; fue importante reiterarles los principios de orden y organización; la actividad en general, fue muy divertida; se pudo apreciar que en todo momento había expectación y alegría por saber que era lo que iba a surgir de la *caja de sorpresas*; en cuanto aparecieron los objetos se les relacionó con los de su uso personal, de sus familiares o de su propio hogar. Señalaron que su mamá, papá, tíos o abuelitos, tenían uno así, y que lo utilizaban en su casa; en el caso particular del tambor la mayoría mencionó, que no tenía uno; expresaron experiencias, que se les venían a la mente al observar el objeto. El propósito previsto inicialmente, se cumplió de manera muy satisfactoria.

Reporte de aplicación

Armo un rompecabezas

Sesión 3

Participantes: 4 niñas y 5 niños de 2 años

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: *Favorecer la discriminación visual y la relación entre las partes para armar un todo.*

Desarrollo: En esta actividad se presentaron diez rompecabezas de cinco a ocho piezas; uno por uno pasó a revisarlos; al preguntárseles que veían, señalaron que eran rompecabezas de *Plaza Sésamo*, de animales, de *Barney*, de carros, de frutas, de caras y de un cuerpo humano; para saber quien sería el primero en poder elegir un rompecabezas; se jugó al *zapatito blanco*, *zapatito azul*, y al que le tocaba el último número era el que elegía primero rompecabezas, y así sucesivamente, hasta que todos tuvieron uno; disponían de una imagen de cómo tenía que quedar el rompecabezas, y fue como cada quien empezó a armarlo; al principio tiraron todas las piezas y empezaron a colocarlas, pero no les quedaba; lo intentaron una y otra vez, sin éxito, pero en ningún momento hubo desesperación en ellos. Gerardo y Juan pidieron ayuda; se les asintió, y fueron puestas en su lugar las dos primeras piezas; se les explicaba, por ejem., que si el pie de Barney estaba incompleto tenían que buscar la otra mitad, o de su cabeza; sólo ellos dos recurrieron a la ayuda; los demás lo hicieron solos; esta era la tercera vez que se trabajaba con rompecabezas; se les dio alrededor de 30 minutos para toda la actividad; en un momento determinado, se les avisó que sólo faltaban cinco minutos para terminar la actividad; para entonces, a casi todos les faltaban dos o tres piezas; agotado el tiempo, formaron un círculo donde cada uno muy ufano, mostró los

resultados de su esfuerzo, conjuntamente con la imagen brindada al inicio de la actividad.

Evaluación:

La participación de los alumnos, tuvo en todo momento, gran entusiasmo; dos niños por un momento se desesperaron, empero, lograron armar su rompecabezas; fue importante que cada uno tuviera un lugar para poder trabajar; en ningún momento hubo agresiones, cumpliéndose las consideraciones de orden y organización; antes de comenzar la actividad se les indicó que *la imagen que tenían ante sí, se había roto, así que debían reconstruirla*; primero observaban la ilustración del rompecabezas que habían elegido, y la mayoría, comenzó a construir por las piezas de en medio; en algunos momentos se le ayudó a colocar alguna pieza, ya que en ocasiones, se les dificultó mucho, pero finalmente, todos lograron armar su rompecabezas; después, guardaron los juegos en su lugar, y se sintieron muy satisfechos de haber cumplido su tarea.

Reporte de aplicación

Mira lo que hago

Sesión 4

Participantes: 5 niñas y 5 niños de 2 años

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: *Favorecer la coordinación motriz gruesa a través de diferentes movimientos y desplazamientos al aire libre.*

Desarrollo: La actividad se realizó al medio día, en el patio escolar; el grupo se acomodó en el piso formando un círculo y entonó la *canción del viejo Mc Donald*; los niños imitaron diferentes voces de animales; enseguida se levantaron y empezaron a cantar: *Mira lo que hago... mira, mira, mira... mira lo que sé hacer*, todos brincando y hacían lo que se estaba diciendo; se veían unos a otros y seguían saltando; se volvió a corear la tonada, ahora danzando sobre un solo pie; después, movieron los brazos *como mariposas*, y luego, menearon una mascada con una mano, mientras levantaban un pie; dieron vueltas, rodaron, dieron brincos y aplaudieron, marcharon levantando los brazos, caminando se tocaron los pies; después de haber realizado estos ejercicios, tomaron un descanso de cinco minutos, y enseguida se mencionó que la actividad había terminado, y regresó fatigado el grupo, pero muy contento, al salón.

Evaluación: Los alumnos realizaron los ejercicios con mucho entusiasmo, el dominio y equilibrio corporal, se observó muy adecuado y acorde a su edad; si bien al principio al dar los saltos en ocasiones perdían el equilibrio, poco a poco, fueron estableciendo un mayor dominio; todo el grupo pudo realizar los ejercicios, desplazándose por todo el espacio libre escolar; por momentos se detenían y observaban como lo hacía su maestra, para a su vez hacerlo ellos;

en cuanto a la coordinación fue la parte más complicada, ya que mover dos partes del cuerpo a la vez, les significó un considerable problema; algunos cayeron al piso al momento de mover la mascada, solo se rían y lo volvían a intentar; conforme pasaba el tiempo, iba mejorando su coordinación, mostraron seguridad y decisión en cada ejercicio realizado.

Reporte de aplicación
El osito sale de paseo

Sesión 5

Participantes: 5 niñas y 5 niños de 2 años

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: Desarrollar la expresión oral, corporal y afectiva.

Desarrollo: Al inicio de la actividad, el grupo se acomodó plácidamente en el piso en forma circular; se anunció la *historia del osito que sale de paseo*; se presentó el títere del animal; se comenzó la narración, y al principio, los niños se mostraban inquietos, conforme se avanzaba, aparecieron rictus y movimientos que denotaba el interés de los niños, que pronto se involucraron en el suceso: *el personaje principal todos los días por la mañanas se levantaba y se daba un fuerte abrazo con los integrantes de su familia; salía entonces a su trabajo, marchando de casa siempre muy contento*; en una parte del relato, papá oso realiza una fiesta en casa, y baila porque está contento y mueve de gusto muchas mascadas. Toda la historia, se refiere a que el papá oso, siempre buscaba la oportunidad para demostrar afecto; al término de la explicación, se platicó sobre la importancia de dar y recibir afecto, e igual que el personaje de la historia, ser muy felices en el cómo disfrutar del cariño de los seres queridos.

Evaluación: La actividad concluyó de manera muy satisfactoria; aunque al principio los niños estaban inquietos, y les fue complicado concentrarse por completo al inicio de la historia, fue posible alcanzar la atmósfera ideal de recreación, para compartir plenamente la experiencia; se emocionaron al invitarlos a realizar las muestras de afecto y ternura del *papá oso*; los niños con toda calidez y sinceridad se abrazaron unos con otros; tan sólo bastaba con

que uno iniciara movimientos de aproximación a otro, para que los demás lo imitaran; se les preguntó si les gustaba la muestra de afecto, y asentían firmemente; asimismo, pudieron darse cuenta de que el *papá oso*, siempre realizaba todo con amor; la parte donde tenían que expresar sus emociones, se cumplió plenamente, al momento de conversar sobre qué era lo que los hacía sentirse felices y por qué; algunos de sus comentarios fueron: *Que mamá se duerma conmigo, que me cargue cuando lloro, porque estoy triste...*; al final de la sesión todos se dieron un fuerte abrazo y un beso.

Reporte de aplicación
Le hago preguntas a Troquete

Sesión 6

Participantes: 3 niñas y 5 niños de 2 años

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: Estimular la conversación entre pares por periodos prolongados.
Motivar el diálogo y la interacción verbal.

Desarrollo: La actividad comenzó haciéndose la presentación de del *títere Troquete*; de manera inicial, todos querían tocarlo, tomarlo; luego, se les presentó al grupo los; se les comentó que *era un amigo nuevo que había venido de visita*; enseguida se continuó el diálogo; el personaje preguntó: *¿Cómo se sienten el día de hoy?* Rodry contestó: *bien*; le preguntaron al muñeco que quiénes eran sus papás, a lo que señaló: *Troqueton y Troquetina*; lo anterior motivó a los demás niños a intervenir y satisfacer su curiosidad mediante sus propios cuestionamientos. El títere también se las devolvía, por lo que se entablaron breves conversaciones con la mayoría de los niños; después, querían que se les prestara al muñeco; en algún momento Cris, propuso que se le cambiara el nombre; los niños se encontraban encantados con la intervención del títere, hasta que se le dio la noticia de que *Troquete* tendría que regresar a casa; nuevamente lo pidieron prestado; Vale preguntó que si se le podía prestar para llevarlo a casa; se le dijo que si, y de igual manera, todos, entusiasmados, pidieron un día para llevárselo. *Troquete* se despidió de cada uno de los asistentes, y se fue.

Evaluación. El propósito de la actividad, se cumplió plenamente, en virtud de que la actividad ocurrió de manera muy adecuada; con esto se logró que los niños mantuvieran conversación entre ellos y con el títere; si bien al inicio de la

sesión el muñeco abrió la conversación, los niños rápidamente también comenzaron con preguntas. La dinámica que se estableció, hizo posible motivar el diálogo, y sobre todo, que tuvieran una considerable interacción verbal, ya que además, se ponían de acuerdo con sus compañeros para determinar quién sería el primero en llevarse a casa al títere; durante las interacciones, los niños se mantuvieron muy atentos a todo el desarrollo de las acciones. La magia en especial que prodiga la utilización de un recurso didáctico como un títere en la primera infancia, hace factible vivir una experiencia demasiadas veces imborrable.

Reporte de aplicación
Hago mi collar con fideos gruesos

Sesión 7

Participantes: 5 niñas y 4 niños de 2 años.

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: Aumentar la capacidad de concentración y de motricidad fina (*la pinza*).

Desarrollo: Se entregaron los fideos en un recipiente a cada niño, al igual que un segmento de estambre con un fideo atado para que no se salieran los demás; se les comentó que podrían elaborar un collar, además de que esos fideos, no se podían comer, ya que era peligroso para su estómago; se les ayudó a ensartar el primer fideo, para mostrarles como lo podían realizar; después de ensartar el segundo ya no quisieron ayuda; al principio, sólo pasaban los fideos de un lado a otro, vaciándolos de un recipiente a otro, por lo que se decidió hacer una cadena junto a ellos; para disponer de un ambiente más grato, se puso música de fondo; se mostraba el collar elaborado por su maestra, ya a punto de terminación, y esto fue el aliciente para comenzar a realizar el suyo; como los fideos eran de diferentes colores, podían tomar el que ellos quisieran; la punta del estambre era delgada para que no tuvieran dificultad al ensartarlos; por momentos pedían ayuda, pero en seguida querían continuar ellos solos con la actividad; se les brindó otro metro de estambre, por si querían realizar otro collar; el primer colgante, se terminó con alrededor de diez fideos; algunos comenzaron a realizar otro collar, y los demás, decidieron ponérselo.

Evaluación. El propósito de esta sesión, se cumplió de manera considerable, ya que al principio, la actividad no les pareció interesante; primero exploraron

los materiales, y al observar como su maestra preparaba el collar, fue el *aguijón motivacional*; si bien por momentos se les enredaba el estambre, sin desesperarse pedían ayuda; la música ayudó mucho en la concentración; es importante destacar que aunque en ocasiones se les dificultaba la tarea, lo intentaban una y otra vez, sin embargo, todos por un largo periodo, estuvieron muy concentrados en su cometido.

Reporte de aplicación
Paso, paso, paso... alto

Sesión 8

Participantes: 5 niños y 5 niñas de 2 años.

Responsable: Coordinadora del proyecto.

Propósito: *Fortalecer la estabilidad corporal y la coordinación de movimientos variados.*

Desarrollo: Esta actividad se llevó a cabo en el área verde; se dieron a conocer las instrucciones sobre este juego: marchar lentamente de manera grupal, entonando: *paso, paso, paso...* y así lo hicieron; asimismo, cuando se indicaba la palabra *alto*, todos se detenían; enseguida fue *Salto, salto, salto... alto*; la tercera fue *Corro, corro, corro... alto*; adicionalmente se les invitó a que propusieran algún ejercicio; Kitsya expresó: – *Con un pie saltando...* y todos lo hicieron, incluyendo su maestra; enseguida, se variaron las consignas de las actividades, tales como: *salto, corro, paso....alto, y cada vez* eran más complicadas las ejecuciones, empero, todos las realizaron, mostrándose muy contentos y haciendo con gusto el ejercicio.

Evaluación : El propósito de esta sesión, se alcanzó de forma relevante; se mostraron atentos a la actividad, seguían las instrucciones de acuerdo a lo propuesto, mostrando agilidad, y sobre todo, fortaleza física; en ocasiones se caían pero se mantenían en la actividad; se percataron de que algunos de sus compañeros proponían las consignas a realizar, por lo que también expusieron sus ideas; los primeros mandatos de *paso, salto, y marchó*, se realizaron de manera ágil, pero al momento de realizar las de *salto y alternadas*, fueron más complicadas; la misma dificultad, les obligó a realizarlo lento, pero conforme se practicaba, pudieron efectuarlo de manera más rápida y ágil.

Reporte de aplicación
El tesoro de los libros

Sesión 9

Participantes: 5 niñas y 5 niños de 2 años

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: *Desarrollar vínculos afectivos, desarrollo del lenguaje y cognición.*

Desarrollo: La actividad se realizó durante las primeras horas de la mañana; los niños formaron un círculo, y se hizo la presentación de un cuento, el de *Samantha la gata*; se les preguntó si ellos tenían un minino en casa; todos contestaron que no, sino que vivían en la calle; se comenzó la lectura, cambiando el tono de voz acorde a las vicisitudes de la historia; se les mostró la imagen de Samantha la gata, y al mostrarla, todos emitían el sonido de la gata, en ocasiones se aumentaba o disminuía el tono, o bien, se hacía una pausa y se les preguntaba qué se imaginaban que iba a suceder; en todo momento se mostraron las ilustraciones del cuento, y particularmente, cuando se mencionaban muestras de afecto como caricias y abrazos, entre ellos lo tenían que hacer. Al terminar la actividad, se les preguntó que si les había gustado, y todos dijeron que si.

Evaluación. El propósito de esta sesión, se cumplió muy convenientemente de acuerdo a lo planeado; al inicio, todos querían ver el cuento, exigiendo que se les enseñara; así, todo el tiempo se les mostró, por lo que hubo interés en todo momento, y sobre todo, seguridad en lo que se les preguntaba, ya que los cuestionamientos se relacionaban con la historia, por momentos se inquietaban, precisamente cuando se hacía el cambio de voz; de este modo, pudo apreciarse expresiones y emociones muy espontáneas, y de manera particular lo externaban con frecuencia con el compañero a su lado; cuando era

el momento de *levantar la gata*, el grupo mostraba euforia, por lo que estaban muy atentos, sobre todo cuando se les dramatizaban diferentes expresiones: enojo, confusión, tristeza y/o felicidad; los rictus y gestos que ellos contemplaban, inmediatamente los reproducían.

Reporte de aplicación
Rompecabezas del cuerpo humano

Sesión 10

Participantes: 5 niñas y 4 niños de 2 años de edad

Responsable: Coordinadora del proyecto

Propósito: *Desarrollar el vocabulario: conocimiento del cuerpo humano*

Desarrollo: La actividad se realizó a mediodía; se les presentó a *Mario*, un muñeco, y entre todos mencionaron las partes de su cuerpo; conforme se decían éstas, los niños tenían que indicar cuáles eran; con el propósito de fortalecer ese aprendizaje, se procedió a llevar a cabo, un juego del calentamiento; con esta actividad, fue mucho más fácil que todos indicaran cada segmento; mientras los nombraban, también indicaban para que se podían utilizar: *Los pies para marchar, correr, caminar, los brazos para cargar objetos, la manos para aplaudir y tomar objetos, los ojos para ver, la nariz para oler, la boca para hablar y comer;* con cada parte se efectuó un ejercicio; se concluyó con esto, y entonces, a cada uno se le dio un rompecabezas y comenzaron a armarlos; conforme llevaban a cabo la construcción, iban aludiendo cada parte del cuerpo, hasta que finalmente terminaron.

Evaluación: El propósito previsto en esta sesión, se cumplió muy satisfactoriamente de acuerdo a lo planeado. Las acciones se realizaron de acuerdo a lo proyectado, se observó una óptima aprehensión del conocimiento considerado. Gracias a la ejecución de los ejercicios que se realizaron previamente, les fue más fácil aprender, como armar el rompecabezas.

CONSIDERACIONES SOBRE EL PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN

TEMPRANA

La experiencia vivida con los alumnos de maternal, a través de este trabajo, ha sido de enorme crecimiento profesional y de satisfacción, al reconocerse el despliegue tanto de la parte teórica como práctica, vitalmente, ésta última.

Teoría y práctica, se conjugan para dar forma a la *estimulación temprana*, y así dar un considerable seguimiento evolutivo del niño; con todo esto, se comparte el crecimiento físico, cognitivo, al igual que la vida afectiva, ya sea como padre de familia o docente. Con la aplicación de la estrategia, se buscó fomentar una mejor comunicación con el niño y su entorno; evidentemente las actividades que se desarrollaron en este trabajo, deben de tener seguimiento y no resultan suficientes, por lo que es de importancia enriquecerlas, de acuerdo a las características y necesidades de cada niño.

Es muy satisfactorio mencionar, que pudo obtenerse un considerable logro, con base en ofrecer e involucrar a los alumnos en actividades que requieren de una participación más libre, activa y constante, dinámica reflexiva que le significará retos.

En la cotidianidad en los colegios suelen observarse diferentes comportamientos: el alumno en el espacio escolar, siempre es inquieto, distraído, inseguro, desordenado, con temores; constantes de rabietas, discusiones incesantes, indisposición a compartir materiales, así como esporádicas manifestaciones de cortesía. Que mejor que acceder a este ***mundo mágico*** de una manera más íntegra, involucrando al máximo pensamientos, conocimientos, razonamientos, actitudes y sentimientos.

Aunque las habilidades de los niños como tales, no se presentan de una forma acabada, sí se observan; y es necesario tomarlas en cuenta para seguir favoreciéndolas y ayudar a desarrollar las que no aparecen, todo esto lleva a la información de las actitudes consideradas en cada estadio de la vida del niño,

en todas y cada unas de las actividades, ya que la sabiduría de la naturaleza se expresa en el hecho de que los niños, son seres en desarrollo y sin un techo predecible de capacidades; asimismo se vuelve imperante, ***aprender jugando y riendo.***

Con la aplicación del presente proyecto, se dio la oportunidad de tener actividades de contacto o juego con los niños, y todo esto propició, fortaleció y desarrolló adecuada y oportunamente, sus potencialidades humanas.

Evidentemente, el potencial del educando, es inconmensurable, y observar el incremento de sus capacidades, fue muy satisfactorio, pues el grupo se dio a conocer en el mundo que le rodeaba, en lo que quería vivir y deseaba, en el que está gestando su desarrollo, su autonomía, el intercambio de emociones, de lenguaje, de sus aptitudes; observar cómo se trasladan los roles a su juego, y de que manera los intercambiaron con sus compañeros.

Atreverse uno como docente a implementar acciones y herramientas de trabajo, en las que el rol del docente transmisor de conocimientos se ve modificado, ***a guía, un facilitador del alumno,*** permitió una dualidad en la que tanto el grupo como el docente, (ambos), se ven beneficiados.

No significa una labor fácil; es necesario romper estructuras mas allá de las que son evidentes; el cambio es interno, viene desde lo más profundo de la convicción personal, en la que se tiene que creer en lo que se está haciendo y en la que se tiene claro que *la* misión más importante, debe ser ayudar a conformar seres humanos pensantes, capaces de dar solución a problemas de la vida misma, que se presentan en las minúsculas y máximas cosas día a día, que a la larga constituyen la estructura interna que les permitirá desenvolverse en un mundo cambiante, pletórico de retos de toda naturaleza.

Observar al niño y guiarlo en el proceso educativo, involucra retos como profesor y como ser humano, desafíos que hacen enfrentarse al propio

paradigma y reformular ideas y opiniones, teniendo en el pensamiento que lo esencial, es el niño su desarrollo, felicidad y satisfacción.

EVALUACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Este tipo de trabajo tiene como finalidad última, el provecho y la satisfacción de los alumnos, profesores y padres de familia que forman parte de las comunidades educativas; en el caso del siguiente proyecto, significa incorporar ideas reformular ideas y contenidos curriculares, apropiados a las necesidades de cada niño y del grupo en general, así como abordar coincidencias que permitan generar juegos y actividades donde el educando, sea el eje crucial del proceso enseñanza - aprendizaje.

La necesidad de que el niño desarrolle su inteligencia, presupone tareas y actividades adecuadas que le permitan formar parte activa del grupo social en el que se desenvuelve.

Una sensible mejoría en la labor docente en lo cotidiano fue posible, gracias a la observación y aplicación de la teoría y la práctica; conocer a los alumnos, su estilo de aprendizaje, gustos y miedos fue decisivo para encauzar el trabajo docente en el desarrollo íntegro. Por otra parte, visualizar las inteligencias predominantes en cada alumno, fue medular en la planeación de las actividades a realizar en el proyecto, por lo que los resultados obtenidos en este trabajo, pueden considerarse de gran provecho para los alumnos. La necesidad de que el niño desarrolle sus inteligencias presupone tareas y actividades adecuadas que le permitan formar parte activa del grupo social en el que se desenvuelve.

En cada una de las actividades presentadas, se observó que para cada uno de ellos, el juego tuvo diferente resultado pero mismo significado: **Reír y disfrutar lo que se realiza**. Así fue como conocieron gustos propios y de sus compañeros. Se sintieron atraídos e interesados por sonidos, ritmos y compases.

Otros aspectos importantes a destacar, fue que se detectó en los alumnos, intercambio de emociones, percepción de formas, trayectorias, además de

cómo delimitaron espacio y percibieron el tiempo; se notó autonomía cuando hubo que tomar decisiones, y se definieron elementos propios de cada estilo de aprendizaje y potencialidad, y de modo muy importante, hubo respeto entre compañeros.

En esta perspectiva, se comparte también que hay que hacer de los alumnos *aprendices estratégicos capaces de: **descubrir un método para aprender a razonar; describir los principios rectores y modalidades de aplicación de un método; plantear preguntas; descubrir métodos para identificar información, evaluar datos, formular conclusiones apropiadas, y establecer relaciones, etc.***

La experiencia más valiosa en la aplicación del presente proyecto, es la posibilidad de reconocer que uno como docente frente a grupo, tiene una grandísima responsabilidad en el compromiso de la formación de seres humanos, que están en espera de los más valiosos elementos para enfrentar la vida en una gran variedad de contextos. Y qué mejor manera de poder ayudarlos, si como docente, se dispone de las herramientas idóneas, en este caso, la *investigación - acción*.

Con la aplicación del presente proyecto, también se mantiene la expectativa de la consolidación propia como un docente reflexivo, que permita dar respuesta a la continua preocupación por el dominio del contenido de las habilidades básicas de los alumnos.

En el caso particular de la sustentante, se considera que lo anterior se logró plenamente, en virtud de que se pudo disfrutar de una gratísima experiencia y vivenciar el despliegue intelectual del grupo en responsabilidad, que se tradujo, para empezar y de manera particular, en una gran satisfacción y orgullo.

Durante el desarrollo de las sesiones y conforme se iba avanzando en su aplicación, ***se notaron sensiblemente cambios significativos en la relación docente – educandos.***

REFORMULACIÓN DE LA PROPUESTA DE INOVACIÓN

Esta propuesta se puede enriquecer socializando los resultados, dándolos a conocer al personal docente, directivo y a los padres de familia. Además de implantar en la planeación más juegos, porque si bien éstos, resultaron adecuados para favorecer el desarrollo de las diversas habilidades en una primera instancia, aún no es suficiente; se necesita un repertorio más amplio para tener continuidad en el desarrollo de un proyecto de esta naturaleza.

Considerar nuevamente el presente proyecto para su aplicación prevé nuevas herramientas necesarias al niño y animarlo para el aprendizaje en el empleo de múltiples habilidades que su mente dispone: conocer, comprender, analizar, deducir, criticar, asumir, clasificar, comparar, entre muchas otras.

Este proyecto/propuesta, se enriquecerá a partir de socializar y compartir los resultados con el personal docente y directivos.

Puede asegurarse que la limitante será la capacidad del propio docente para crear situaciones nuevas, ricas en contenido y propicias para que el alumno logre desarrollar su inteligencia; siempre y cuando, el docente identifique a ésta como una herramienta excepcional de trabajo.

Valorar la forma en que aprende el niño, es de vital importancia, por ser lo que marca su vida y el desarrollo de su forma de sentir, de actuar y relacionarse en la sociedad, para ser y sentirse exitoso, y éstos significan otros puntos cruciales más, en la oportunidad de aplicar nuevamente esta alternativa.

Será imprescindible confiar en las capacidades de los alumnos y conocer de manera muy puntual, la etapa de desarrollo en la que se encuentran, circunstancia que permitirá saber de manera nítida, hacia dónde se quiere y es posible llegar.

La participación total y activa por parte del alumno es vital en su progreso *cognitivo/cognoscitivo*, pero no hay que descuidar los ritmos y tiempos que tiene como individuo: hay que considerarlos, respetarlos y potencializarlos, teniendo muy presente la parte afectiva: saber lo que siente o quiere el alumno, y sobre todo, ***lo que le significa lo que está haciendo.***

Tomar en cuenta sus aportaciones, comentarios y dudas, marcará una línea de trabajo de interés y respeto, donde la aceptación y empatía dentro del grupo posibilitará un ambiente favorable para el desempeño escolar del día a día; lo anteriormente mencionado, repercutirá en el alumno de manera favorable al irse sintiendo capaz de expresar en cualquier ámbito, sus pensamientos y juicios de manera espontánea, sin necesidad de esperar la *autorización* por parte del docente o adulto que le acompañe para hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

AINSWORTH, M. *El vínculo afectivo madre-niño.* American Psychologist, vol. 34.

ANTUNES, C. *Estimular las inteligencias múltiples. ¿Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan?* Madrid, Edit. Narcea, 2000.

BAUER, T. *El mundo perceptivo del niño.* Madrid, Edit. Morata, 1984.

BOWLBY, J. *Cuidado maternal y amor.* México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

FLAVELL, John H. *La psicología evolutiva de Jean Piaget.* México, Edit. Paidós, 1995.

GÓMEZ PALACIO, Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela.* México, SEP, 1995.

GOTTMAN, J. y de Claire J. *Inteligencia emocional y el arte de educar a nuestros hijos.* Sao Paulo, Brasil, Edit. Narcea. S. A. 1997.

LÉCUYER, R. *Estimulación temprana y desarrollo de la inteligencia en la primera infancia.* Programa nuestros niños. Quito, Edit. Morata, 2001.

MEECE, Judith L. *Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vigotsky. Desarrollo del niño y del adolescente.* México, Edit. Mcgraw Hill, 2000.

MONTES AYALA, Mónica y María A. Castro García. *Juegos para niños con necesidades educativas especiales.* México, Edit. Pax, 2005.

NARVARTE, Mariana E. *Estimulación y aprendizaje*. Argentina, Tomo II. Edit. Gil, 1978.

ORDOÑEZ, LEGARDA, María del Carmen. *Estimulación Temprana: Inteligencia Emocional y cognitiva*. México, Edit. Cultural, 2000.

PIAGET, Jean. *Desarrollo y aprendizaje*, en *Development and learning. The Journal Research Science Teaching*. Vol. N. 2. Issue 3, 1964.

RICCIUTI, A.Willis H. *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*. Edit. Morata. 1920.

RODRÍGUEZ, Donaldo Alejandro y García, María Amparo. *Estimulación Adecuada*. Barcelona España, Edit. Corredor Internacional Zamora Ltd, 2000.

SEP. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. México. 2004.

STERN, D. *La relación madre-hijo*. Madrid, Edit. Morata, 1998.

UPN. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. LE 94, Antología básica. México, 1994.

UPN. El niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. LE 94, Antología Básica. México, 1994.

VIGOTSKY, Lev S. El papel del juego en el desarrollo del niño, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos aires, Edit. Grijalbo, 1988.

Diccionarios

Desarrollo Cognitivo. Enciclopedia de la psicopedagogía. España, Edit. Océano.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

ausubel.idoneos.com/

educativa.idoneos.com/.../Ciencias de la Educación

es.wikipedia.org/.../Teoría_de_las_inteligencias_múltiples

es.wikipedia.org/wiki/Peter_McLaren

educacion.idoneos.com/index.php/287950

<http://es.wikipedia.org/wiki/Paradigma>

<http://shvoong.com/humanities/1716451-la-inteligencia-el-principio-su/.html.rincondelvago.com/teorias-de-la-educacion.html>

html.rincondelvago.com/naturaleza-de-la-inteligencia.html

psicologia2.wikispaces.com/Jean+Piaget

psicología-evolutiva.espacioblog.com/.../los-estados-desarrollo-cognitivo-según-piaget

psicologia2.wikispaces.com/file/view/Piaget

www.aporrea.org/educacion/n59290.html

www-azc.uam.mx/instancias/cursovirtual/Casta1.HTM

www.bibliodgsca.unam.mx/tesis/.../sec_2.htm -

www.conocimientosweb.net/dcmt/ficha9803.html -

www.construccion.miriamponce.com/piaget.html

www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0600/622.ASP

www.education.miami.edu/.../Peter_McLaren/peter_mclaren.html

www.emagister.com/la-pedagogia-del-disidente-peter-mclaren-cursos-659500.htm

www.geocities.com/tomaustin_cl/soc/.../haber3.htm

www.hiperion.es/porque.htm

www.ideasapiens.com/.../Vygotzky/teorías_%20sobreeel%20aprendizaje%20en

www.infoamerica.org/teoria/giroux1.htm

www.monografias.com/Psicologia/more6.shtml

www.prometeolibros.com/...Gardner/IdAutor450301

www.psicologiacientifica.com/.../psicologia-222-3-constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.html

www.psicopedagogia.com

www.psicopedagogia.com/.../teoría%20del%20aprendizaje%20de%20vigotsky -

www.unipanamericana.edu.co/.../dialec13_art7.htm

www.uv.es/~marcor/Piaget/Intro.html

www.lsf.com.ar/.../SEIS-ESTUDIOS-DE-PSICOLOGIA/

www.xochimilco.gob.mx

GLOSARIO

Extensión cruzada: Reflejos medulares normales presentes en el segundo mes de vida. Se demuestra mediante la flexión, aducción y extensión de una pierna cuando se estimula el pie de la otra.

Fisiología: Del griego *physis, naturaleza, y logos, conocimiento, estudio*); ciencia que estudia las funciones de los seres multicelulares (vivos).

Hospitalismo: Conjunto de alteraciones físicas y psíquicas que aparecen como consecuencia de una prolongada hospitalización del niño de menos de 15 meses de edad.

Hormona: Producto de secreción de ciertas glándulas que, transportado por el sistema circulatorio, excita, inhibe o regula la actividad de otros órganos o sistemas de órganos.

Leucosis: Tumores de las células hemáticas o sus precursoras. *Leucemia:* presencia de células tumorales hemáticas o sus precursoras en médula ósea y sangre circulante.

Neurociencia: Estudia la estructura y función química, farmacológica, y patológica del sistema nervioso, y de cómo los diferentes elementos del sistema nervioso interactúan y dan origen a la conducta. El estudio biológico del cerebro es un área multidisciplinar que abarca muchos niveles de estudio, desde el puramente molecular hasta el específicamente conductual y cognitivo, pasando por el nivel celular (neuronas individuales), los ensamblajes y redes >pequeñas de neuronas< (como las columnas corticales), y los ensamblajes grandes (como los propios de la percepción visual), incluyendo sistemas como la corteza cerebral o el cerebelo, y por supuesto, el nivel más complejo del Sistema Nervioso.

Precocidad: Etapa entre los 0 y los 6 años en los que los niños muestran un desarrollo mayor en el aprendizaje, a diferencia de sus congéneres; se trata de aquellos niños que desarrollan con mayor facilidad el habla, adquieren un vocabulario elevado, realizan un aprendizaje temprano de la lectoescritura, etc.

Psicosis: Enfermedades mentales graves, caracterizadas por desorganización profunda de la personalidad con alteraciones del juicio crítico y de la realidad, delirios o alucinaciones y ocasionalmente conducta regresiva.

Reflejo de Moro: En *Neonatología*, es también conocido como *reflejo de sobresalto* o *reflejo de abrazo*; aparece en recién nacidos de manera involuntaria como respuesta a un ruido fuerte e inesperado o si el bebé siente que se está cayendo de espaldas.

El bebé tiene miedo a caerse (y al parecer es el *único miedo no aprendido*), ya que durante el tiempo que duró en el vientre de la madre, estuvo rodeado de líquido amniótico todo el tiempo y al salir, ha dejado de estar *como en una piscina* para pasar a un lugar seco, aireado donde la gravedad le desconcierta.

Reflejo de Prensión: Movimiento que el recién nacido hace ante cualquier contacto en las palmas de sus manos o en las plantas de los pies; los bebés efectúan un movimiento de *intento de agarre*.

Sinapsis: Del griego *σύναψις*, *enlace*, es el proceso de comunicación entre neuronas. Se inicia con una descarga química que origina una corriente eléctrica en la membrana de la célula emisora o presináptica; una vez que este impulso nervioso, alcanza el extremo del axón, la propia neurona, segrega una sustancia o neurotransmisor que se deposita en un espacio intermedio o espacio sináptico entre esta neurona transmisora y la neurona receptora o postsináptica. Este neurotransmisor es el que excita o inhibe a la otra neurona. Es el proceso esencial en la comunicación neuronal y constituye el lenguaje básico del sistema nervioso.

Tono asimétrico: *Reflejo tónico cervical asimétrico;* estiramiento de los músculos del cuello: Voltear cabeza a un lado, estiramiento de músculos.