

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

“Guía de estimulación temprana para niños de 0 a 2 años, dirigido a educadores y padres de familia”

Propuesta Pedagógica

presenta:

Janette Liliana Conde Beltrán

Para obtener el título de Licenciado en Pedagogía

Asesor:

Prof. Luis Alfredo Gutiérrez Castillo

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a Dios que me ha dado salud y fuerzas necesarias para seguir adelante, en segundo lugar a mi hijo José Arturo el cual me ha enseñado encontrar la fuerza y madurez necesaria para darle sentido a todas mis actividades.

Agradezco también a mi familia y en especial a mi Mamá, quien me acompaño con sus frases positiva, aprovecho para decirle que es y será la mejor amiga que he tenido.

Asimismo tengo que agradecer a mi asesor quien me apoyo en este año con sus críticas, correcciones y su tiempo en mi propuesta pedagógica.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. Desarrollo infantil.....	7
1.1. Panorama histórico del estudio sobre el desarrollo infantil.....	7
1.2. Concepto de desarrollo infantil.....	11
1.3. Importancia del desarrollo infantil.....	14
1.4. Clasificación del desarrollo infantil.....	18
1.4.1. Desarrollo motor.....	19
1.4.2. Desarrollo cognitivo.....	21
1.4.3. Desarrollo afectivo.....	23
1.5. Constructivismo.....	24
1.6. Tendencias actuales del desarrollo infantil.....	27
Capítulo 2. Estimulación Temprana.....	30
2.1. Antecedentes.....	30
2.2. Concepto de Estimulación Temprana.....	34
2.3. Estimulación Temprana y Desarrollo infantil.....	40
2.4. Estimulación Temprana y Orientación Educativa.....	44
2.4.1. Los programas de orientación educativa.....	47
2.4.1.2. Concepto de educación psicopedagógica.....	48

2.4.1.3. Modelo de programas.....	50
2.4.1.3.1. Fases del modelo de programas.....	53
2.4.1.3.1.1. Áreas, finalidades y contenidos.....	54
2.4.5. Intervención psicopedagógica.....	56
2.4.6. Diagnostico pedagógico.....	57
Capítulo 3. Diagnóstico de investigación sobre estimulación temprana.....	61
3.1. Objetivos.....	61
3.2. Criterios.....	61
3.3. Indicadores.....	62
3.4. Instrumentos de investigación de campo.....	63
Capitulo 4. Diseño de la Guía de Estimulación Temprana para niños de 0 a 2 años dirigido a Educadores y Padres.....	71
4.1. Consideraciones.....	71
4.2. Propuesta del Eje Conceptual.....	75
4.3. Propuesta del Eje sobre Estrategias de Estimulación Temprana.....	81
Conclusiones.....	87
Referencias.....	90
Anexos	
Anexo 1: Interpretación de los resultados de padres de familia.....	95
Anexo 2: Interpretación de los resultados de docentes.....	108

Anexo 3: Guía de estimulación temprana para niños de 0 a 2 años dirigida a educadores y padres de familia en centros educativos públicos y privados.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la presente investigación incluye una propuesta pedagógica para orientar a educadores y padres de familia sobre la estimulación temprana a niños de 0 a 2 años.

La formación del ser humano como uno de los preceptos fundamentales del proceso educativo ha ido presentando una constante tendencia evolutiva hacia el mejor desarrollo de las habilidades psicomotrices y cognitivas del individuo, dotándolo de los elementos necesarios para facilitar su integración al medio ambiente y a la sociedad en la que realiza sus actividades cotidianas.

El interés de los educadores contemporáneos por fortalecer estos procesos desde las primeras etapas del desarrollo humano, ha dado pie a la estimulación temprana como una actividad tendiente a potenciar los conocimientos y habilidades del niño a través de actividades lúdicas previamente definidas, aspecto que debe contemplarse en el desarrollo de guías eficientes en los que se busque la participación activa tanto de los mismos educadores como de los padres de familia.

Con base en lo anterior, el desarrollo de esta propuesta, comprende los aspectos metodológicos necesarios para sustentar la estructuración de una guía de estimulación temprana para niños de 0 a 2 años, dirigido a profesores adscritos a diversas instituciones educativas en la Ciudad de México y a los padres de familia, para lo cual se delimitó el tema de acuerdo con los criterios semántico, espacial y temporal, para proceder a plantear la problemática, centrada en un cuestionamiento cuya propuesta de solución se concentra en la hipótesis de trabajo.

El tema de investigación de la propuesta es:

Estructuración de una guía de estimulación temprana para niños de 0 a 2 años dirigido a educadores y padres del CENDI GDF-PGJ San José Insurgentes en la Ciudad de México.

Es importante enfatizar la importancia del papel de los educadores y padres de familia acerca de la estimulación temprana en la aplicación de diversas estrategias pedagógicas de vanguardia que van surgiendo constantemente en la materia, para lo cual es vital que estos profesionistas cuenten con las herramientas necesarias para desarrollar su función de manera óptima y precisa. Teniendo como objetivo el diseño de una guía de actividades para la estimulación temprana de niños de 0 a 2 años de edad, basándose en cuestionamientos a padres y maestros sobre su conocimiento y práctica de la misma.

El primer capítulo comprende el estudio del desarrollo del ser humano en sus primeras etapas y representa sin duda, uno de los aspectos fundamentales en la práctica de la estimulación temprana, por lo que en este caso, pueden identificarse dos tipos fundamentales: el desarrollo psicomotor y el cognitivo, mismos que se analizan.

Durante las primeras etapas de desarrollo del ser humano, se llevan a cabo importantes transformaciones en las áreas físicas que afectarán tanto a la parte fisiológica, en la noción que el individuo puede considerarse como un sistema multifacético en continua evolución tanto interna como externa y en permanente interacción con el contexto físico y sociocultural que lo rodea, como también en lo relativo a la parte psicomotora y finalmente, a la adquisición del esquema corporal que se irá interiorizando al paso del tiempo.

La íntima relación existente entre el movimiento y el psiquismo y consecuentemente, las implicaciones de ambos factores en el organismo del individuo y en el medio que lo rodea, se identifica como psicomotricidad y representa la base de lo que los especialistas denominan desarrollo físico y psicomotor.

“El desarrollo físico y psicomotor viene a ser como un nudo que une un componente práctico y de proyección externa (la acción), con otro interno o simbólico (la representación del cuerpo y sus posibilidades de acción y cuyo objetivo es que el niño consiga el control del propio cuerpo y obtenga el máximo de sus posibilidades de acción y expresión”.(Palau, E., 2004:13)

Puede establecerse por lo tanto, que el desarrollo de la psicomotricidad infantil convergen aspectos físicos, psicológicos, afectivos, relacionales y sociales que nutren y envuelven sus primeros años.

El cognitivismo es un término derivado del latín *cognoscere* que significa conocer, por lo que el desarrollo cognitivo puede ser entendido como la evolución del conocimiento de los individuos y concretamente, en el plano infantil, la comprensión de la forma en que los niños adquieren diversos conocimientos.

De acuerdo con León de Vitoria (1997), el desarrollo cognitivo “es un proceso de cambios en los mecanismos que posibilitan el conocimiento y la adaptación al medio, percibir, atender, discriminar, memorizar, conceptualizar, razonar, resolver problemas, y tomar decisiones.”

El aprendizaje de los principales fenómenos que se suscitan a su alrededor marcan la pauta, para que el niño pueda ir adquiriendo determinados conocimientos en las etapas tempranas de su desarrollo social.

Por ejemplo, en la primera relación con la madre, el niño tiene que poder diferenciar una persona de otra y haber construido la “permanencia del objeto”. Alrededor de los siete meses de edad es cuando el niño pasa de la indiscriminación al apego a una persona específica. A partir del segundo año, las nuevas destrezas y capacidades adquiridas (junto con su mayor comprensión del mundo y el aumento de su capacidad de enfrentarse a él), le permiten establecer relaciones mucho más activas en su entorno, basadas en su desarrollo de la percepción, la capacidad exploratoria y la manipulación. (Carmena, G., 1989:277).

El segundo capítulo abarca los objetivos, criterios, indicadores, los instrumentos e interpretación de los resultados.

Por lo tanto, en la formulación y sistematización del problema, se consideraron los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál es la situación actual de la oferta de instituciones especializadas en estimulación temprana en la Ciudad de México.

- ¿Qué herramientas pedagógicas y de orientación se aplican en las mismas?
- ¿Se cubren las necesidades de dichas instituciones en cuanto al perfil de los educadores integrados a su planta docente?
- ¿Qué herramientas de coordinación se utilizan en dichas instituciones para planear, estructurar, monitorear y evaluar las experiencias de formación educativa?
- ¿En qué grado se llevan a cabo actualizaciones en materia de estimulación temprana en dichas instituciones?
- ¿Cómo se integran dichas innovaciones a su oferta educativa?
- ¿Qué áreas de la institución participan en dicho proceso?

Con base a los cuestionamientos anteriores, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la importancia de la estructuración de una guía de estimulación temprana para padres de familia y educadores especializados en estimulación temprana de niños entre 0 y 2 años para optimizar la oferta educativa de dicho tipo de instituciones CENDI en la Ciudad de México?

Del cuestionamiento anterior, se desprenden las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son las ventajas de una guía de orientación propuesta?
- ¿Qué estructura tiene el mismo?
- ¿Cómo puede adaptarse a las innovaciones que se van dando en la materia?
- ¿Qué beneficios aporta la guía propuesta para el ejercicio eficiente de los educadores especializados en estimulación temprana en la Ciudad de México?
- ¿Qué ventajas tendrá la guía para los padres de familia?

Con base en lo anterior, como alternativa general se plantea la necesidad de una guía de orientación que cumpla con las especificaciones necesarias para que los educadores y padres de familia puedan utilizarlo de manera práctica y a la vez, aporten las experiencias necesarias para lograr una mejora continua de los procedimientos incluidos, fortaleciendo con ello el papel de la estimulación temprana en niños de 0 a 2 años en un CENDI en la Ciudad de México.

El tercer capítulo considera que la estimulación temprana representa sin duda, un tema de interés no sólo para profesionales de la educación y de la salud, sino también para padres de familia conscientes del significado e importancia que tiene a largo plazo el comenzar a estimular a sus hijos desde sus primeras etapas de desarrollo.

Bajo esta perspectiva, es que los manuales de estimulación temprana cumplen con la función de orientación tanto a especialistas como a padres de familia, aunque en su mayoría, éstos no cuentan con un marco de referencia lo suficientemente explícito, por lo que se presentan fallas que impiden el óptimo logro de sus objetivos, principalmente por el hecho de que se basan en objetivos de desarrollo que marcan en forma rígida lo que se espera enseñarle al niño de acuerdo a su edad.

Considerando la base metodológica de la investigación, se llevo a cabo el diseño de la guía fundamentándose en la propuesta de Bisquerra Alzina sobre el modelo de programas educativos, los cuales se definen como experiencias de aprendizaje planificadas, estructuradas y diseñadas para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

La mayoría de programas educativos actuales se orientan a la adquisición de competencias. Esto exige tiempo y energías. Por tanto, un programa tiene una duración que puede ser variable, pero que se considera que debe tener una serie de sesiones... la investigación educativa ha puesto en evidencia que la forma más efectiva de intervenir es mediante el modelo de programas. (Bisquerra, R., 2008:63).

Finalmente, el cuarto capítulo se concluye con el diseño de una guía de estimulación temprana para niños de 0 a 2 años dirigido a educadores y padres, el cual contempla la planeación, estructuración, monitoreo y evaluación en un CENDI en la Ciudad de México, considerando una metodología eficaz que le permite sistematizar adecuadamente los procesos, sin la rigidez característica, representando sin duda, una herramienta flexible y sobre todo perfectible, al poder enriquecerse con las experiencias de los profesionales de educación que la apliquen.

La estructura de la guía de estimulación temprana dirigido a padres de familia y educadores de niños de 0 a 2 años adscritos a diversas instituciones como el CENDI en la Ciudad de México, está sustentado en los principios y estrategias vigentes en la materia, de manera que pueda ser utilizado como un inmejorable canal de comunicación y de coordinación entre todos y cada uno de los elementos involucrados en dicho proceso de formación educativa.

De lo anteriormente expuesto, se destaca la necesidad de que las guías de estimulación temprana cumplan con una serie de especificaciones metodológicas con base en el modelo de programas de orientación educativa que los hagan prácticos y flexibles y que a la vez, sirvan de un inmejorable canal de comunicación entre la institución, los especialistas y los padres de familia, brindándoles la orientación necesaria para obtener mayores beneficios del proceso.

CAPÍTULO 1. DESARROLLO INFANTIL

El ser humano va experimentando una serie de cambios físicos y psicológicos desde sus primeras etapas de vida, los cuales deben ser sujeto de análisis y de atención por parte de sus padres y familiares, así como de una serie de profesionales de la educación con el que éste convive durante su infancia, a fin de poder establecer los cursos de acción que le permitan irse adaptando a su medio ambiente y sobre todo, formar aptitudes y actitudes que fortalezcan su desempeño social en las etapas subsecuentes de su existencia. En este sentido, las teorías y actividades relacionadas con el análisis del desarrollo infantil, representan un factor determinante para alcanzar el objetivo antes planteado y consecuentemente, promover un desarrollo integral del ser humano contemporáneo.

1.1. Panorama histórico del estudio sobre el desarrollo infantil

El análisis sobre el estudio y desarrollo del comportamiento infantil ha sido un importante tema de estudio en diversas etapas del proceso evolutivo de las sociedades y en diferentes culturas, destacándose la labor de quien es considerado como el padre de la didáctica, el educador checo Jan Amos Comenius (o Komensky), quien en el siglo XVII planteaba la necesidad de integrar al niño a un proceso educativo integral que comenzara en sus primeras etapas de crecimiento. Sin duda, la labor de este importante pedagogo se sustenta en su postulado sobre la división de la enseñanza intelectual, física y moral en relación con los grados de crecimiento fisiológico y psíquico, por lo que establece cuatro grados o períodos de la enseñanza:

“Primero: desde el nacimiento hasta los seis años, la que llamó “escuela materna”.

Segundo: desde los seis hasta los doce años, la que llamó escuela primaria pública”.

Tercero: desde los doce hasta los dieciocho años, en la que llamó “gimnasio”, que es como todavía se llama en Alemania la escuela secundaria.

Cuarto: de los dieciocho años en adelante, a la que llamó “academia”. (Hostos, 1991:195).

La obra de Comenius, fue complementada con las teorías del filósofo inglés John Locke, quien hizo énfasis en la influencia del medio sobre la percepción del niño, teoría conocida como de tabula rasa o tabla rasa, esto es, un papel o lienzo en blanco que se ve enriquecido con las experiencias vividas.

De lo anterior, puede establecerse que:

La noción de la primacía de las influencias contextuales es particularmente evidente en los programas que fomentan y promueven la educación temprana, como una forma de compensar o superar un contexto pobre o desaventajado. Basado en parte en la idea de que todos los niños nacen con la misma capacidad general para el desarrollo mental y el aprendizaje, estos programas también asumen que las diferencias en el aprendizaje, los resultados y el comportamiento son atribuibles a factores contextuales tales como la casa o las condiciones familiares, el contexto socioeconómico, la educación temprana y las experiencias. (Morrison, 2003:60).

Un caso especial en el desarrollo de la educación temprana fue el estadista francés Juan Jacobo Rousseau a quien se le considera como el eslabón entre el periodo histórico y la fase moderna de la educación, especialmente por su enorme influencia sobre los trabajos de innovadores educadores como Pestalozzi y Froebel.

Los trabajos de investigación de Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo suizo y su discípulo Frederich Froebel resultaron determinantes en la fundación de la educación primaria popular y pública, en el caso concreto de Pestalozzi, mientras que a Froebel “se le considera el fundador y promotor de la educación de los más pequeños. A partir de su experiencia y de las observaciones directas con los niños fundó el *kindergarten* o jardín de infancia.

Asimismo, es importante destacar la labor de investigación del médico alemán Dietrich Tiedemann que en el siglo XVIII, sentó las bases para la psicología infantil, mismas que resultaron de gran influencia para los estudios del psicólogo

francés Bernard Pérez en 1878 y del anglo-germano William Preyer en 1882 con su emblemática obra *Alma de Niño*.

El interés de Preyer por la psicología del niño, lo llevó a dirigir sus estudios incluso antes del nacimiento, por lo que se le llega a considerar como el especialista que acuñó el término psicogénesis. Sus primeros estudios fueron el preámbulo de su libro *Alma de Niño*, en el que se recogen sus experiencias personales en la educación de su propio hijo.

“Su experiencia en el trabajo de observación de animales y su formación de naturista le ayudaron en esta empresa que realizó con gran cuidado. Los distintos aspectos del desarrollo del niño están recogidos en el libro e incluso realiza un trabajo de experimentación incipiente en algunos temas. La obra de Preyer tuvo una influencia duradera y muchos años después se citaba todavía como una de las grandes contribuciones al conocimiento del niño.”(Delval, 2002:41).

Es a partir del siglo XX que la psicología infantil en las primeras etapas del desarrollo humano, comienzan a adquirir reconocimiento y autonomía, tomando como punto de partida la Teoría Evolucionista de Charles Darwin, que fue aplicada magistralmente al terreno de la psicología infantil por parte del filósofo norteamericano James Mark Baldwin. Años más tarde, los estudios en el campo de la psicología humana por parte de Sigmund Freud, resultaron determinantes para sentar las bases de la psicología infantil propiamente dicha.

Sin embargo, los estudios y el desarrollo de los primeros tests de psicología infantil como es el caso del Binet-Simon a finales del siglo XIX, se concentraban principalmente en niños en sus primeras etapas escolares, lo que motivó a los especialistas a retomar las bases de la psicología genética para identificar una nueva alternativa de investigación en el comportamiento del niño en sus primeros años.

El principal exponente de la teoría de la psicología genética fue el investigador suizo Jean Piaget, fundador de la Escuela de Ginebra, y en ella se estudian los procesos psicológicos desde su origen, es decir, desde su génesis.

El estudio de la génesis implica tener en cuenta las múltiples transformaciones que comportan la historia de un individuo, y permite a la vez, entender los mecanismos que intervienen en el paso de una estructura psicológica simple a una más compleja. Por lo tanto su interés no se centra en el producto del desarrollo, sino que por el contrario busca recorrer la historia de ese desarrollo. (Rueda,2011).

Arnold Lucius Gesell quien llevó a cabo una serie de innovaciones a través de la observación directa del comportamiento de los niños ante diversas situaciones y estímulos. Su principal aportación la cámara laboratorio que lleva su apellido, ha sido de gran utilidad no sólo en el ámbito de la psicología infantil, sino también en otras áreas del comportamiento humano.

En este sentido, la labor de Gesell y sus colaboradores contempla la recopilación metódica no sólo de material documental, sino incluso gráfico y cinematográfico sobre la diversidad de reacciones de acuerdo con la edad.

“Este género de observaciones es de fundamental importancia. Pues la sucesión testimonia una relación a menudo compleja en razones de distintas interferencias entre diversos tipos de factores. Tanto los factores como esta relación responden al principio mismo de la psicología infantil, si realmente en la vida del individuo la infancia tiene una labor funcional, como periodo en el cual se realiza plenamente el tipo de la especie.” (Wallon,2007:10).

El enfoque de Gesell está basado en el despliegue de competencias biológicamente determinadas en las que se define un esquema planteado a partir de conductas determinadas por la edad cronológica del niño, lo que permitió que el concepto de maduración adquiriera mayor relevancia.

Durante el siglo XX se llevaron a cabo importantes avances en materia de investigación sobre el desarrollo infantil a fin de conocer los diversos factores que influyen en el niño en sus etapas de crecimiento, lo que a su vez, permitió contar con una sólida plataforma para una disciplina mucho más dinámica y consistente que ha ido consolidando su participación en las ciencias sociales del comportamiento.

Ante esta nueva perspectiva, se han llevado a cabo diversas investigaciones en psicología infantil basadas en la teoría de maduración de Gessell, como es el caso del efecto de enriquecimiento ambiental de Eric Rosenblith (1992), la psiconeurología y la genética evolutiva de Plomin y McClean en 1996.

Estas nuevas vertientes en psicología infantil han demostrado la plasticidad en el desarrollo de los niños de manera tal que se presenta la oportunidad de introducir cambios en su curso, cuando la persona en desarrollo cuenta con ambientes adecuados y adultos efectivos como mediadores del proceso constructivo individual, lo que llevó a la tendencia de estudios descriptivos a estudiar el desarrollo infantil, mediante la recopilación de datos empíricos, a fin de caracterizar con mayor rigurosidad científica los cambios y la estabilidad del proceso de desarrollo humano, producto de la interacción entre las condiciones del organismo.

Otros elementos del proceso incluyen:

La calidad de los ambientes donde acontece su proceso de desarrollo y la adecuación a las necesidades individuales de la instrucción que recibe y las decisiones personales que toman, a lo largo del proceso, tanto el niño o niña en el desarrollo como sus adultos significativos.”(León de Vitoria, 2007:30).

1.2. Concepto de desarrollo infantil

Después de haber presentado un breve análisis sobre el proceso evolutivo de las teorías de desarrollo infantil, se procederán a plantear los aspectos generales que determinan el concepto sobre el que se ha ido fundamentando esta disciplina a fin de contar con una mejor perspectiva sobre su trascendencia en diversos ámbitos de la interacción humana.

El punto de partida para una definición objetiva sobre el desarrollo infantil se ubica en la Psicología Evolutiva, misma que se encarga del estudio de los procesos que ocurren a los seres humanos a lo largo de su vida y que plantea que el desarrollo se refiere a cualquier cambio que presenta una relación funcional con el tiempo transcurrido, tiempo que se indica a través de la edad cronológica del organismo.

No obstante, en la concepción del desarrollo infantil entran en juego una serie de factores que han provocado ciertas discrepancias entre los especialistas y que a su vez, han dado pie a la conformación de dos grandes corrientes o modelos teóricos: la concepción mecanicista y la concepción organicista, mismas que se comentarán de manera breve.

En el primero de los casos, el modelo mecanicista concentra diversas teorías como es el caso de la corriente asociacionista (modelos conductistas de Watson y Skinner), la teoría mediacionista de Clark Hull, la Teoría del Modelado de Albert Bandura, el ambientalismo, el operacionalismo, y cualquier otra corriente psicológica fundamentada en el esquema de estímulo-respuesta.

“Desde la perspectiva de la psicología evolutiva, la evolución del modelo mecanicista implica una concepción reactiva del organismo: sin fuerzas externas, sin estímulos, no hay actividad. Los cambios en el comportamiento se conciben como función de los cambios que se producen en la estimulación externa, nunca como consecuencia de los cambios hipotéticos que pueden producirse en la estructura interna. Así, el comportamiento humano se explica fundamentalmente por causas externas, negándose la actividad intrínseca del organismo o reduciéndola a procesos dependientes de la estimulación ambiental.”(Carmena, et al.,1988:22)

Por el contrario, el modelo organicista plantea el hecho de que el ser humano está representado por un sistema organizado en el que cada una de sus partes adquiere significación en función de una estrecha coordinación entre las mismas, esto es, como un todo. La persona es evaluada en este caso como la fuente misma de sus actos, por lo que los cambios que se llevan a cabo en ella, no dependen exclusivamente de los estímulos que recibe del medio ambiente que la rodea, sino como un resultado de los procesos internos que representan la naturaleza del ser humano.

Por lo tanto, el concepto de desarrollo desde el enfoque organicista toma como eje fundamental al mismo individuo como poseedor de una estructura “particular y diferente en las sucesivas etapas de su evolución. Los atributos de la conducta no cambian de manera aislada, sino dentro de la organización estructurada de la que

forman parte, lo que implica homogeneidad y sincronización en el proceso de cambio. La existencia de características comunes en todas las conductas debidas a la presencia de una estructura o nivel de organización en unas determinadas edades (diferentes de las características propias de la estructura anterior o posterior), permite conceptualizar el desarrollo a través de estadios evolutivos cualitativamente distintos. (*Ibidem*)

Los especialistas representativos de este modelo de desarrollo son Piaget, Freud, Werner, Hunt, Kohlberg, entre otros, los cuales plantean que los cambios estructurales que lleva a cabo el individuo, son unidireccionales e irreversibles y orientados hacia determinados estados finales.

Además de los dos enfoques anteriores, algunos especialistas proponen uno diferente: el modelo contextual dialéctico, fundamentado en los trabajos de investigación de Wallon y Vygotsky.

En el caso de Len Vygotsky es representativo en cuanto a su concepto de desarrollo desde el contexto del niño, para lo cual plantea un elemento clave: la Zona de Desarrollo Potencial:

El nivel real de desarrollo es el nivel de madurez o de aprendizaje alcanzado por el niño, permitido y determinado por su desarrollo biológico, sin ayuda externa directa ni intencional de parte de otros seres humanos y por tanto, generando individualmente. El nivel de desarrollo potencial, próximo inmediato, es el nivel de madurez y aprendizaje posible, el que podría alcanzar el niño, pero que solamente puede ser removido por adultos o por iguales más expertos y por tanto, generado cooperativamente, en colaboración y unión consciente con sus semejantes. (Viloria, 1968:43).

La ZDP propuesta por Vygotsky se ubica entre los dos niveles antes mencionados y es en ella en la que se debe actuar o ejercer su papel la interacción social, a través de la aplicación de un proceso enseñanza-aprendizaje para generar desarrollo psicológico.

Vygotsky establece que la ZDP es una ampliación de la zona de desarrollo real o actual para posteriormente, desarrollar la potencial y alcanzar el desarrollo inmediato superior.

Por ejemplo, Marcondes y cols. (1991) establecen que el desarrollo es “el aumento de la capacidad del individuo para la ejecución de funciones cada vez más complejas.”

Mussen y cols, definen el desarrollo como:

Cambios de estructuras físicas y neurológicas, cognitivas y del comportamiento que emergen de manera ordenada y son relativamente permanentes. Su estudio consiste en detectar cómo y por qué el organismo humano crece y cambia durante la vida, en base a tres objetivos: el primero es comprender los cambios que parecen ser universales y que ocurren en todos los niños, sin importar la cultura en que crezcan o las experiencias que tengan; un segundo objetivo es explicar las diferencias individuales; y un tercer objetivo es comprender cómo el comportamiento de los niños es influenciado por el contexto o situación ambiental. Estos tres aspectos son necesarios para entender el desarrollo infantil. Dependiendo de la orientación teórica seguida por el investigador y de qué quiere ser estudiado, el énfasis puede ser colocado en cualquiera de ellos.” (Mussen, 1995)

Con base a los conceptos de desarrollo anteriormente planteados, puede establecerse que el desarrollo infantil es un proceso que comienza desde la vida intrauterina y que comprende varios aspectos que van desde el crecimiento físico, incluyendo la maduración neurológica, de comportamiento, cognitiva, social y afectiva del niño, lo que da como resultado un niño competente que responde a sus necesidades y a las de su medio, tomando en cuenta el contexto de su propia vida.

1.3. Importancia del desarrollo infantil

Los estudios relacionados con el desarrollo infantil han aportado una serie de beneficios que han sido analizados para determinar la importancia de esta disciplina a través de su proceso evolutivo. En este sentido, uno de los principales

postulados en este aspecto es que el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del individuo en edades tempranas resultan trascendentales en la salud física y mental de la edad adulta.

A partir de la época de la posguerra, Existen muchos ejemplos de cómo la experiencia en la vida, a edades tempranas, influye en el desarrollo de las vías del cerebro que afectan la actuación en la vida adulta. Por ejemplo, si se aprende a nadar, jugar tenis, o a esquiar cuando se es muy joven, el desempeño será mucho mejor que si aprende a nadar, jugar al tenis, o esquiar cuando se trata de un adulto de mediana edad. Ello sugiere que la plasticidad del cerebro de las funciones necesarias para practicar estos deportes es más dinámica cuando se es joven y disminuyen a medida que se envejece.

Bajo esta dinámica es que los estudios y teorías sobre desarrollo infantil se han ido consolidando en los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas, de manera tal que se promuevan planes de estudio orientados a una mejor adaptación del ser humano a su medio ambiente y en la potencialización de sus competencias.

En este proceso de consolidación es importante destacar los siguientes fundamentos:

- a) *Fundamentos psicológicos.* Las condiciones psicoevolutivas de los niños en las primeras etapas de su existencia, requieren de una acción coordinada entre padres de familia, docentes y familiares, de tal forma que se planteen objetivos precisos que promuevan un desarrollo armónico y constante en el niño. Se plantea entonces la necesidad de que la relación estrecha entre el ambiente familiar y el educativo traigan consigo resultados coherentes, independientemente de que los medios empleados en ambos sistemas sean diferentes.
- b) *Fundamentos pedagógicos.* La línea pedagógica sobre la que se sustenta el sistema educativo contemporáneo requiere, en el caso del desarrollo

infantil, del fortalecimiento de los canales de comunicación con el sistema familiar que rodea a los niños, conexión que permite al docente conocer el contexto social y cultural en el que vive y se desenvuelve cada alumno, las características socioculturales de la familia, las interacciones sociales y afectivas y las prácticas relacionadas con su educación. Para unos y otros, profesores y padres, la relación entre la familia y el centro educativo se hace necesaria para conseguir el máximo conocimiento de lo que Palau (2004:126) denomina “contexto total de desarrollo” de cada niño.

- c) *Fundamentos sociales.* La tarea educativa como un proceso de socialización, asume el compromiso de la integración plena y activa de cada individuo en el seno de la sociedad en la que se desarrolla y para tal efecto, se busca la convergencia de intereses, objetivos y prácticas educativas de los agentes participantes en el proceso educativo que lleven al niño a lograr un desarrollo afectivo y social armónico y coherente. Por lo tanto, cualquier distorsión que llegase a presentarse en las relaciones entre ambos sistemas, afectará en menor o mayor medida a la integración social de los niños.
- d) *Fundamentos legales.* La formación educativa integral está contemplada en los marcos regulatorios tanto a nivel nacional como internacional, consagrando el derecho de todo individuo de recibir una educación de calidad que además de fomentar la potencialización de sus competencias, le permita integrarse a la sociedad en la que convive. En este sentido, la importancia de la instauración de nuevos esquemas de desarrollo infantil, facilita sobre medida la consecución de este importante objetivo.

Con base a los fundamentos anteriores, la importancia del desarrollo infantil en el actual modelo educativo, se ha ido sustentando cada vez más en las relaciones de calidad entre la familia y los educadores, representando un tema recurrente en la investigación sobre el desarrollo infantil y la estimulación temprana.

Un concepto que ha adquirido relevancia para ilustrar lo anterior es el del modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1977), en el que se destaca el papel que juegan los ambientes en los que se desenvuelve el ser humano en el desarrollo de su personalidad, consistente en un cambio perdurable en el modo en que la persona percibe el ambiente que lo rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se interrelaciona con él.

El postulado básico del modelo ecológico que propone Bronfenbrenner establece que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, por un lado, y por el otro las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive.

Acomodación mutua que se va produciendo a través de un proceso continuo, que también se ve afectado por la relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que en sus entornos están incluidos.(García, F., 2001).

La estrecha relación entre el ambiente familiar y el educativo adquiere de acuerdo con Bronfenbrenner, un importante factor en el que identifican dos elementos fundamentales: el microsistema y el mesosistema.

En el primer caso, el microsistema representa el lugar en el que se produce el desarrollo de todo individuo cuando se dan una serie de condiciones, como pueden ser las actividades complejas que el niño aprende a resolver con la ayuda de otra persona y que más tarde, será capaz de resolver por sí solo.

Por su parte, el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, como es el caso de la familia y el ambiente escolar. La importancia de establecer relaciones fluidas y convergentes entre los distintos mediadores culturales, como sucede con la escuela y la familia, resulta vital en el fortalecimiento de las potencialidades de los niños como contextos de desarrollo en los que éstos participan.

Las investigaciones en desarrollo infantil acentúan cada vez la relevancia del ambiente en la formación del ser humano, pretendiendo establecer hasta qué punto la calidad de las experiencias tempranas influyen en la estructura del cerebro y el desarrollo infantil. “Debido a que la mayoría de sinapsis neuronales son formadas durante los tres primeros años de vida y se detienen después de los diez años, estos tres primeros años son críticos.” (Amar, J.,y cols., 2004:26).

La importancia del desarrollo infantil en los modelos educativos contemporáneos va representando sin duda, la base para formación de una sólida estructura social en la que los individuos pueden aprovechar al máximo sus competencias para participar competitivamente en la economía globalizada actual.

1.4. Clasificación del desarrollo infantil

El desarrollo infantil representa un conjunto de actividades orientadas a establecer los medios idóneos para lograr que el individuo participe activamente en el medio que lo rodea y ha sido, como se mencionó anteriormente, objeto de diversos análisis por parte de psicólogos, sociólogos, pedagogos y otros científicos de la conducta.

León de Vitoria (1999) define en este sentido un modelo de desarrollo integral que consiste en:

Un proceso secuenciado de adquisición de conductas, producto de la interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad en la instrucción ofrecida al niño, que se organiza desde lo más sencillo hasta lo más complejo, de lo más global a lo más específico y de menor grado a mayor grado de diferenciación.

En el proceso de desarrollo que propone este autor, se ubican ocho áreas: desarrollo físico, motor, sexual, cognitivo, afectivo, social, moral y de lenguaje, en las que para alcanzar las destrezas necesarias se requiere de determinadas competencias y de una estimulación ambiental adecuada, y a pesar de que dichas áreas coexisten en las diversas etapas del desarrollo humano, algunas tienen mayor relevancia que otras, según el ciclo de vida en la que se encuentre el niño,

como sucede en los dos primeros años en los que el área sensomotora es más importante que el lenguaje.

Para efectos de la presente investigación sólo se considerarán las áreas sensomotor, cognitiva y afectiva.

1.4.1. Desarrollo motor

Bajo este renglón se pueden considerar las destrezas que va adquiriendo el niño como parte de su mismo proceso biológico que se refiere a la motricidad gruesa, como el desarrollo mismo de su percepción, que forma parte del área cognitiva. Por lo tanto, el desarrollo motor desde su doble vertiente de motricidad gruesa y fina, se considera como la expresión básica de las competencias que alcanza el desarrollo del sistema nervioso central, es decir, el ser humano está preparado para desplegar estas competencias a medida que su sistema nervioso madura, aspecto que se va favoreciendo con el ambiente circundante.

Puede establecerse por lo tanto, que el ser humano está programado para desplegar en paralelo una secuencia de desarrollo motor grueso, que va un poco por delante de la secuencia de motricidad fina, con lo que cada niño o niña avanza a su propio ritmo debido a la interacción entre las condiciones de su organismo y las ambientales que brindan en mayor o en menor grado, las oportunidades de práctica y en consecuencia, favorecen al logro de competencias que exigen procesos motores.

Los procesos motores gruesos pueden ser locomotores (dinámicos) y no locomotores (estáticos), e incluyen el control postural (cabeza, tronco, extremidades), la coordinación (equilibrio, tono muscular, precisión y fuerza) y la lateralidad. Por su parte, los procesos motores finos comprenden el tono muscular, capacidad de presión y fuerza de las manos y la coordinación y presión óculo manual.

El desarrollo motor se inicia en fase prenatal, antes de los cinco meses de gestación, cuando el bebé realiza sus primeros movimientos, lo cual implica la

formulación de un plan de estimulación prenatal intencional y consciente. No obstante, la parte fundamental del desarrollo motor se lleva a cabo desde el nacimiento hasta los 6 años, momento en que los procesos y subprocesos motores, tanto gruesos como finos, ya están consolidados y pueden dar paso a los aprendizajes de las materias instrumentales de educación básica.

Durante el proceso de desarrollo infantil, pueden observarse la aparición progresiva de diversas competencias, que de acuerdo con Malina (1980), pueden clasificarse en locomotoras, no locomotoras y manipulativas. Las conductas locomotoras durante los dos primeros años de la vida del niño incluyen gatear, pararse, caminar, correr, etcétera. Las no locomotoras entre 2 y 6 años comprenden saltar, trepar, empujar, etcétera, y en forma paralela, el mayor control de las partes pequeñas de su cuerpo en actividades como agarrar, dibujar, recortar, etcétera.

Es importante considerar en este sentido, que la base de las competencias motoras se encuentra en la maduración del sistema nervioso, la formación del tejido conectivo y el desarrollo muscular y óseo, los cuales interactúan con la calidad del enriquecimiento ambiental.

En el desarrollo de la motricidad tanto gruesa como fina se consideran una serie de leyes generales, las cuales incluyen:

- a) Continuidad. Las adquisiciones se van presentando de manera sucesiva y progresiva, esto es, cada una de ellas es un requisito para la obtención de la siguiente.
- b) Se sigue un proceso céfalocaudal y centrodistal. Las capacidades se dan de arriba hacia abajo (de la cabeza a los pies) y desde el centro hacia afuera (de línea media hacia dedos de las manos).
- c) Va de lo indiferenciado a lo diferenciado. Esto es, se desarrollan primeramente los músculos grandes para posteriormente afinar los músculos pequeños.

- d) Se rige por el principio de equilibrio-desequilibrio. En este caso, la adquisición de una competencia determinada va sometándose a mayor grado de dificultad en la búsqueda de un proceso de perfeccionamiento que conlleva a conductas más avanzadas y especializadas. (León de Vitoria, 2007:121)

1.4.2. Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo del ser humano comienza a gestarse desde el desarrollo motor, especialmente hacia los 18 meses de vida cuando el desarrollo del lenguaje y la función simbólica van marcando la evolución de la inteligencia.

El desarrollo cognitivo infantil tiene una estrecha vinculación con el desarrollo emocional o afectivo, así como con el desarrollo social y el biológico, que conjuntamente, se encuentran implicados en el desarrollo de la inteligencia en los niños. El término cognición o conocimiento hace referencia a los procesos superiores de orden mental a través de los cuales los seres humanos intentan comprender y adaptarse al mundo que los rodea. Dichos procesos son identificados como pensamiento, razonamiento, aprendizaje y resolución de problemas.

La principal teoría de desarrollo infantil en el ámbito cognitivo es la de Piaget (1950:6), quien establece que la inteligencia es “una forma de equilibrio al que tienden todas las estructuras cognoscitivas”, destacando que la actividad intelectual se realiza con el objetivo de producir una relación equilibrada y armoniosa entre los procesos del pensamiento y el ambiente, mismo que se define como equilibrio cognoscitivo. La idea de inteligencia de Piaget se basa en la suposición de que el niño no podría conocer algo si no construyese el conocimiento por sí mismo, lo que le da al niño el carácter de constructivista, o sea, una persona que opera sobre objetos y sucesos nuevos a fin de comprender sus características esenciales. De esta suposición se establece que las construcciones de la realidad (la interpretación de objetos y acontecimientos) dependen del conocimiento disponible en el momento, por lo que cuanto más

inmaduro se encuentre el sistema cognoscitivo del niño, más limitada será su interpretación de algo.

Piaget & Inhelder (1969), consideran que la cognición se obtiene perfeccionando y transformando las estructuras mentales o esquemas, que consisten en sistemas mentales inobservables en los que se funda la inteligencia, actuando como un patrón de pensamiento o acción y representando una base duradera de conocimientos que permite al niño interpretar su mundo. Por lo tanto, los esquemas son representaciones de la realidad, de manera tal que el niño conoce su mundo, interpreta y organiza su experiencia a partir de ellos. Para Piaget el desarrollo cognitivo consiste en crear sistemas o estructuras, partiendo del hecho de que los niños llegan al mundo con algunos reflejos que le permiten interpretar el entorno y dichos reflejos se basan en esquemas. (Shaffer, D., & Kipp, K., 2007:245).

En la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo destaca 4 etapas:

- ***Etapasensoriomotora.*** Del nacimiento a los dos años.
- ***Etapapreoperacional.*** De los 2 a los 7 años.
- ***Etapade las operaciones concretas.*** De los 7 a los 11 años.
- ***Etapade las operaciones formales.*** De los 11 años en adelante.

En el caso de la etapa sensoriomotora, se consideran a su vez las siguientes subetapas:

- *Etapas Uno. Ejercicio reflejo (0 a un mes).*
- *Etapas Dos. Reacciones circulares primarias (1 a 4 meses).*
- *Etapas Tres. Reacciones circulares secundarias (4 a 8 meses).*
- *Etapas Cuatro. Coordinación propositiva de los esquemas secundarios (de 8 a 12 meses).*
- *Etapas Cinco. Reacciones circulares terciarias (12 a 18 meses).*
- *Etapas Seis. Soluciones mentales (18 a 24 meses).*

La etapa sensoriomotora se analizará con mayor amplitud en capítulos subsecuentes con el fin de vincularla con la estimulación temprana y aplicarla a la guía de orientación propuesta.

1.4.3. Desarrollo afectivo

Desde su nacimiento, la primera tarea que enfrenta el niño consiste en desarrollar la consciencia de su propia existencia, es decir su “yo”, así como la consciencia de del mundo que lo rodea. Los bebés son capaces, desde los primeros días de nacidos, de reconocer los rostros, las voces y el olor de las personas que les brindan cuidados maternos y también son capaces de responder a dichos estímulos con emoción y alegría.

En el plano afectivo, el desarrollo infantil destaca diversas teorías relacionadas con el potencial de amar que tienen los niños desde sus primeras etapas de vida y que va reforzándose hacia las etapas subsecuentes. Por ejemplo, René Spitz (1965) en su obra “El primer año en la vida del niño”, establece una serie de aspectos vinculados con el papel de la relación madre-hijo en este periodo de la vida del niño, con su desarrollo afectivo.

El trabajo de Spitz plantea las situaciones de depresión infantil que se presentan en casos de ausencia materna y de carencia de estímulos afectivos y asimismo, plantea los beneficios que se observan en caso de una relación amorosa y de contacto constante entre madre e hijo. Spitz estableció que sólo las madres amorosas consuman el prodigio de enseñar a amar a sus hijos. Advirtió del efecto devastador que sobre la personalidad del niño tienen las separaciones prolongadas. Y destacó también que los bebés que sonrían están sanos.

Los estudios de Spitz y más adelante de Winnicott y Mahler, sirvieron de referencia para una nueva visión del desarrollo afectivo de los niños en sus primeras etapas de vida como es el caso de Kreisler(1987) y Hagg (1999), en la que se enfatiza la importancia de la interacción entre los padres y el niño en el plano emocional del infante.

El bebé emite un llamado, una puesta en acción con su cuerpo, con sus gestos, movimientos, estados, llantos, etcétera, la madre en un primer momento oye, registra con su cuerpo estos mensajes y los decodifica, los transfiere a otro código dándole un sentido, de ahí que se dice que la madre semantiza las acciones del bebé. Es decir que “el actuar” del bebé será tal en cuanto a lo que la madre responda con su actuar y decir. (Ruíz, A.).

Además de la relación entre padres y bebé, es conveniente agregar a un tercer elemento, la escuela de estimulación temprana, en la que el cuidado y atención de los infantes queda en manos de especialistas cuya responsabilidad será la de fortalecer los esquemas de desarrollo afectivo que resulten benéficos en la vinculación del bebé con el mundo que lo rodea.

1.5. Constructivismo.

El interés de los especialistas por identificar los procesos de aprendizaje durante las primeras etapas del desarrollo del ser humano, han traído consigo diversos preceptos teóricos, como el constructivismo de Jean Piaget, mismo que se comentará a continuación.

El psicólogo suizo Jean Piaget, figura emblemática en el estudio del desarrollo cognitivo del ser humano, propuso su teoría constructivista, definida en términos de la organización, estructuración y reestructuración de la experiencia del individuo a través de un proceso continuo a lo largo de su vida conforme a esquemas previos de pensamiento. Por su parte, estos mismos esquemas se modifican y se enriquecen a través de la interacción del individuo con el mundo físico y social que lo rodea.

Los conceptos básicos del constructivismo de Piaget se resumen en los siguientes puntos:

- *“Los niños construyen su propio conocimiento. Juegan el papel más importante en su propio desarrollo cognitivo.*
- *Los niños entienden mejor cuando construyen algo por sí mismos que cuando se les dice que resuelvan problemas.*

- *Las actividades física y mental son cruciales para la construcción del conocimiento. El conocimiento construido paso a paso a través de la implicación activa, es decir, a través de la exploración de objetos en su contexto y a través de la solución de problemas y la interacción con otros.*
- *Los niños construyen mejor el conocimiento en el contexto a través de las experiencias que son interesantes y significativas para ellos.*
- *Se prefiere la autonomía a la obediencia.*
- *El desarrollo cognitivo es un proceso continuo. Comienza en el nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida.”(Morrison, G., 2005:93)*

El concepto de constructivismo en el desarrollo cognitivo del ser humano, sigue representando el fundamento de diversas actividades educativas contemporáneas, como sucede con la estimulación temprana, que como se verá más adelante, aprovecha muchos principios teóricos de la propuesta de Piaget para desarrollar sus conceptos particulares.

Actualmente, la idea de concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural. En este sentido, la idea de constructivismo no hace referencia únicamente a la teoría psicológica, ni aún a una confluencia de distintas teorías psicológicas. Más bien, habría que decir que con constructivismo hoy se está haciendo referencia a una posición amplia acerca de la educación y principalmente la educación escolar, un paradigma o clima intelectual sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en el que confluyen teorías de diversas disciplinas. (Trilla, J., 2007:179)

Una de las aplicaciones de la concepción constructivista de la enseñanza es la estimulación temprana, en la que los especialistas buscan promover el desarrollo cognitivo de los niños en sus primeras etapas de vida.

Entonces la estimulación temprana consiste en:

Una serie de técnicas aplicadas en la primera etapa del desarrollo del niño (de 0 a 3-4 años) para potenciar sus habilidades físicas, mentales y sociales a través de distintas áreas de intervención: perceptivo-cognitiva, motora, del lenguaje y social mediante diferentes aprendizajes basados en actividades de carácter lúdico, con el objetivo de potenciar su desarrollo integral. (Rodríguez, A. y Zehag, M., 2009:37)

Como puede observarse, la estimulación temprana se fundamenta en el desarrollo psicomotriz y cognitivo de los seres humanos en sus primeras etapas de desarrollo, potenciando dicho desarrollo a través de actividades lúdicas.

Las características que definen lo que representa la estimulación temprana se resumen en los siguientes puntos:

- *Es un método pedagógico basado en teorías científicas y en estudios de neurólogos de todo el mundo.*
- *Es alentar el talento innato que tienen los bebés y los niños para aprender a con facilidad, teniendo en cuenta los distintos periodos sensitivos y cognitivos del pequeño.*
- *Es toda aquella actividad de contacto o juego con un bebé o niño que propicie, fortalezca y desarrolle adecuada y oportunamente sus potenciales humanos.*
- *Es aprovechar la capacidad de aprendizaje y adaptabilidad del cerebro en beneficio del bebé a través de diferentes ejercicios y juegos cuya intención es la de proporcionar una serie de estímulos repetitivos, de manera tal que se potencien aquellas funciones cerebrales que a la larga, resultan de mayor interés.*
- *Es una manera muy especial de contactar y divertirnos con el niño, siguiendo los ritmos que él nos marque, animándole y teniendo fe en sus posibilidades, a través del amor, la atención, la creatividad y la imaginación, inventando cosas nuevas y llevándolas a la práctica observando los resultados.*
- *Es prevenir y mejorar posibles déficits de desarrollo del pequeño.*
- *Es colocar los cimientos para facilitar el crecimiento armónico y saludable, así como el posterior aprendizaje y formación de la personalidad del niño.” (Stein, L., 2006:20)*

1.6. Tendencias actuales del desarrollo infantil

Independientemente de que los avances en materia de desarrollo infantil han sido determinantes para el planteamiento de una mejor conciencia sobre la necesidad de establecer un canal de coordinación efectivo entre los sistemas educativo y familiar de los infantes, sigue manteniéndose el enfoque hacia la aplicación de modelos de atención temprana en los que vaya dotando a los niños de diversas herramientas encaminadas a potencializar sus competencias y promover una mejor integración social en las etapas subsecuentes de su ciclo vital.

Esta condición resalta el papel de especialistas en estimulación temprana, orientación educativa y psicopedagogía en cuanto a la promoción de una enseñanza diversificada y de calidad, capaz de atender las necesidades específicas de diversos usuarios, misma que puede situarse en diferentes planos relacionados entre sí: el organizativo, el curricular en sus diferentes niveles de concreción, el de cohesión institucional y el de vinculación de la institución con su entorno. En este contexto, muchas de las tareas en las que se involucran dichos profesionales de la educación tienden a promover procesos adecuados de orientación al alumnado, ya que cuentan con su intervención directa o indirecta. La concreción práctica de estas tareas supone la puesta en marcha de procesos de asesoramiento y de construcción conjunta en la que participan los profesionales, aportando sus conocimientos específicos para el logro de objetivos compartidos. (Solé, I., 2002:27).

El modelo tradicional de orientación educativa que se limitaba a ser ocasional, correctivo o remedial ha ido cambiando paulatinamente su enfoque hacia un modelo integrador de carácter proactivo que anticipa previene y estimula el desarrollo de competencias.

Lo anterior se ve reforzado con las condiciones actuales en el plano social, en las que se observa una mayor integración de las madres a los procesos productivos,

lo que impide que exista una mayor atención de sus hijos en edades tempranas, cediendo dicha tarea a los centros de desarrollo infantil, que como se ha venido mencionando, cumple una importante función integradora y coordinadora de las acciones orientadas hacia una mejor socialización de los infantes, tarea que hasta hace algunos años, era exclusiva de la familia.

En esta nueva visión de la función de la institución educativa como agente socializador de los niños desde sus primeras etapas de vida, se destacan los principios establecidos por Convención de los Derechos de los Niños que conlleva a una ética en la calidad de los servicios que se les ofrecen desde su nacimiento, por lo que la perspectiva va orientada, más que a la atención de las necesidades de los niños, a la formación y desarrollo de éstos como un derecho consagrado en un marco conceptual de alcance internacional.

De este modo, la tendencia de la educación y desarrollo infantil planteado por organismos internacionales dependientes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como es el caso de la UNICEF y la UNESCO, en cuanto a la defensa de los derechos de los niños y el fomento de su educación y cultura respectivamente, destacan que la formación de los niños desde su edad temprana es primordial para desarrollar sus capacidades fundamentales a fin de formar individuos activos, imaginativos, competentes y capaces de enfrentar situaciones adversas futuras.

De esta nueva perspectiva se establece la premisa de que no se concibe la educación sin un adecuado esquema de orientación.

La demanda por parte de los docentes y las familias de esta función de orientación y asesoramiento ha aumentado considerablemente en todas las etapas educativas, convirtiendo esta tarea en una necesidad. Además, los dos ámbitos coinciden en el mismo objetivo: la formación integral de la persona. (Jiménez J., s/f, et al.).

Así, la orientación educativa, utilizada fundamentalmente en el nivel medio y medio superior de los sistemas educativos tradicionales, ha encontrado un importante campo de acción en el desarrollo infantil, especialmente en las

primeras etapas del ciclo de vida de los niños, lo que como se verá más adelante, se ha traducido en la consolidación de la estimulación precoz, también identificada como estimulación temprana como un modelo de intervención sistemática y progresiva y en la que se concentran todas aquellas acciones (no sólo técnicas y psicopedagógicas), encaminadas a mejorar o a prevenir posibles deficiencias en el desarrollo personal. “Este concepto satisface la necesaria función preventiva que debe caracterizar a la escuela, ofreciendo a los alumnos un ambiente rico en estímulos, que faciliten su progresivo desarrollo.”(Codés, de M, Quintanal, J., & Téllez, J.A., 2002:519).

A manera de resumen, puede destacarse el hecho de que en los modelos educativos actuales, la estimulación temprana y el desarrollo infantil se encuentran perfectamente integrados a un proceso integral en el que debe existir una acción coordinada entre padres de familia y educadores, para lo cual, el desarrollo infantil debe ser evaluado como una función estratégica en la que exista una participación dinámica de diversas instancias especializadas tanto del sector público como de la iniciativa privada, especialmente en países en vías de desarrollo como México.

Esta situación, resalta la visión de una tendencia del desarrollo infantil como una herramienta pedagógica que no es exclusiva de altos niveles socioeconómicos, sino que debe ser considerada como:

Un enfoque estratégico de valor en el abordaje de los problemas de las familias que viven en condiciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión social. Si se tiene en cuenta —desde una perspectiva social— que los niños y niñas constituyen uno de los grupos de más alta vulnerabilidad a los procesos de ajuste económico, la intervención sobre el desarrollo infantil constituye una estrategia efectiva y justa en términos individuales y poblacionales.”(Otsubo, N. et al., 2008).

El objetivo principal de la promoción del desarrollo infantil es reconocerla como una inversión estratégica para constituir el capital humano requerido para incrementar la productividad, el nivel de ingresos y el bienestar de toda la sociedad.

CAPÍTULO 2. ESTIMULACIÓN TEMPRANA

2.1. Antecedentes

Considerando los aspectos analizados sobre la teoría de desarrollo infantil y los resultados obtenidos a través de la investigación de campo orientada a identificar la situación actual respecto a la aplicación de esquemas de estimulación temprana en un Centro de Desarrollo Infantil en la Ciudad de México, obteniendo información de primera mano de parte de padres de familia y educadores en relación a su conocimiento y comprensión de la importancia de dichos esquemas en el desarrollo infantil de sus hijos en el caso de los padres y de los niños entre 0 y 2 años, en el caso de los encargados del CENDI estudiado.

Ahora bien, antes de proceder a plantear la propuesta de una guía de estimulación temprana para la población antes delimitada, es conveniente desarrollar algunos aspectos fundamentales de la estimulación temprana, vinculándolos con otras variables como el desarrollo infantil y la orientación educativa, de manera tal que se cuente con una base sólida para la estructuración de una guía precisa, objetivo y adecuado a las circunstancias observadas en dichos centros educativos.

Por lo tanto, se comenzará con un breve análisis del proceso evolutivo que ha tenido la estimulación temprana (ET), también identificada como estimulación precoz, en los modelos educativos contemporáneos, tomando como punto de partida la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, en la que se da mayor participación al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), para la adecuada aplicación de los principios básicos de dicho postulado.

En la formulación de los principios contenidos en la Declaración de los Derechos del niño en lo relativo a la estimulación temprana se consideraron los resultados de investigaciones sobre las potencialidades iniciales del cerebro, particularmente en los primeros tres años, que fundamentalmente habían sido terreno específico de la educación recibida por los infantes en el seno familiar.

La idea de organizar entonces un sistema de influencias educativas para la activación del desarrollo desde el mismo nacimiento fue paulatinamente concientizándose, si bien en sus primeros momentos se valoró como algo a realizar con aquellos niños y niñas que, por diversas situaciones, no tenían posibilidades de recibir una estimulación adecuada en su medio circundante, y que estaban en situación de desventaja respecto a aquellos otros que, por tener un medio familiar apropiado o condiciones de vida y educación satisfactorias, tenían garantizadas, hasta cierto límite y en relación con el nivel de conocimiento científico, logrado hasta el momento, las posibilidades de una estimulación en los momentos iniciales de la vida. (Martínez, F., s/f).

La idea original de conformar una activación del desarrollo armónico de las capacidades de niños con ciertos tipos de discapacidad, fue poco a poco orientándose hacia aquellos sectores sociales más desprotegidos, para finalmente, formar parte de la política educativa orientada a fomentar el desarrollo de la población en general, con lo que se conformó una sólida estructura institucional apoyada por investigaciones en los terrenos psicológicos, sociológicos y pedagógicos a través de la cual, la estimulación temprana se ha consolidada como una sólida herramienta para reforzar el proceso enseñanza aprendizaje desde las primeras etapas del desarrollo de los infantes.

Por lo tanto, en el proceso evolutivo del concepto contemporáneo de estimulación temprana, se destaca la reunión de la CEPAL – UNICEF, celebrada en Santiago de Chile en 1981, en la que se plantea la necesidad de crear un sistema psicopedagógico en el que se identificara a la intervención como un conjunto de 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.

Él basamento fundamental de esta intervención temprana, por su propio carácter enfocado a la deficiencia, va entonces a estar enfocado hacia el favorecimiento de la proliferación dendrítica de los contactos sinápticos, así como el alerta 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. (Ibidem.)

En el proceso evolutivo que ha tenido la aplicación de técnicas relacionadas con la estimulación temprana se integran los estudios de importantes investigadores en disciplinas como la Psicología y la pedagogía, que como se mencionó en el capítulo 1, se orientaron al análisis de las áreas cognitiva, psicomotriz y afectiva sobre las que se basa el desarrollo infantil, por lo que las obras de Comenius, Locke, Tiedeman, Pestalozzi, Vygotsky y Piaget, representan las bases teóricas de la estimulación temprana y actúan como sólidos cimientos de las políticas educativas contemporáneas. Dichas teorías marcaron la pauta para la creación de un proyecto educativo fundamentado en la estimulación temprana, como es el caso del *Head Start* iniciado en Estado Unidos en 1965, programa a nivel federal “ideado para niños provenientes de familias de bajos ingresos o pertenecientes a minorías de los que se creía necesitaban un inicio importante en su educación.” (Stassen, K, 2006:379).

En materia de estimulación temprana como parte del proceso pedagógico de potencialización del desarrollo infantil, han existido diversos criterios sobre la edad cronológica en la que debe aplicarse, siendo que la mayoría de los investigadores coincide en establecer el periodo de 0 a 3 años, aunque la UNICEF considera dicho periodo hasta los cinco años.

Representa una etapa decisiva en el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emotivas de cada niño y niña, y es la etapa más vulnerable del crecimiento. En esta fase se forman las capacidades y condiciones esenciales para la vida, la mayor parte del cerebro y sus conexiones. El amor y la estimulación intelectual permiten a los niños y niñas desarrollar la seguridad y autoestima necesarias. Para ello, su entorno y las condiciones de vida de la madre son fundamentales. (UNICEF,2009).

Además del enfoque psicopedagógico de la estimulación temprana, se hace necesaria la conformación de una estructura coordinada en la que converjan los esfuerzos de diversas entidades del sector público y de la iniciativa privada con el

fin de implementar planes, programas y procedimientos acordes a las necesidades de la sociedad moderna, aspecto que sin duda, fue perfectamente visualizado en España a través de la publicación en el año 2000 del denominado “Libro Blanco de la Estimulación Temprana”, originalmente dirigido a niños con determinados tipos de discapacidad y que además aborda aspectos de tipo psicopedagógico en el desarrollo de niños y niñas entre 0 y 6 años, analizando también factores relacionados con la política educativa y la coordinación de sus diversos actores y fungiendo como una valiosa guía para padres de familia, educadores y profesionistas involucrados en la educación integral de la población española.

A través de este importante documento se pretende también, sentar las bases para una adecuada proyección de la estimulación temprana en la formación de un capital humano que se integre de manera efectiva a los procesos socioeconómicos, culturales, políticos y ambientales propios de la economía globalizada actual, todo ello a través de una serie de cursos de acción que comprenden: la creación de centros especializados en estimulación temprana en el territorio español.

Definir los derechos y deberes de los usuarios de estos centros, establecer el perfil de los estándares organizativos y funcionales, optimizar los recursos, contrastar modelos, investigar, potenciar la prevención e introducir mejoras significativas hacen el tratamiento de la población infantil que lo requiera. Este Libro Blanco, fruto de un dilatado y laborioso trabajo, ha de servir para encauzar esfuerzos en pos de la mejora de la Atención Temprana y de la calidad de vida de quienes más la necesitan.”(Grupo de Atención Temprana,2000).

En el caso específico de México, se destaca la labor de investigación de Emilio Ribes Iñesta, catedrático de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien desde 1974, ha llevado a cabo diversos estudios sobre la estimulación temprana en la adquisición y aplicación del lenguaje.

El investigador establece que “cuando el niño nace, sólo responde a las condiciones físico-químicas del ambiente, en términos de la reactividad incondicional del organismo a ciertos parámetros, muy generales, como la temperatura, ciertas intensidades de

estimulación, etcétera. El niño, en este sentido, biológicamente, sí es un ser humano, pero conductualmente no es aún un ser humano. No se distingue de cualquier otro recién nacido de cualquier otra especie, excepto en una característica: es conductualmente más inepto que las demás especies. Es decir que está en desventaja, biológicamente, comparado con los recién nacidos de otras especies.”(Ribes, E., 1986).

A partir de los trabajos sobre estimulación temprana llevados a cabo en la UNAM y otras instituciones de educación superior en psicología y pedagogía como es el caso de la Universidad Pedagógica en la Ciudad de México, así como el diseño de una política educativa en la que se ubica a esta herramienta como parte imprescindible del desarrollo infantil en el país, se ha conformado una red especializada en la materia, integrándose organismos como la Asociación Mexicana de Estimulación Prenatal y Temprana A.C., el Instituto Mexicano de Estimulación Temprana y Desarrollo Humano A.C., así como una variedad de instituciones educativas públicas y privadas en las que la estimulación temprana ocupa un lugar preponderante en los procesos educativos.

2.2. Concepto de Estimulación Temprana

Como se ha venido mencionando a través del presente capítulo, la Estimulación Temprana (ET), ha ido recibiendo una serie de conceptualizaciones que incluso han sido objeto de diversos debates por parte de los especialistas de acuerdo a aspectos que tienen que ver con el momento y el alcance de las técnicas utilizadas. En este sentido, se han utilizado indistintamente términos como Estimulación Precoz, Estimulación Adecuada y Atención Temprana, aportando incluso otros términos alternativos como Estimulación Oportuna propuesto por Emilio Ribes.

El uso de uno u otro término puede variar directamente del enfoque sobre el que se lleve a cabo el análisis, lo que le da a la ET un carácter interdisciplinario que confluyen diversas ciencias y técnicas, por lo que se han propuesto diversos conceptos de ET, de los cuales se incluirán a continuación algunos de ellos con el fin de analizar sus elementos comunes y de esta forma, contar con una mejor perspectiva sobre la misma y su vinculación con otras importantes áreas

psicopedagógicas como el desarrollo infantil y la orientación educativa, lo que servirá de sustento para la estructuración de una guía especializada de ET para padres de familia y educadores en CENDIS en México.

El Libro Blanco de la Atención Temprana, la define como

El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.” (Grupo de Atención Temprana, 2000).

En el concepto anterior se destaca claramente la intención de la Atención Temprana de atender las necesidades de niños que presentan trastornos o que representan riesgos de padecerlos, lo que como se mencionó en renglones anteriores, fue la esencia de esta disciplina. Asimismo, hace énfasis en la planificación de actividades y en la formación de profesionales especializados que desarrollen las tareas conducentes.

Un concepto más actualizado sobre ET, la define como:

Una técnica de abordaje interdisciplinario dedicada a los niños de 0 a 36 meses, Se aplica a aquellos pequeños que, por sus características específicas necesitan de un tratamiento precoz, con el fin de ayudarlos a que adquieran las progresivas etapas de su desarrollo motor, cognitivo, social y del lenguaje de la forma más rápida, adecuada y correcta posible, descubriendo y respetando las posibilidades de cada niño en particular. (Fernández, M.J., 2010:10).

Del concepto anterior se destaca el planteamiento de que la ET es una técnica interdisciplinaria y reduce el rango de edad a los primeros tres años de la vida de los infantes. Asimismo, la vincula a las áreas del desarrollo infantil (cognitiva, social, afectiva, psicomotriz) y concentra las actividades en un proceso de tratamiento precoz que lleve a los niños a desarrollar su potencial particular.

Un factor importante a considerar dentro de este nuevo enfoque de la ET, es la interacción que se da entre los padres de familia y las instituciones educativas especializadas, permitiendo con ello que los infantes se vean inmersos en ambientes positivos que fortalezcan su proceso de desarrollo.

Por lo tanto, se ayuda y se orienta a la familia a que pueda desarrollar un vínculo de apego necesario para que él logre crecer psicológicamente sano. Asimismo se le brinda a la familia las herramientas para darle a ese niño mucho amor y cuidado y el soporte necesario para que pueda ser reconocido y valorado tanto dentro de su familia como dentro de la sociedad. También se dan pautas para ayudarlo a que pueda ser lo más autónomo posible.” (Ibidem)

Los principales puntos a destacar de los conceptos anteriores son por una parte el carácter interdisciplinario, incluyente y global de la ET, la integración de la familia al proceso y sobre todo, los elementos que la han ubicado como una herramienta educativa de amplias perspectivas que se ha ido integrando a los modelos educativos contemporáneos.

A manera de resumen y con el fin de contar con una mejor perspectiva de los elementos que se consideran en el concepto actual de la ET, pueden considerarse los siguientes puntos relativos a lo que debe incluir cualquier programa en la materia:

- ✓ La ET consiste en un método pedagógico en el que se contempla la integración de teorías científicas y estudios de neurólogos de diversas latitudes.
- ✓ Desarrolla el talento innato que tienen los bebés y los niños para aprender con facilidad, considerando los distintos períodos sensitivos y cognitivos de los infantes.
- ✓ Contempla cualquier actividad de contacto o juego con un bebé o niño que propicie, fortalezca y desarrolle oportuna y adecuadamente sus potencialidades humanas.

- ✓ Aprovecha la capacidad de aprendizaje y adaptabilidad del cerebro en beneficio del bebé mediante ejercicios y juegos cuya intención es la de proporcionar una serie de estímulos repetitivos, “de manera tal que se potencien aquellas funciones cerebrales que, a la larga resultan de mayor interés.” (Stein, L., 2006:19).
- ✓ Define de manera muy especial actividades de contacto e interacción con el niño, de acuerdo con los ritmos que éste determine, animándole y transmitiéndole la confianza a través de amor, atención, creatividad e imaginación, innovando estrategias y evaluando los resultados.
- ✓ Aporta los elementos necesarios para prevenir, identificar y atender eficientemente los déficits de desarrollo en los infantes.
- ✓ Coloca los cimientos necesarios para propiciar el crecimiento armónico y saludable, así como el posterior aprendizaje y formación de la personalidad del niño.
- ✓ Define tareas específicas planteadas e integradas en programas flexibles que permiten la adaptación y la renovación constante de los objetivos a corto, mediano y largo plazo que se persiguen.
- ✓ Favorece la autonomía del sujeto, aportando además los elementos necesarios que conlleven a optimizar el nivel socioeducativo de los infantes a través de la interacción con familiares y educadores.
- ✓ Desarrolla dinámicas que fortalecen el aprendizaje de los niños a través del juego, lo que pedagógicamente se define como aprender jugando. En este caso, la ET debe tomar en cuenta que en los primeros años de vida, la acción de jugar se caracteriza por el placer en manipular los objetos e incluye el hecho de disfrutar y entretenerse en llenar y vaciar cosas, meterlas y sacarlas, probar el equilibrio de pequeñas construcciones o iniciarse en los rompecabezas. “El placer de jugar para el niño está relacionado con el hecho de descubrir y poner

a prueba sus propias habilidades a través del ensayo y el error.” (Pérez, R.,2001:143).

- ✓ Facilita al bebé y al niño las herramientas adecuadas a su edad que le permitan superar cualquier desafío y a la vez, despertar la curiosidad por explorar el mundo que lo rodea.
- ✓ Concentra los estímulos sensoriales a través del uso de colores, formas, texturas, sonidos, etcétera, a fin de propiciar que desde sus primeras etapas de vida, el niño vaya estructurando de manera óptima sus capacidades cerebrales, psicomotoras y afectivas.

La aplicación efectiva de la ET en diversas instituciones educativas y lúdicas que atienden las necesidades de niños y niñas entre 0 y 2 años, debe estar fundamentado en un adecuado proceso de planeación en el que se definan los objetivos a alcanzar; se desarrollen planes, programas, políticas y procedimientos para alcanzarlos; se estructuren claramente las funciones y jerarquías, así como los canales de coordinación y comunicación, incluyendo las herramientas organizacionales necesarias para la óptima consecución de los objetivos; se diseñen herramientas de supervisión, toma de decisiones, motivación y liderazgo necesarias para la mejora continua de los procesos y finalmente, se desarrollen herramientas de evaluación y control que permitan identificar los niveles de eficiencia alcanzados y recopilar la información necesaria que sirva de sustento para el replanteamiento de los objetivos.

Resulta indudable que la ET, se ha convertido en una valiosa herramienta en los procesos educativos contemporáneos, lo que ha dado como resultado su cada vez mayor aplicación en los Centros de Desarrollo Infantil y otras instituciones especializadas, la formación de profesionales especializados con el fin de brindar un servicio de calidad e incluso, el surgimiento de novedosos conceptos como es el caso del *gymboree*, centro de estimulación temprana acuñado en Burlingame California en la década de los ochenta y ha sido exportado a través de la concesión de franquicias a diversas localidades del orbe.

Sin embargo, la popularización del concepto de ET en las instituciones educativas contemporáneas, no es sinónimo de una adecuada comprensión de su estructura y potencialidad, aspecto que se vio claramente ilustrado en la investigación de campo incluida en el Capítulo 2, por lo que resulta conveniente enfatizar sobre lo que no puede ser considerado en su conceptualización y análisis, lo cual se concentra en los siguientes puntos:

- ✖ No es desarrollar una tarea mecánica, repetitiva y monótona en la que se force al niño a lograr el aprendizaje a través de la memorización y de actividades poco placenteras que le provoquen algún tipo de tensión.
- ✖ Su objetivo no debe consistir en pretender alcanzar una respuesta positiva en los niños de acuerdo con la visión y expectativas de quien la aplica. En este sentido, la ET no debe llevarse a cabo en forma apresurada ni demandante, tampoco tiene lugar la comparación con los logros obtenidos por niños de edad similar. “Cada ser humano es un ente único y hará su proceso según sus posibilidades. Cada niño es diferente y algunos aprenden más rápido unas cosas y otros, otras.” (Stein, L., 2006:29).
- ✖ No pretende convertir a los niños en genios, sino potencializar sus habilidades y dotarlos de los elementos necesarios para fomentar una mejor integración social en las siguientes etapas de su vida.
- ✖ No es una moda que represente un factor de diferenciación en la oferta educativa de una localidad, sino una valiosa herramienta con una sólida estructura que aporta una serie de beneficios para el fortalecimiento de los lazos familiares en general y facilita sobremanera, la labor docente de los educadores.

La forma de llevar a cabo la ET se da a través de diversas actividades planificadas que realizan los padres y educadores con los niños.

Incluye la repetición de algunos eventos sensoriales: visuales, táctiles, auditivos, motores y afectivos, con el objetivo de mejorar y fortalecer su desarrollo físico, mental y social. Debe organizarse como una rutina agradable y apropiada a la edad del niño, en

la que los padres ponen en práctica los ejercicios como una forma de fortalecer su relación diaria con él a través de un acercamiento amoroso y productivo. (López, M.E., & González, M.F., 2006:18).

A través de una adecuada aplicación de un modelo de ET, pueden alcanzarse interesantes beneficios que van desde el fortalecimiento del control emocional del niño, el fortalecimiento de su habilidad mental y su capacidad de aprendizaje y sobre todo, el poder dotar al niño de los elementos necesarios para mejorar sustancialmente su futuro desempeño escolar.

2.3. Estimulación Temprana y Desarrollo Infantil.

Después de haber identificado el concepto y los aspectos básicos de la ET, se procederá a vincularla con las variables relativas a desarrollo infantil y orientación educativa, de manera tal que puedan definirse claramente los puntos sobre los que se desarrollará un manual de ET para niños entre 0 y 2 años en un CENDI en la Ciudad de México.

La ET, como se mencionó en el punto anterior consiste en un método pedagógico en el que se integran diversos modelos psicopedagógicos relacionados con el desarrollo integral de los infantes. En este sentido, puede establecerse que dichos modelos se concentran en tres áreas básicas, estrechamente vinculadas con el Desarrollo Infantil, mismas que representan los ejes sobre los que se lleva a cabo la ET: la psicología evolutiva, la neurología evolutiva y la psicología del aprendizaje.

Por lo que respecta a la psicología evolutiva, esta forma parte de la psicología como ciencia social.

Se encarga de los cambios de comportamiento que presentan las personas en el transcurso del ciclo vital, así como las diferencias y las semejanzas interpersonales respecto a dichos cambios. Su finalidad sin embargo, no consiste solamente en describir estas variaciones intra-individuales y tales diferencias inter-individuales, sino también en explicar cómo surgen y en descubrir vías para modificarlas óptimamente. Por otra parte, la psicología evolutiva reconoce que el individuo evoluciona dentro de

un mundo que varía y que este contexto cambiante puede afectar a la naturaleza del cambio individual. (Baltes, P., Reese, H.W & Nesselroade, J.R., 1981:23).

La ET se relaciona directamente con los cambios de comportamiento de los individuos en las primeras etapas de su ciclo vital, concretamente en los siguientes aspectos:

Crecimiento: Contempla los cambios de tipo físico y fisiológico evaluados en términos cuantitativos. El niño aumenta su tamaño tanto en su exterior como en la estructura de sus órganos, desarrolla mayor masa muscular y aumenta de talla, peso y estatura.

Desarrollo: A diferencia de la etapa de crecimiento, en la de desarrollo se consideran fundamentalmente los cambios de tipo cualitativo. “Consiste en cambios ordenados y coherentes de estructura que disponen para nuevas funciones y se dirigen a la madurez.” (Mora, J., 2004:56).

Madurez: Esta etapa conlleva a un desarrollo mucho más completo de las capacidades del ser íntegro, lo que puede asemejarse a un proceso de razonamiento de las capacidades del ser humano, de manera tal que cada una de las etapas anteriores llega a alcanzar un nivel de maduración, lo que lleva al individuo a niveles más elevados, suscitándose cambios de complejidad estructural.

Las tres etapas anteriores mantienen una estrecha vinculación ya que “No hay maduración si no ha crecimiento y desarrollo y no hay crecimiento y desarrollo que no se dirijan a la maduración” (*Ibidem*)

En la segunda etapa del desarrollo vinculada con la ET, se ubica la neurología evolutiva en la que se concentran análisis de tipo médico en los que se evalúa el comportamiento del niño como expresión de la función del sistema nervioso, función que, regulada por un proceso de maduración, alcanzará grados de adecuación cada vez mayores a las demandas del medio ambiente.

La conducta humana desde esta perspectiva, es el resultado de la interacción de un sistema estructural altamente complejo, el sistema neuro-mio-endocrino y el medio ambiente. El medio ambiente, especialmente durante la infancia, tendrá un importante papel mimetízate y condicionante.” (Merdomingo, M.J., 1994:219).

Considerando el papel protagónico del medio ambiente como objeto de estudio de la neurología evolutiva, es que la ET establece los elementos necesarios para que en la interacción entre padres e hijos y la función coordinadora de la institución educativa que la aplica, se lleve a cabo de manera armónica generando un ambiente propicio para el desarrollo infantil en las áreas cognitiva, psicomotriz y afectiva de acuerdo al adecuado funcionamiento del sistema neuro-mio endocrino mencionado anteriormente.

Por último, el tercer elemento contemplado en la relación entre la ET y el desarrollo infantil es la psicología del aprendizaje, disciplina en la que se concentran diversas teorías del comportamiento que tienen que ver directamente con la adquisición de conocimientos, destrezas y experiencias que forman parte de la vida del ser humano, desde las primeras etapas de su vida.

Como tal, el aprendizaje se define como “un proceso asociativo de adquisición de conocimiento, con el consiguiente cambio (potencial) en la conducta, producidos por la experiencia.” (Froufe, M., 2011:17-18).

La esencia misma del aprendizaje es como parte de un proceso mental de naturaleza cognitiva en el que además participa una función asociativa que permite la obtención de un aprendizaje natural desde las primeras etapas de vida del ser humano. Asimismo, provoca un cambio conductual fundamentado en la experiencia, o que refleja fundamentalmente la influencia del empirismo y del conductismo, como planteamientos ambientalistas, que rechazan el carácter innato del conocimiento y, en general también de la conducta. Se trata de una cualidad intrínseca a la noción misma de aprendizaje, frente a lo innato heredado genéticamente.” (*Ibidem*)

En la relación entre el aprendizaje y el análisis de éste desde un contexto psicológico, es importante considerar en primera instancia el carácter científico que ha ido adquiriendo la disciplina del comportamiento en cuyos inicios se vinculaba mucho más con preceptos de tipo filosófico y que con el mejoramiento sustancial de las técnicas psicológicas contemporáneas se cruzó el umbral hacia una proyección científica de las mismas, lo que ha traído consigo el desarrollo de la psicología experimental, de la que la psicología del aprendizaje forma parte y en la que pueden distinguirse cuatro rasgos distintivos:

Un conjunto de fenómenos. Refiriéndose específicamente a un área de trabajo en el que se analizan dichos fenómenos siempre que se refieran a cualquier tipo de variación en el comportamiento.

Una serie de hallazgos acumulados. La base teórica sobre la que se desarrolla la psicología del aprendizaje, incluye diversos estudios y experimentos que aportan la solidez y la objetividad necesarias para sustentar nuevas teorías sobre la adquisición del conocimiento.

Un conjunto de métodos de investigación. En este caso, la información contiene datos experimentales y testimonios sobre los que se desarrolla su campo de acción.

Una estructura teórica. Ciencia no es simplemente la acumulación de hechos, sino también su organización y explicación.

Las teorías del aprendizaje han alcanzado un altísimo nivel de refinamiento, y van desde la simple descripción de hechos dentro de un marco de referencia sencillo hasta las más complejas teorías matemáticas, cuyo nivel de abstracción está en iguales términos con el nivel de abstracción logrado por la física moderna.” (Ardila, R., 2001:17).

La combinación de los puntos antes mencionados le han dado a la psicología del aprendizaje un sitio privilegiado dentro de la psicología experimental, toda vez que aplica el método científico y la correlación de variables con el fin de proponer

hipótesis sobre los cambios sustantivos que se presentan en los conocimientos y habilidades adquiridos a través de múltiples estímulos sensoriales.

Con base en lo anterior, puede establecerse que la ET y el desarrollo infantil van retroalimentando sus vínculos a través del aparato teórico práctico que se genera a través de la psicología experimental y que se concentra en los puntos antes comentados. Por lo tanto, si se plantea dicha perspectiva en el caso concreto de infantes entre 0 y 2 años.

Podrá observarse que la psicología del desarrollo (o evolutiva), ha establecido las fases en el desarrollo del ser humano y nos ofrece un instrumento de evaluación psicológica del recién nacido por medio de los baby test. La neurología evolutiva se ocupa del recién nacido estudiando su comportamiento; trata de conocer las condiciones del sistema nervioso del recién nacido para anticipar posibles señales de riesgo que puedan aparecer. La psicología del aprendizaje proporciona las bases para la adquisición de nuevas conductas, así como la modificación de conductas no deseadas. Dentro de esta ciencia son muy conocidas las técnicas de modificación de conducta. (Villanueva, S., s/f).

En la práctica, la ET dirigida a niños y niñas entre 0 y 2 años se apoya de las tres disciplinas anteriores y recientemente esta incluyendo nuevas aportaciones de psiquiatría infantil, con lo que llega a concentrar una sólida estructura para garantizar el desarrollo integral y a su vez, abre una importante perspectiva para la aplicación de principios teórico-prácticos relacionados con la orientación educativa, toda vez que la ET se ha ido consolidando en la oferta educativa global, lo que requiere de formación de profesionistas en la materia, así como del uso de herramientas eficaces como es el caso del manual que se propone en el capítulo 4 de la presente investigación.

2.4. Estimulación temprana y orientación educativa

El punto de convergencia entre la ET, el desarrollo infantil y la orientación educativa es la psicología del aprendizaje comentada en el punto anterior, en la que se analizan los cambios conductuales en el niño que se presentan a partir de diversos estímulos sensoriales, lo que a su vez complementa el desarrollo de

esquemas psicopedagógicos en los que se identifican las necesidades específicas de un sector de población determinado (en este caso, los niños entre 0 y 2 años) y con base en ello, estructurar cursos de acción dirigidas a los educadores, los cuales les permitan aprovechar los recursos disponibles y servir de facilitadores en la adquisición de conocimientos y destrezas. La aplicación de dichos esquemas o técnicas psicopedagógicas con un objetivo común, representa el área de operación de la orientación educativa.

En el ámbito educativo, la función orientadora es inherente a la función docente, entendida ésta como un proyecto que tiende a proporcionar los medios necesarios para la formación integral y personalizada del alumno en todas sus capacidades – cognitivo/lingüísticas, motrices, de relación interpersonal, de inserción social, de equilibrio personal-; es decir, como un proyecto educativo en un sentido amplio, más allá de lo estrictamente vinculado a lo cognitivo. (Solé, I, 2002:20).

Aplicando los preceptos de la orientación educativa a la ET, puede establecerse que la aparición de instituciones educativas especializadas en dicha área, fortalecen el papel de las labores psicopedagógicas, de manera tal que pueda llevarse a cabo una planeación eficaz de experiencias de aprendizaje que conlleven al desarrollo de las capacidades de los niños desde edades tempranas. Dicha condición implica la acción coordinada entre las autoridades educativas competentes, los directivos, los docentes y los padres de familia, permitiendo con ello que la comunicación se dé en forma fluida y la consecución de los objetivos de aprendizaje se lleve a cabo de manera mucho más óptima.

No obstante, es importante aclarar que al hablar de orientación educativa se pueden identificar dos vertientes: la que tiene que ver con su función de promotora del aprendizaje en el apoyo necesario para que el educando pueda confrontar satisfactoriamente las dificultades que surgen al encarar las exigencias del medio escolar y de esta forma, encontrar una solución objetiva a los problemas de aprendizaje y otra relacionada a la orientación vocacional en la que se brindan a los educandos diversas alternativas en la selección de una profesión de acuerdo

con los resultados obtenidos a partir de la aplicación de pruebas psicológicas y psicométricas.

De esas dos opciones, se considerará la primera, esto es, la relativa a la formación psicopedagógica del individuo, la cual se lleva a cabo durante todo el proceso académico y que cuenta con los siguientes objetivos:

Permitir al alumnado poner en práctica sus habilidades psicológicas y sociales, para una mejor integración con la institución a la que ingresa, con el propósito de lograr una mejor adaptación a un nuevo entorno escolar y social, favoreciendo con ello su sentido de pertenencia.

Propiciar en las alumnas y los alumnos el desarrollo de actitudes, comportamientos, hábitos y habilidades favorables para la vida, para lo cual se requiere del autoconocimiento; éste desarrollo se fomenta a través del establecimiento de una relación armónica entre el entorno social, sus relaciones interpersonales y la estructura de su personalidad, promoviendo acciones preventivas que atienden los diferentes aspectos que se llegan a presentar en la alteración de su bienestar tanto personal, escolar como social. (SEP, 2010).

En el contexto de la ET, la orientación educativa debe considerar a la institución en la que se aplican sus técnicas, la cual forma parte de un sistema educativo subordinado a una política concreta planteada por las autoridades competentes y que a su vez, está sujeta a una estructura organizacional en la que las funciones y jerarquías se encuentran bien definidas; los educadores como responsables de la planeación, estructuración y evaluación de los procesos de aprendizaje; los padres de familia que reciben la orientación de parte del personal docente y que participan activamente en las técnicas de ET y finalmente, los infantes que en este caso concreto, sin tener capacidad de decisión, representan el eje sobre el que se desarrollan todas las estrategias correspondientes.

Bajo esta perspectiva, se destacan dos elementos imprescindibles dentro de la orientación educativa: la intervención psicopedagógica y el diagnóstico pedagógico, los cuales se comentarán a continuación.

2.4.1. Los programas de orientación educativa

Bisquerra y Álvarez (1998) ofrecen la siguiente clasificación, diferenciando modelos teóricos, modelos de intervención básicos, modelos institucionales y el modelo psicopedagógico como modelo mixto, tomando como referencia la propia experiencia profesional, es una de las clasificaciones más acertada. En los últimos tiempos algunos autores aconsejan incluir los modelos tecnológicos, ya que con el desarrollo de determinados programas informáticos y también de las webquest se empieza a contar con instrumentos que, por sí solos asesoran al sujeto y le orientan en aspectos relacionados con el desarrollo personal, la elección de la carrera, o aspectos académicos que tienen que ver con el estudio, pero, desde nuestro punto de vista, se trata más bien de eso: herramientas que puede utilizar el orientador en su trabajo, sea cual sea el modelo que siga.

MODELOS TEÓRICOS	Teorías del counseling, teorías del desarrollo, teorías educativas.	
MODELOS DE INTERVENCIÓN	Básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Clínico. • Programas. • Consulta.
	Mixtos	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagógico.
	Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • La acción tutorial. • Los departamentos de orientación. • Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
		<ul style="list-style-type: none"> • Centros educativos

	Particulares	particulares. <ul style="list-style-type: none"> Gabinetes privados.
--	--------------	--

2.4.1.2 Concepto de orientación psicopedagógica (principio de prevención primaria, área de atención a la diversidad y desarrollo humano).

El concepto de Orientación Psicopedagógica según Bisquerra (2005) se ha dado para contextualizar la Orientación según los cambios que se han originado en el contexto social, político y científico que caracterizó la llegada del siglo XXI.

Martínez, Quintana y Téllez (2002) expresan que en la actualidad existe una fuerte tendencia a sustituir la denominación Orientación Educativa por la de Orientación Psicopedagógica e Intervención Psicopedagógica. Las posibles razones de este cambio en la terminología de la Orientación son enumeradas por estos mismos autores:

- 1º Respuesta a una nueva conceptualización de la Orientación.
- 2º Ampliación de los campos de actuación de la Orientación.
- 3º Influencia de nuevas corrientes teóricas.
- 4º Necesidad de reforzar posiciones profesionales de campos disciplinares relacionados entre sí, pero diversos.

Bisquerra (2008) considera que Orientación Psicopedagógica puede ser un término apropiado, para englobar lo que en otras épocas se ha denominado Orientación escolar y profesional, Orientación Educativa, Orientación Profesional, Orientación Vocacional, Guidance, Counseling y Asesoramiento.

- Principio de prevención primaria

Está tomado del campo de la salud, y en concreto de la prevención de la salud mental. La prevención primaria supone reducir el índice de nuevos casos problema. Esto supone: Intervenir de forma preventiva antes de la entrada del alumno en la escuela y una apertura de la orientación al entorno social.

- La atención a la diversidad

Todas las personas somos diferentes, diversas. Cada ser humano es un ser único, irrepetible; por tanto, la diversidad, es una cualidad intrínseca al mismo.

La diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales». Y aún más, «aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor» (Porrás, 1998: 23-24).

Esta diversidad puede surgir de la interacción entre distintas dimensiones. Cela y otros (1997) señalan que puede venir determinada, concretamente, por: la social, la personal y la referida a los aspectos psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- a) Aspectos sociales: procedencia geográfica y cultural; nivel socio-económico; rol social (tipologías familiares, percepción social del trabajo de las familias).
- b) Aspectos personales o físicos: aquellas diferencias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen (color de la piel, femenino/masculino, aproximación o alejamiento del patrón de belleza).
- c) Aspectos psicológicos ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje: conocimientos previos; estilos y hábitos de aprendizaje; capacidades; formas de establecer comunicación; ritmos de trabajo y atención,

motivación; intereses; relaciones afectivas (García, Moreno y Torrego, 1996).

Podemos asegurar, pues, que la diversidad tiene múltiples orígenes, perspectivas y valoraciones y la postura que adoptemos ante ella no es tanto una opción técnica-pedagógica como una opción ética. Necesariamente, cuando se habla de diversidad, hay que tener en cuenta al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, bien sea por su historia personal o escolar, bien por discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o plurideficiencia, bien por altas capacidades intelectuales o por trastornos graves de conducta o personalidad.

- Desarrollo Humano

En ocasiones esta área se ha denominado “orientación para la prevención y el desarrollo humano”.

El desarrollo se puede definir como un proceso que introduce cambios importantes, con carácter estable, y que no se debe a factores estrictamente madurativos. El desarrollo incluye crecimiento, maduración y aprendizaje.

La orientación para el desarrollo (developmental counseling) surge durante los años sesenta y se difunde a lo largo de los setenta. El «desarrollo personal» es el fin de la orientación y de la educación, ya que ambas persiguen la madurez del sujeto, su optimización, el despliegue de todas sus capacidades y potencialidades, junto al autoconocimiento y al desarrollo de un autoconcepto positivo.

2.4.1.3. Modelo de programas

Se entiende por programa “toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial. (Repetto, 2002: 297).

Por su parte, Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (1998) definen el programa como una “acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias”.

Todo programa, por tanto, implica una actividad planificada, la cual debe encontrar su fundamento en las teorías previamente desarrolladas. Además, la aplicación del programa supone una actuación común, colaborativa y abierta a diversos contextos, donde la finalidad es dar respuesta a unas necesidades previamente detectadas. La mayoría de autores señala, como básicos, los siguientes elementos imprescindibles en todo programa:

- Ha de basarse en la identificación de unas necesidades.
- Ha de dirigirse al logro de unos objetivos para cubrir las necesidades detectadas.
- La actividad se ha de planificarse previamente.
- La actividad ha de ser evaluada.

Para Hargens y Gysbers (1984) la intervención basada en programas se fundamenta en cuatro premisas:

- 1) Los programas de orientación educativa se conciben con características similares a las de cualquier otro programa educativo, por lo que deberán contar con parecidos elementos: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, personal profesional, materiales y recursos, actividades y estrategias.
- 2) Todo programa de orientación debe ser comprensivo, contando con todos los elementos del sistema educativo y debe estar basado en la teoría del desarrollo.
- 3) Los programas han de tener un carácter preventivo. Por ello, se han de centrar más en desarrollar en el alumnado destrezas y competencias que en remediar déficits o solucionar problemas.

- 4) Los programas de orientación han de ser siempre fruto del trabajo en equipo, se debe contar con todas las personas implicadas en su desarrollo, a fin de que el programa tenga ciertas garantías de éxito. Difícilmente un programa impuesto por un agente externo, que no responde a necesidades del colectivo a quien se destina ni ha contado con la participación de los implicados desde un principio, va a ser acogido para ser posteriormente desarrollado.

Sólo mediante la intervención por programas es posible asumir los principios de prevención, desarrollo e intervención social y proporcionar un carácter educativo y social a la orientación.

Para ello es necesario que las instituciones reúnan unos requisitos mínimos (Álvarez González, 1995):

- Compromiso por parte del centro y de los responsables de la orientación de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
- Ver el programa como una actividad más dentro de la tarea escolar, dándole un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
- Implicación y disponibilidad de tiempo del personal que va a ejecutar el programa.
- Presencia en el centro de un especialista de Orientación que asesore, dinamice y dé soporte técnico.
- El tiempo de intervención ha de ser previamente fijado, estableciendo un calendario y un horario.
- Se debe contar con recursos humanos y materiales suficientes.
- Es preciso crear canales de información dentro y fuera del centro.
- Se requiere un nuevo modelo organizativo de la Orientación, con varios agentes implicados y con la especificación de las funciones de cada uno de ellos.

- Será necesario evaluar el programa en todas sus fases y por parte de todos los implicados.

2.4.1.3.1. Fases del modelo de programas

Diversos autores (Morrill, 1989; 1990; Barr y Cuyjet, 1985; Rodríguez Espinar, 1993; Montané y Martínez, 1994; Bisquerra, 1998; Repetto, 2002) indican fases diferentes de los programas. Particularmente clara nos parece la exposición de Rodríguez Espinar (1993: 243):

1.- Análisis del contexto y diagnóstico del sujeto. En esta fase se evalúa la necesidad de los servicios de orientación existentes en el contexto y en los posibles usuarios del programa, así como las metas a lograr con la aplicación del mismo. Se evalúan el entorno, las características socioeconómicas del contexto y de los sujetos, facilidades de aprendizaje, entre otras.

2.- Fundamentación Teórica y evidencia de su eficacia en la satisfacción de las necesidades detectadas. Se investigan las diferentes teorías que se han realizado en este tipo de intervención y su eficacia en poblaciones análogas.

3.- Planificación y Diseño. En esta fase se define el para qué de la planificación, el público a quien va dirigida, los contenidos de aprendizaje perseguidos, la metodología y las actividades, los recursos, el tiempo de ejecución, la forma de integración del programa en el conjunto de actividades del contexto, así como el costo.

4.- Aplicación y Seguimiento. Es la ejecución misma del programa.

5.- Evaluación del Programa en sí, en su proceso y en sus resultados. Esta fase permite valorar el proceso y la eficacia de la acción orientadora, así como el logro de los objetivos propuestos al inicio del programa.

6.- Toma de decisiones sobre la mejora, continuidad o supresión del programa.

2.4.1.3.1.1. Áreas, finalidades y contenidos

Son múltiples los programas que pueden ser desarrollados en los centros educativos para trabajar la prevención y el desarrollo humano adecuado. Los más trabajados están relacionados con las diversas áreas de la orientación: área de los procesos de enseñanza-aprendizaje, área de desarrollo personal y área de orientación profesional. Algunos contenidos que pueden ser trabajados mediante este modelo son los que recogemos, a modo de ejemplo, en la siguiente tabla, porque, evidentemente, la tabla no los agota; son muchos los que se pueden desarrollar:

Tipo	Finalidades	Contenido
DESARROLLO PERSONAL	<p>Desarrollo de competencias cognitivas que conducen a una adecuada salud mental y con las que afrontar situaciones cotidianas o situaciones complicadas, riesgos, dificultades, problemas.</p> <p>Desarrollo de la capacidad de tolerancia hacia sí mismo y hacia los demás.</p> <p>Desarrollo de competencias sociales con las que interactuar adecuadamente con los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Autoestima • Autoaceptación • Habilidades sociales • Gestión de conflictos • Resolución de problemas • Convivencia pacífica • Inclusión • Interculturalidad • Drogadicción • Embarazos no deseados • Violencia doméstica • Sida, etc
ORIENTACIÓN PROFESIONAL	<p>Desarrollo de competencias necesarias para elegir adecuadamente la carrera, enfrentarse al mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Vías de formación

	laboral y adquirir formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Demandas laborales • Destrezas requeridas en distintas profesiones • La toma de decisiones
PROCESOS DE APRENDIZAJE	<p>Prevención de problemas de aprendizaje.</p> <p>Desarrollo de competencias para estudiar y aprender de manera adecuada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de estudio • Hábitos de estudio • Procesos intelectuales básicos: atención, percepción, memoria, análisis, síntesis... • Técnicas de aprendizaje cooperativo • Técnicas de aprendizaje Dialógico

Las ventajas que ofrece el modelo de programas son:

- Se pone el énfasis en la prevención y el desarrollo.
- Permite el cambio del rol del orientador, quien pasa a ser considerado miembros del equipo docente en lugar de agente externo.
- Estimula el trabajo en equipo.
- Operativiza los recursos.
- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Facilita la autoorientación y la autoevaluación.
- Permite el intercambio entre el centro y la comunidad.

- Se aproxima a la realidad, no sólo porque surge como respuesta a las necesidades reales detectadas, sino también porque ofrece experiencias y simulaciones.

- Permite llevar a cabo una evaluación y seguimiento del trabajo realizado.

2.4.5. Intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica ha recibido diversas denominaciones, tales como intervención psicoeducativa, pedagógica, psicológica, y aunque no exista un consenso pleno, su orientación principal es hacia aspectos de tipo psicopedagógico.

Incluye un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general. La concepción de intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige.” (Henaó, G., Ramírez, L.A., & Ramírez, C., 2006).

La intervención psicopedagógica contempla sin duda, una función dinámica en la que se plantean y se ejecutan planes específicos de diversa temporalidad, requiriendo la acción coordinada de los elementos involucrados, atendiendo de manera óptima las necesidades y promoviendo actividades subordinadas a la óptima consecución de los objetivos preestablecidos, lo que sin duda, le da un carácter integrador.

Asimismo, es importante enfatizar el hecho de que la intervención psicopedagógica se concentra en la satisfacción de las necesidades concretas de los educandos, en apoyo a las instituciones y basada en una investigación constante de técnicas y estrategias que fomenten un mejor aprovechamiento de los recursos de aprendizaje.

La gran demanda de atención a casos individuales, a alumnos con problemas de aprendizaje, retraso de desarrollo, conductas disruptivas desajustes emocionales y de

relación, etcétera, ha servido frecuentemente como excusa para renunciar más o menos de manera explícita, a toda gama de intervenciones más o menos más globales, dirigidas directamente a la innovación educativa y a la mejora de la calidad de vida de la enseñanza. La misma categorización de las funciones de la intervención psicopedagógica en dos grandes bloques, de carácter asistencial en un caso –la atención a casos individuales- y de carácter preventivo, institucional y global en el otro –innovación educativa, mejora de la calidad de la enseñanza, actuaciones en el ámbito comunitario- traduce subrepticamente esta contraposición y conduce con excesiva frecuencia, bajo la presión de numerosas demandas del primer tipo, a arrinconar la intervención psicopedagógica a un espacio correctivo con una escasa capacidad transformadora del sistema educativo. (Bassedas, E., Et al., 1991:13).

Es importante recalcar que la intervención psicopedagógica cuenta con un amplio valor creativo que tiene que ver directamente con la atención profesional a la problemática de cada uno de los educandos y con las acciones de tipo preventivo, institucional y global, dentro de las cuales puede incluirse el manual de ET que se propondrá en el siguiente capítulo, en el que se adaptarán los principales aspectos teóricos de la primera, a la condición específica de la aplicación de la ET en infantes de 0 a 2 años.

2.4.6. Diagnóstico pedagógico

Como elemento complementario de la orientación educativa, el diagnóstico pedagógico se define como “el conjunto de indagaciones sistemáticas utilizadas para conocer un hecho educativo con la intención de proponer sugerencias y pautas perfectivas.” (Lázaro, 1986:81).

A través de un adecuado diagnóstico pedagógico se puede contar con información precisa, oportuna y objetiva para tomar decisiones conducentes que lleven a una mejor planeación de la labor académica, al diseño e integración de mejores herramientas para fomentar el desarrollo de las capacidades de los educandos, a la identificación de errores y desviaciones en los planes y sobre todo, a la aplicación de medidas correctivas y preventivas que aporten beneficios al hecho educativo que se somete a análisis, lo que de acuerdo con la cita anterior,

representa el elemento perfectible del proceso y que se sujeta al escrutinio y más que nada, a la formulación de propuestas de solución efectivas.

Ahora bien, tomando en cuenta las características particulares que deben evaluarse en el diagnóstico pedagógico respecto a la ET, puede mencionarse que el área de acción no se suscribe exclusivamente al ámbito escolar, sino que es precisamente en éste en donde se analizan los efectos y condiciones que tienen los infantes respecto a otros contextos como es el caso concreto del ámbito familiar, replanteando con ello, la relevancia que tiene la ET como agente de integración y globalización.

De esta forma, el alcance del diagnóstico educativo no debe concentrarse, como se cree normalmente, exclusivamente en la función de orientación educativa y educación especial, sino formar parte del campo de evaluación educativa institucional, aportando una interesante fuente creativa que puede traducirse en herramientas psicopedagógicas de calidad que favorezcan al óptimo logro de los objetivos institucionales, académicos, familiares y personales.

En este sentido, resulta de gran validez la teoría de que el diagnóstico pedagógico “no es la búsqueda de trastornos en el sujeto que fracasa, sino el análisis de todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje para determinar las causas de que este proceso haya fallado o pueda fallar en el futuro”. (Martí Quirós, 1982:19).

En la situación tan dinámica en la que se desarrollan los modelos educativos contemporáneos, sobre todo en el caso de la ET en la que se integran un gran cúmulo de teorías y principios innovadores, el diagnóstico pedagógico debe representar una herramienta de mayor precisión y sobre todo, actuar en forma recurrente para identificar los niveles de eficiencia alcanzados en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que los especialistas han desarrollado el modelo de diagnóstico pedagógico integral en el que a través de un complejo sistema de vínculos y relaciones, interactúan cuatro elementos fundamentales:

a) La caracterización pedagógica: proceso mediante el que se determina el «estado pedagógico» de los estudiantes y del grupo clase, así como del entorno en que se desarrolla la actividad formativa. Incluye una valoración de los recursos, tales como el estado de la instalación, medios, equipamiento de laboratorios, bibliografía, situación de la residencia estudiantil y estado integral de los centros donde se realiza la práctica laboral.

b) El pronóstico de desarrollo: se realiza sobre la base de la caracterización pedagógica, tomando como punto de partida el "estado pedagógico real", se modela el «estado pedagógico potencial» y se define el "estado pedagógico objetivamente alcanzable" en un periodo prefijado con antelación. Se tienen en cuenta los objetivos del modelo del profesional, las potencialidades de los estudiantes, la situación del claustro, las condiciones del centro pedagógico y las escuelas de práctica laboral.

Se elabora en el plano individual y colectivo. Se determina para diferentes etapas y permite comparar lo que se espera y los resultados obtenidos, lo que posibilita un criterio que valida la efectividad o no de la estrategia de intervención formativa aplicada por el colectivo de profesores.

C) La estrategia de intervención formativa: Se compone del sistema de acciones que se diseña por el colectivo de profesores y la participación activa de los estudiantes de una carrera. Se concreta en el plano individual y colectivo y en las esferas afectivas y cognitivas. Se proyecta a corto, mediano y largo plazo.

La estrategia se erige en la adecuación curricular que se proyecta para cada estudiante, en correspondencia con la caracterización y el pronóstico pedagógico realizado. Se tienen en cuenta, además, los objetivos del modelo del profesional.

El equilibrio adecuado entre las potencialidades del estudiante y las acciones formativas que impone el curriculum se concretan en la estrategia instructiva educativa. En esta estrategia se delimitan acciones de carácter:

Formativo: tiene como objetivo esencial desarrollar las cualidades morales de la personalidad del estudiante, así como el sistema de valores.

Complementario: posibilita desarrollar habilidades y conocimientos de los que adolece el estudiante y que necesita para enfrentar con éxito las exigencias de la carrera.

Profesional: acciones que modelan la realidad escolar o acciones que se desarrollan en el medio real donde ejercerá su profesión.

Investigativo: acciones que permiten la solución de los problemas pedagógicos por la vía científica.

Desarrollador: acciones en las que el estudiante identifica sus potencialidades, construye sus propias herramientas para enfrentar los problemas y se prepara para el autoperfeccionamiento profesional.

Patrióticas: acciones que tienen como objetivo desarrollar los sentimientos de amor a la patria, conocer la obra de la Revolución, sus héroes y mártires y que le permiten enfrentar la profesión con los argumentos necesarios para la batalla ideológica que constituye formar a las nuevas generaciones.

D) El sistema de medición: Resulta de la determinación coherente de los indicadores y parámetros que permiten determinar la calidad del proceso de formación del profesional. Se proyecta en correspondencia con los objetivos estatales definidos por el plan de estudios y el pronóstico de desarrollo de cada estudiante, tiene en cuenta el plano individual y colectivo, la evaluación integral del estudiante y de los resultados del proceso formativo en una etapa dada.

CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

La obtención de datos de primera mano representa un factor de gran utilidad en la estructuración de herramientas de trabajo y de apoyo en diversas disciplinas sociales, y en el caso concreto de la presente investigación, a través de la información obtenida de los padres y educadores en la observación de diversos comportamientos psicomotrices en los niños, pueden recopilarse datos precisos y objetivos para fundamentar la estructura de una guía de orientación para los directamente involucrados en la estimulación temprana de niños de 0 a 2 años en instituciones educativas en la Ciudad de México.

Con base en lo anterior, se llevará a cabo un estudio transversal descriptivo basado en una encuesta a 20 padres de familia y 10 especialistas en educación temprana es una institución educativa en la Ciudad de México, de acuerdo con los siguientes objetivos, criterios e indicadores.

3.1. Objetivos

- Identificar los principales factores ambientales que rodean al niño en su entorno familiar.
- Comprobar cuál es su conocimiento sobre Estimulación Temprana.
- Determinar los aspectos psicomotrices y cognitivos observados por los educadores en su trato directo con los niños.
- Vincular los resultados con diversos enfoques teóricos y prácticos de especialistas en estimulación temprana.
- Estructurar una guía de estimulación temprana en niños de 0 a 2 años para padres de familia y especialistas.

3.2. Criterios

La obtención de información de primera mano a través de la aplicación de los cuestionarios a las muestras preseleccionadas, permitirá contar con datos objetivos sobre el papel que juega la estimulación temprana en un Centro de Desarrollo infantil de acuerdo con los siguientes criterios:

- Tiempo que dedican a sus niños (as). Se determina el tiempo de calidad que los padres de familia dedican a sus hijos(as) con el fin de predeterminar el ambiente familiar en que el niño se desenvuelve.
- Conocimientos que tienen sobre la estimulación temprana. Se busca analizar si tanto padres de familia como docentes cuentan con conocimientos respecto a la función de la estimulación temprana, con el fin de poder establecer canales de coordinación que favorezcan al desarrollo infantil del niño.
- Si llevan a cabo técnicas o aspectos de estimulación temprana. Se pretende determinar si los educadores aplican técnicas de estimulación temprana ya sea como parte de sus herramientas de trabajo institucionales o como alternativas complementarias para fomentar un mejor desarrollo de sus educandos.

3.3. Indicadores:

La encuesta a aplicar constará de 13 reactivos en el caso de los padres de familia y 23 en el caso de los educadores, los cuales se enfocarán a los principios antes mencionados a fin de contar con información objetiva que permita un mejor diseño de la guía de orientación propuesta.

En el caso de los padres de familia, se consideraron primordialmente los criterios que tienen que ver con el tiempo que pasan con sus hijos, si éstos conviven con otros familiares además de los padres, si juegan con ellos y si tienen alguna idea sobre el papel de la estimulación temprana en el desarrollo infantil de su hijo(a).

Por lo que respecta al cuestionario dirigido a los educadores, los criterios principales tienen que ver con la aplicación de técnicas de estimulación temprana, sobre la coordinación con compañeros de trabajo en ese aspecto y sobre las funciones desempeñadas en su centro de trabajo y la relación que tienen con el desarrollo psicomotriz y cognitivo de los niños con los que trabajan.

3.4. Instrumentos de investigación de campo

Como se mencionó anteriormente, se utilizarán dos cuestionarios, uno dirigido a padres de familia y otro a especialistas en estimulación temprana adscritos a un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI). Dichos cuestionarios presentan la siguiente estructura:

Cuestionario para padres de familia

Estimados padres de familia: Requerimos de ustedes la información relativa a diversos aspectos relacionados con el medio ambiente en el que se desenvuelve su hijo(a), con el entendido de que dicha información, además de ser confidencial, nos permitirá contar con mejores elementos para propiciar su desarrollo personal. Por su atención, muchas gracias.

Instrucciones: Marque con una "X" la respuesta de su elección.

1. Sexo de su hijo
 - a) Masculino
 - b) Femenino

2. Edad
 - a) De 0 a 6 meses
 - b) De 6 a 12 meses
 - c) De 12 a 18 meses
 - d) De 18 a 24 meses

3. Número de hermanos(as) de su hijo(a)

a) Hijo(a) único(a)

b) Uno

c) Dos

d) Más de dos

4. Ocupación del padre

a) Empresario, especifique _____

b) Empleado, especifique _____

c) Independiente, especifique _____

5. Ocupación de la madre

a) Ama de casa

b) Empleada, especifique _____

c) Independiente, especifique _____

6. Además de padres y hermanos, el(la) niño (a) convive con:

a) Abuelos

b) Tíos

c) Primos

d) Otros. ¿quiénes?

7. ¿Cuántas horas convive con su hijo (a) en un día laborable:

a) De 1 a 3 horas

b) Más de 3 horas

c) No convivo ()

d) La razón _____

8. ¿Tiene conocimiento de la Estimulación Temprana?

a) Sí

b) No

c) ¿Qué es lo que conoce? _____

9. ¿Usted considera que la Estimulación Temprana sólo se ofrece a niños especiales?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué razón? _____

10. ¿Considera importante la Estimulación Temprana?

a) Sí

b) No

c) ¿por qué razón? _____

11. ¿Cree que su niño(a) necesita Estimulación Temprana?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué razón? _____

12. ¿Ejecuta técnicas de Estimulación Temprana?

a) Sí

b) No

13. ¿Qué temas o técnicas le interesa saber acerca de la Estimulación Temprana?

Los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta se incluyeron en el anexo 1, “Interpretación de resultados de padres de familia”.

Cuestionario para educadores

Estimado educador. Solicitamos tu valiosa colaboración para que nos proporciones algunos datos sobre tu ejercicio educativo, a fin de poder contar con información objetiva para estructurar una guía de orientación que aporte beneficios a quienes participan en el desarrollo de los niños de 0 a 2 años con los que trabajas. Por tu atención, muchas gracias.

1. ¿Qué nivel de estudios tiene?
 - a) Técnico profesional en puericultura
 - b) Auxiliar educativo
 - c) Licenciatura
 - d) Otra. ¿Cuál? _____
2. ¿Qué puesto desempeña en el CENDI?

3. ¿Cuál es su antigüedad en la institución actual?

-
4. ¿Con cuántos niños(as) trabaja?
 - a) De 1 a 5
 - b) De 5 a 10

c) Más de 10

5. ¿Cuenta con algún programa o guía para la ejecución de tus funciones?

a) Sí

b) No

c) ¿Cuál? _____

6. ¿Ocupa el Programa de Educación Inicial para la realización de sus actividades?

a) Sí

b) No

7. ¿Realiza una planeación de actividades?

a) Sí

b) No

8. ¿En qué basa la realización de su planeación?

9. ¿Intercambia información con sus colegas sobre las actividades educativas que desarrolla?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué razón? _____

10. ¿Con qué personal se apoya para el desarrollo de su trabajo?

a) Directivos

b) Psicopedagogos

c) Colegas

d) Otro. ¿quién? _____

11. ¿A qué actividades destina más tiempo de tu trabajo?

a) Cognitivas

b) Psicomotrices

c) Afectivas

d) Otra. ¿Cuál? _____

12. ¿Comenta los resultados con los padres de familia?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué razón? _____

13. ¿Ajusta su programa de actividades a los resultados obtenidos?

a) Frecuentemente

b) Periódicamente

c) Al término del periodo

d) Nunca

14. ¿Qué tipo de actividades complementarias de aprendizaje incluye en sus programas?

a) Juegos

b) Convivencias

c) Conferencias

d) Otra. ¿Cuál?

15. ¿Recomiendas a los padres de familia alguna actividad extraescolar?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué? _____

16. ¿En las reuniones de consejo comentan sobre las experiencias de cada grupo?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué? _____

17. ¿En las reuniones de consejo comentan sobre el programa que se lleva a cabo?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué? _____

18. ¿En las reuniones de consejo comentan sobre los niños que conocen de grupos anteriores o especiales?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué? _____

19. ¿Sabe qué es la estimulación temprana?

a) Sí

b) No

c) ¿Cómo la define? _____

20. ¿Sabe usted a quien va dirigida la estimulación temprana?

a) Sí

b) No

c) ¿A quién considera?

21. ¿Practica en sus clases algunas estrategias o técnicas de estimulación temprana?

a) Sí

b) No

c) ¿Por qué? _____

22. ¿Qué información acerca de la estimulación temprana le gustaría obtener como apoyo a sus actividades con sus niños(as)?

23. Mencione 3 actividades que haya implementado recientemente en su programa de estimulación temprana.

_____, _____, _____

Los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta se incluyeron en el anexo 2, "Interpretación de resultados de docentes".

Capítulo 4. Propuesta de Guía de Orientación para la Estimulación Temprana

4.1 Consideraciones

Los ejes sobre los cuales está basada la propuesta de Guía de Estimulación Temprana dirigida a padres y personal del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) son dos: el Eje Conceptual y el Eje de Estrategias Educativas para la estimulación temprana de niños menores a dos años.

Del análisis de las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados a padres y personal del CENDI, se fundamenta la necesidad de homogenizar los conceptos, importancia, alcances y objetivos de la estimulación temprana, a fin de que los padres y personal involucrados partan de una base común y con ello la coordinación de sus esfuerzos ofrezca mayores efectos sobre el desarrollo infantil de los niños involucrados.

Igualmente, el mismo análisis de resultados obtenidos permite observar la necesidad de ofrecer en la guía propuesta, una serie de recomendaciones sobre las estrategias educativas para la estimulación temprana de niños menores de dos años, mismas que puedan ser aplicadas tanto por los padres de familia como por los especialistas dentro de las instalaciones del CENDI.

A partir del conocimiento y aplicación generalizada del marco conceptual y de las estrategias particulares relativas a estimulación temprana, será posible crear un ambiente propicio para que el desarrollo infantil sea la prioridad, para que los esfuerzos conjuntos de los padres y el personal especializado del CENDI resulten en beneficio directo sobre aquellos niños que por necesidades determinadas requieren de estimulación temprana para su desarrollo psicosocial, cognitivo y afectivo.

En el diseño de la Guía de Estimulación Temprana se ha considerado cada una de las preguntas y respuestas que los padres de familia y el personal del CENDI han aportado. A partir de dicha consideración, la presente propuesta de guía resulta

particular para esta población determinada, aunque también podría ser utilizada en otros centros e incluso se considera que podría ser tomada en cuenta como una guía complementaria.

El análisis de las respuestas de los 20 padres que orientan el diseño de esta guía implican:

- Hay una población de niños y niñas prácticamente está distribuida equitativamente.
- Hay una edad mayoritaria entre 6 meses y dos años.
- Hay una prevalencia de hijos únicos.
- La ocupación más recurrente de los padres (incluyendo a la madre) es ser empleado, lo que implica al menos estar 10 horas fuera de casa.
- Participación de los abuelos, primos y tíos en la convivencia.
- En un día laborable, la mayoría convive al menos tres horas.
- No tienen conocimientos de ET..
- La mayoría no sabe si la ET es solo es para niños especiales.
- La mayoría considera importante la ET.
- La mayoría dice que su hijo necesita ET.
- La mayoría no ejecuta técnicas de ET.
- La mayoría no contestó sobre que técnicas le interesan sobre ET.

El análisis de las respuestas de los 10 integrantes del CENDI que orientan el diseño de esta guía implican:

- La mayoría es técnico o auxiliar educativo.

- En su mayoría dice saber sobre qué es ET, pero utilizan diferentes términos para conceptualizarla.
- La mayoría tiene funciones educativas con una antigüedad promedio de 3.7 años.
- En su mayoría trabajan con grupos de 5 a 10.
- En su mayoría utilizan el Programa de Educación Inicial para la realización de sus actividades.
- Utilizan las actividades del Programa como estrategias de estimulación temprana.
- Planean sus actividades a partir del número de niños y sus características específicas.
- En su mayoría intercambian con sus colegas y directivos información, comentarios sobre el Programa y experiencias anteriores con otros niños.
- Destinan mayormente sus actividades a actividades psicomotrices y cognitivas.
- En su mayoría comentan los resultados con los padres de familia.
- Ajustan su programa al final del periodo.
- Las estrategias que utilizan más frecuentemente son juegos, convivencias, conferencias y juntas.
- Recomiendan a los padres actividades que refuercen lazos afectivos.
- Dicen requerir herramientas operativas para desempeñarse mejor. Le dan más énfasis al eje de estrategias que al conceptual.

- Las actividades que más implementan son juegos, estímulos visuales y auditivos.

El diseño considera cada una de las condiciones derivadas del análisis de las respuestas de padres y trabajadores del CENDI. Ante ello, la guía se orienta de la siguiente forma:

- La guía está dirigida para niños y niñas entre 0 a 2 años.
- Las estrategias educativas para ET están principalmente dirigidas a incrementar la interacción entre niños y padres. Dado que se reporta convivencia con otros familiares, incluyendo primos, la guía también considera una interacción entre niños.
- Dado lo anterior, el Eje Conceptual de la guía contempla que ésta también sea usada por los otros familiares del niño.
- La guía pretende ser simple, sencilla, práctica, directa, con estrategias de corta duración y aplicables al periodo de edad señalado, ello favorecerá su aplicación considerando los horarios limitados de los padres. Podrán ser aplicadas las estrategias en la noche a la hora de regreso de los padres a casa o en la mañana antes de salir al trabajo.
- Dado que los padres y los familiares inicialmente no tienen conocimientos sobre ET, la guía, incluyendo su eje conceptual, deberá estar a la mano y ocuparse recurrentemente cuando sea necesario aclarar alguna duda o recordar algún concepto.

De lo anterior, el contenido general de la Guía de Orientación para ET, a partir del eje, su dirección, objetivo y actividades propone:

EJE	DIRIGIDO A	OBJETIVO	ACTIVIDADES
	Padres de familia, familiares y	Proporcionar información sobre	Lectura y discusión de

CONCEPTUAL	personal del CENDI.	conceptos e importancia del desarrollo infantil, ET, orientación educativa, intervención psicopedagógica, etcétera.	información conceptual entre padres de familia y entre el personal del CENDI.
ESTRATEGIAS DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA	Padres de familia, familiares y personal del CENDI.	Proporcionar información sobre una serie de estrategias didácticas para la ET a nivel psicomotriz, cognitivo y social.	Realización de actividades de corta duración para favorecer el desarrollo del niño menor de dos años.

4.2 Propuesta del Eje Conceptual

La diversidad de sujetos a los cuales está orientado el Eje Conceptual de la Guía de Estimulación Temprana comprende padres de familia con actividades laborales no orientadas hacia la educación, la psicología, la pedagogía y nutrición y con poco tiempo durante un día laboral. De ello, la propuesta del Eje Conceptual implica transmitir conceptos elementales que les permitan a ellos y a sus familiares acceder de manera fácil y didáctica a una serie de información básica pero suficiente y de gran importancia para adentrarse al tema de la estimulación temprana para niños menores de dos años.

Igualmente, el Eje Conceptual implica que éste será usado como referencia por los empleados del CENDI que intervienen en el proceso de estimulación temprana de niños menores de dos años. Este grupo se reporta como personal con

antecedentes académicos en educación, pedagogía, psicología, nutrición y puericultura, de ello la información que contiene este Eje también es de importancia e interés para cada uno.

La extensión y profundidad del Eje Conceptual en la Guía propuesta puede ampliarse conforme se avance en el conocimiento y aprendizaje de los temas generales, de lo que se desprende que esta guía está en constante cambio y dinamismo para ajustarse a las necesidades y requerimientos de los padres, de los familiares, del personal del CENDI, pero sobre todo de aquello que requieran los niños a través de los adultos que los estimulan.

Así, en el Eje Conceptual pueden observarse inicialmente tres grandes temas y sus respectivos objetivos:

TEMAS GENERALES	OBJETIVO
DESARROLLO INFANTIL	Señalar desde la importancia hasta los elementos que integran el adecuado desarrollo infantil de los niños menores de dos años.
ESTIMULACIÓN TEMPRANA	Indicar desde la importancia hasta las estrategias didácticas interdisciplinarias sobre estimulación temprana para niños menores de dos años.
RELACIONES ENTRE EL DESARROLLO INFANTIL Y ET DESARROLLO INFANTIL	Mostrar las estrategias de ET para favorecer el desarrollo motor, cognitivo, social y de lenguaje adecuado en niños menores de dos años.

A partir de lo anterior, un ejemplo que podrá servir de punto de partida para el Eje Conceptual sobre el tema del desarrollo infantil es:

<p style="text-align: center;">CONSIDERACIONES RELEVANTES</p>	<p>Todos los niños nacen con la misma capacidad general para el desarrollo mental y el aprendizaje, las diferencias en el aprendizaje, los resultados y el comportamiento son atribuibles a factores contextuales tales como las condiciones familiares, el contexto socioeconómico, la educación temprana y las experiencias.</p> <p>Ello implica tener en cuenta las múltiples transformaciones que comportan la historia de un individuo, y permite a la vez, entender los mecanismos que intervienen en el paso de una estructura psicológica simple a una más compleja. Su interés no se centra en el producto del desarrollo, sino en el proceso de dicho desarrollo.</p> <p>Las nuevas vertientes en psicología infantil han demostrado la plasticidad en el desarrollo de los niños y la posibilidad de introducir cambios en su curso, cuando la persona en desarrollo cuenta con ambientes adecuados y adultos efectivos que funcionan como mediadores del proceso constructivo individual.</p>
<p style="text-align: center;">IMPORTANCIA</p>	<p>La importancia del estudio del desarrollo infantil se fundamenta a partir de consideraciones psicológicas, pedagógicas, sociales y legales:</p> <p>Fundamentos psicológicos. Las condiciones psicoevolutivas de los niños en las primeras etapas de su existencia requieren de una acción coordinada</p>

	<p>entre padres de familia, docentes y familiares, de tal forma que se planteen objetivos precisos que promuevan un desarrollo armónico y constante en el niño.</p> <p>Fundamentos pedagógicos. La línea pedagógica sobre la que se sustenta el sistema educativo contemporáneo requiere, en el caso del desarrollo infantil, del fortalecimiento de los canales de comunicación con el sistema familiar que rodea a los niños, conexión que permite al docente conocer el contexto social y cultural en el que vive y se desenvuelve cada alumno, las características socioculturales de la familia, las interacciones sociales y afectivas y las prácticas relacionadas con su educación.</p> <p>Fundamentos sociales. La tarea educativa como un proceso de socialización, asume el compromiso de la integración plena y activa de cada individuo en el seno de la sociedad en la que se desarrolla y para tal efecto, se busca la convergencia de intereses, objetivos y prácticas educativas de los agentes participantes en el proceso educativo que lleven al niño a lograr un desarrollo afectivo y social armónico y coherente.</p> <p>Fundamentos legales. La formación educativa integral está contemplada en los marcos regulatorios tanto a nivel nacional como internacional, consagrando el derecho de todo individuo de recibir una educación de calidad que además de fomentar</p>
--	---

	la potencialización de sus competencias, le permita integrarse a la sociedad en la que convive.
CONCEPTO	El desarrollo infantil es un proceso que comienza desde la vida intrauterina y que comprende varios aspectos que van desde el crecimiento físico, incluyendo la maduración neurológica, de comportamiento, cognitiva, social y afectiva del niño, lo que da como resultado un niño competente que responde a sus necesidades y a las de su medio, tomando en cuenta el contexto de su propia vida.
CLASIFICACIÓN	<p>Se contempla el desarrollo infantil en tres áreas: sensoriomotor, cognitiva y afectiva.</p> <p><u>Desarrollo motor</u></p> <p>El desarrollo motor desde su doble vertiente de motricidad gruesa y fina, se considera como la expresión básica de las competencias que alcanza el desarrollo del sistema nervioso central, es decir, el ser humano está preparado para desplegar estas competencias a medida que su sistema nervioso madura, aspecto que se va favoreciendo con el ambiente.</p> <p>Los procesos motores gruesos pueden ser locomotores (dinámicos) y no locomotores (estáticos), e incluyen el control postural (cabeza, tronco, extremidades), la coordinación (equilibrio, tono muscular, precisión y fuerza) y la lateralidad. Por su parte, los procesos motores finos comprenden el tono muscular, capacidad de presión</p>

	<p>y fuerza de las manos, la coordinación y presión óculo manual.</p> <p><u>Desarrollo cognitivo</u></p> <p>El desarrollo cognitivo del ser humano comienza a gestarse desde el desarrollo motor, especialmente hacia los 18 meses de vida cuando el desarrollo del lenguaje y la función simbólica van marcando la evolución de la inteligencia. El desarrollo cognitivo infantil tiene una estrecha vinculación con el desarrollo emocional o afectivo, así como con el desarrollo social y el biológico, que conjuntamente, se encuentran implicados en el desarrollo de la inteligencia en los niños. Desde el nacimiento a los dos años, según Piaget, el niño se encuentra en la etapa sensoriomotora.</p> <p><u>Desarrollo afectivo</u></p> <p>Desde su nacimiento, la primera tarea que enfrenta el niño consiste en desarrollar la consciencia de su propia existencia, es decir su “yo”, así como la consciencia de del mundo que lo rodea. Los bebés son capaces, desde los primeros días de nacidos, de reconocer los rostros, las voces y el olor de las personas que les brindan cuidados maternos y también son capaces de responder a dichos estímulos con emoción y alegría.</p>
<p>TENDENCIA</p>	<p>La formación de los niños desde su edad temprana es primordial para desarrollar sus capacidades fundamentales a fin de formar individuos activos,</p>

	imaginativos, competentes y capaces de enfrentar situaciones adversas futuras.
--	--

4.3 Propuesta del Eje sobre Estrategias de Estimulación Temprana

El Eje sobre las Estrategias de ET para niños menores de dos años están centradas en el desarrollo infantil motor, cognitivo y afectivo. Para cada una de estas necesidades de desarrollo se pretende utilizar materiales didácticos que estén disponibles en el hogar y en el CENDI. A partir de la utilización de dichos materiales que no generen un gasto adicional y que sean fácilmente obtenidos se pretende contar con un número indeterminado de elementos que apoyen las estrategias didácticas.

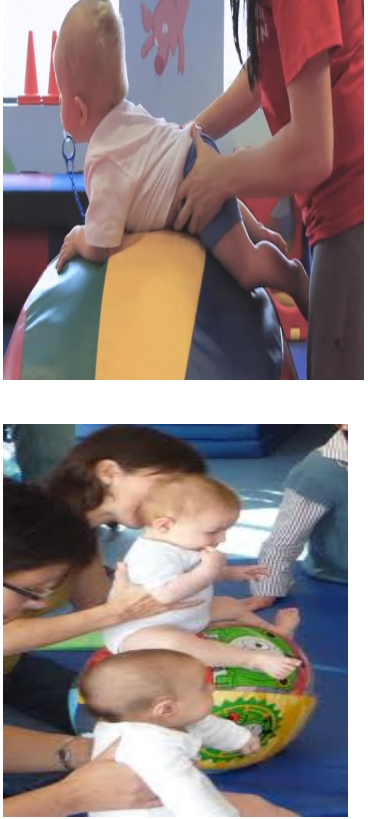
Las condiciones de los niños menores de dos años son particulares puesto que implican niños que apenas están comenzando a caminar y hablar. Dicho proceso es también paralelo a la curiosidad y espontaneidad que muestran, pero también a la mínima cantidad de tiempo que el niño sujeto a ET podrá ocupar en cada actividad. Debe considerarse que el avance a esta edad es poco a poco y conforme transite sus diversas etapas de lo simple hacia algo más complejo.

De lo anterior, se propone identificar áreas de desarrollo, objetivo, estrategia y materiales de la siguiente forma:

ÁREA A DESARROLLAR	OBJETIVO	ESTRATEGIA	MATERIALES
PSICOMOTRIZ	Desarrollo de procesos motores	Juegos y ejercicios físicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicios físicos asistidos para incrementar el control postural en cabeza, tronco y extremidades. 2. Ejercicios simples para

	gruesos y finos		favorecer el equilibrio, el tono muscular y fuerza. 3. Pelota de pilates o de playa.
COGNITIVO	Desarrollo del lenguaje y funciones simbólicas	Cantos uso del material de forma adecuada.	Material de ensartado (cuentas), juguetes del mismo tipo de tamaños (cubos, vasos, coches, pelotas), rompecabezas de 2 a 4 piezas de madera, instrumentos musicales (sonajas, tambor, pulseras de cascabeles...), guantes o telas de diferentes texturas, bloques (lego), cuentos cortos, figuras de animales (granja, selva, zoológico...) juego de té. Canciones, música clásica y rítmica.
APECTIVO	Desarrollo de la socialización	Dinámicas entre pares	Canciones, reconocimiento de sonidos, olores, voces, rostros, figuras, fotos de familiares, caretas de estados de ánimo, pelotas, mascadas, juguetes preferidos.

Algunos ejercicios adicionales propuestos son:

ÁREA	ACTIVIDAD	REPRESENTACION GRAFICA
<p>PSICOMOTRIZ</p>	<p>1. Realizar una serie de ejercicios comenzando de la siguiente manera: cabeza, hombros, brazos, manos, piernas y terminando con los pies, el ejercicio será moviendo las partes del cuerpo arriba y abajo, circular, en caso de extremidades incluir flexión y extender.</p> <p>2. Sobre la pelota de pilates colocar al bebé en posición boca abajo, lo balancearemos hacia adelante y atrás (5 veces), de un lado y a otro (5 veces) finalmente haciendo círculos (5 veces de un lado igual del otro). En caso de niños de 6 meses a 2 años lo realizaremos en posición de sentado así fortaleceremos cuello y</p>	

espalda.

3. Primero se ejercita el control de la cabeza, posteriormente rodar, sentarse, gatear y por ultimo caminar. Utilizar un estímulo de ruido rítmico o una figura en movimiento puede favorecer la atención como estímulo, para que realice el gateo o cualquier actividad que se quiera realizar.


4. Enseñar a agarrar cosas, conforme avance su edad por ejemplo: podrá prensar el objeto con toda la mano, posteriormente lo podrá hacer con el pulgar y un dedo.



COGNITIVO

1. Proporcionarle al pequeño objeto sonoro (sonajas, pulseras de cascabel, etc) y con apoyo de canciones las moverán, estimulando la imitación.
2. Proporcionarle cubos de tamaños y decirle que coloque uno encima de otro, primero con cubos grandes y posteriormente con pequeños.
3. Contarle cuentos de animales e imitar el sonido que emite cada animal.
4. Con la canción el juego del calentamiento identificarán moviendo las partes del cuerpo.
5. Explicarle lo que uno hace favorecerá el lenguaje.
6. Preguntarle y ponerle opciones



<p style="text-align: center;">AFECTIVO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación de otros niños en las dinámicas o juegos. 2. Festejar sus logros con abrazos o aplausos. 3. Permitir que exprese sus sentimientos y decirle que emoción es la que esa demostrando. 4. Motivarlo para que realice las acciones, ejemplo: tu puedes, lo has hecho muy bien, y proporcionarle ayuda mínima cuando se le dificulte. 	
--	---	--

Con base a los planteamientos incluidos en el presente capítulo y los resultados obtenidos en la investigación de campo, se propone en el anexo 3 “cd”, un modelo de guía de estimulación temprana para niños de 0 a 2 años dirigida a educadores y a padres de familia, de manera tal que sirva de herramienta para una mejor comprensión de la estimulación temprana en instituciones educativas públicas.

CONCLUSIONES

En términos del objetivo planteado para este documento, relativo a una propuesta pedagógica para orientar a educadores y padres de familia sobre la estimulación temprana a niños de 0 a 2 años, la esencia del problema implica la necesidad de contar con un instrumento pedagógico que favorezca la intervención de los involucrados en la estimulación temprana.

De ello, a partir de la problemática identificada, del sustento teórico expuesto y de la aplicación de un cuestionario a educadores y padres de familia pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), fue posible diseñar una Guía de Estimulación Temprana para niños de 0 a 2 años. Esta guía contiene una serie de estrategias y herramientas de orientación que consideran las áreas de desarrollo físico, psicomotor, cognitivo y social propias de la edad.

En la sistematización del problema se han planteado preguntas iniciales que han permitido guiar el desarrollo de este documento. En general, dichas preguntas apuntan hacia la determinación de la situación sobre la oferta de instituciones para la estimulación temprana y las herramientas que están utilizando para cumplir con sus funciones.

Al respecto, las instituciones, tal como el CENDI, requieren de la utilización de guías, estrategias y materiales, que orienten la acción de los educadores y padres de familia en la estimulación temprana. Por su parte, las características que deben cumplir dichas herramientas deben ser basadas en competencias, flexibles, a base de programas, enriquecidas a partir de la experiencia de cada centro, de sus educadores y de los padres de familia involucrados.

Las herramientas pedagógicas y de orientación que se han aplicado en la Guía propuesta se tienen dos ejes, el Conceptual y el de Estrategias Educativas. El eje Conceptual tiene como objetivo proporcionar información sobre conceptos e importancia del desarrollo infantil, orientación educativa, intervención psicopedagógica, relativo a estimulación temprana. Este eje está dirigido a padres de familia y el personal del CENDI. El eje de las Estrategias Educativas,

igualmente dirigido a padres y personal, tiene como objetivo proporcionar información sobre una serie de estrategias didácticas para la ET a nivel psicomotriz, cognitivo y social.

En el diseño la Guía de Orientación para la Estimulación Temprana, el mayor logro ha sido incorporar las opiniones, comentarios y necesidades de los padres de familia y del personal del CENDI. A partir de las respuestas obtenidas de ellos, mediante los cuestionarios aplicados, fue posible identificar sus inquietudes, incorporarlas al contenido de la guía y lograr que ésta refleje la experiencia obtenida y el punto de partida de una acción orientada hacia el beneficio de los niños.

Las estrategias más significativas que contiene la Guía corresponden a las actividades sobre juegos, estímulos visuales y auditivos. En ellos, se han identificado la realización de actividades de corta duración para favorecer el desarrollo del niño menor de dos años. En el caso de los padres y educadores, las estrategias que se consideran son la lectura y discusión de información conceptual entre los adultos involucrados del CENDI.

A través de los cuestionarios aplicados, tanto para padres de familia como para el personal del CENDI, orientado también con sus respuestas y aunado a la investigación documental sobre desarrollo infantil y estimulación temprana, fue posible encontrar que es importante exponer a los padres de familia y al personal dos ejes, el eje conceptual que implica definir conceptos y manejar un lenguaje común que facilite el entendimiento, y el eje estratégico, el cual lleva a la aplicación de acciones concretas de estimulación.

La metodología de intervención, la cual comenzó desde la aplicación de los cuestionarios a padres de familia y personal del CENDI y concluyó en la propuesta de la Guía de Orientación para la Estimulación Temprana, fue útil para lograr el objetivo general propuesto, haciendo conjuntado tanto la parte empírica como el sustento teórico para el problema planteado.

En dicha metodología, los cuestionarios y las respuestas fueron material imprescindible para orientar las acciones de la Guía, buscando que las necesidades expresadas por los padres y el personal del CENDI quedaran reflejadas en la propuesta.

Considerando la experiencia en el CENDI, habiendo observado la necesidad de un herramienta pedagógica, y habiendo concretado el diseño de una Guía, la reflexión de la práctica en la formación y el desarrollo profesional, conlleva hacer énfasis en entrelazar de forma continua la atención de una problemática y buscar su solución mediante acciones de intervención que incidan en un cambio significativo.

Considerando lo anterior, las preguntas que se derivan de este documento son cómo mejorar la aplicación de las estrategias para la estimulación temprana, cómo evaluar los avances y cómo continuar involucrando a los padres en la educación de sus hijos. De ello, la necesidad de una mejora en la estimulación siempre estará presente para favorecer el desarrollo integral de los niños, buscando que las instituciones, el personal y los padres trabajen de forma coordinada y por un fin común.

A partir de la experiencia obtenida en esta investigación, los retos apuntan hacia seguir buscando nuevas y mejores estrategias sobre estimulación temprana que favorezcan las conexiones con el aprendizaje inicial no escolarizado y el aprendizaje formal y estructurado, haciendo que los sujetos desde niños obtengan el desarrollo infantil que les permitan acceder a una vida sana, feliz e integral.

De ello, las recomendaciones y sugerencias son mantener y consolidar las relaciones entre padres y educadores, entre instituciones y padres, entre autoridades educativas y todos aquellos que intervengan en la educación. Es necesario que las herramientas, tal como esta Guía, sean difundidas, mejoradas y actualizadas, de manera que los padres de familia y el personal involucrados haga uso de ellas en sus labores.

REFERENCIAS

Aamar, J.J., *et al.*, (2004), *Desarrollo infantil y construcción psicológica del mundo*, Ediciones Uninorte, Barranquilla, 2004.

Álvarez, González, M. (1995), *Orientación profesional*, CEDECS, Barcelona.

Ardila, R. (2001), *Psicología del aprendizaje*, 25ª ed., Siglo xxi, México

Baltes, P., Reese, H.W & Nesselroade, J.R., (1981), *Métodos de investigación en psicología educativa: enfoque del ciclo vital*, Ediciones Morata S.A., Madrid.

Bassedas, E., *Et al.*, (1991) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*, Paidós, Barcelona

Bisquerra, R., (1989), *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*, Wolters Klower, Barcelona.

Bisquerra, R., coordinador, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Praxis, Barcelona

Carmena, G., (1989), *Niveles de desarrollo de la población infantil al acceder al ciclo inicial*, CIDE, Madrid.

Carmena, G., *et al.*, (1988), *Op cit.*

Codés, de M., Quintanal, J., y Téllez, J.A., (2002), *La orientación escolar: Fundamentos y desarrollo*, Dykinson, Madrid.

Delval, Juan, (2002), *El desarrollo humano*, 11ª ed., Siglo xxi, México.

Fernández, M.J., (2010), *El libro de la estimulación para chicos de 0 a 36 meses*, Albatros, Buenos Aires.

Frouffe, M., (2011), *Psicología del aprendizaje: Principios y aplicaciones conductuales*, Paraninfo, Madrid.

García, F., (2005), "Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas", [en línea], disponible en <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion->

[temprana/modelo ecologico y modelo integral de intervencion.pdf](#), fecha de consulta: 10 de noviembre de 2011.

Grupo de Atención Temprana (2000), “Libro blanco de la atención temprana”, [en línea], disponible en: <http://www.acondroplasiaperu.com/images/descargas/4.pdf>, fecha de consulta: 16 de enero de 2012.

Hargens, M., & Bysbers, N., (1984), “How to remodel a guidance program while living in ti: a case study”, *School Counselor*.

Henao, G., Ramírez, L.A., & Ramírez, C., (2006), “Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes”, [en línea], disponible en: [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%200\(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica\).pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%200(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica).pdf), fecha de consulta: 18 de enero de 2012.

Hostos, E., de, *et al.*, (1991), *Ciencia de la pedagogía: nociones e historia, Volumen 6*, Universidad de Puerto Rico, San Juan.

Jiménez, J., *et al.*, (sin fecha), “La orientación en educación infantil”, [en línea], disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro/30%20-Jessica%20Jimenez.pdf>, fecha de consulta: 18 de noviembre de 2011.

Lázaro, A., (1986), *Orientación y educación especial*, Anaya, Madrid.

López, M.E. & González, M.F., (2006) *Autoestima e Inteligencia Emocional*, Ediciones Gamma, Bogotá.

Malina, R., (1980), “Motor Development in the early years”, en *The young child Review of Research*, Washington

Marcondes E, *et al.*,(1991),*Crescimento e desenvolvimento. In: Marcondes E, coordenador. Pediatria básica. 8a ed. São Paulo: Sarvier.*

Mardomingo, M.J. (1994), *Psiquiatría del niño y del adolescente: método, fundamentos y síndromes*, Ediciones Díaz Santos, Madrid.

Martí Quirós, J.L., (1982), *Las deficiencias en el aprendizaje. Tipos y causas*, Ediciones Universitarias, Santiago.

Martínez, F., (sin fecha) “La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones”, [en línea], disponible en: <http://www.campus-oei.org/celep/celep3.htm>, fecha de consulta 15 de enero de 2012.

Mora, José, (2004), *Psicología educativa*, 3ª ed., Editorial Progreso, México.

Morrison, G., (2003) *Educación Infantil*, 9ª ed., Pearson Prentice Hall.

Mussen PH, et al, (1995), *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 3a ed. Traducido por Rosa MLGL. São Paulo: Herbra.

Otsubo, N., et al., (2008), “Manual de desarrollo integral de la infancia”, [en línea], disponible en: http://www.actioncontrelafaim.org/fileadmin/contribution/8_publications/pdf/Ouvrages_et_fascicules_techniques/Nutrition/Manual_Desarrollo_Infantil.pdf, fecha de consulta: 18 de noviembre de 2011.

Palau, E., (2004), *Aspectos básicos del desarrollo infantil: la etapa de 0 a 6 años*, Ediciones Ceac, Barcelona.

Pérez, R., (2001), *El desarrollo emocional de tu hijo*, Paidós Ibérica, Barcelona

Piaget, J., & Inhelder, B., (1969), *Psicología del niño*, 14ª ed., Morata, Madrid.

Piaget, J., (1950), *Introduction à l'épistémologie génétique*. 3 vols. Paris: Presses Universitaires de France.

Porras, R. (1998), *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*, Publicaciones MCEP, Sevilla

Repetto, E., 2002), *Fundamentos de Orientación: La empatía en el proceso orientador*, 2ª ed., Morata, Madrid.

Ribes, E., (1986), “El concepto de “Estimulación precoz” y su relación con la investigación básica sobre adquisición de lenguaje”, [en línea], disponible en: <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/309/309v05n03a13152679pdf001.pdf>, fecha de consulta: 17 de enero de 2012.

Rueda, Y., (sin fecha), “Fundamentos de Psicología Genética”, [en línea], disponible en: http://www.medicina.unal.edu.co/Pregrado/TeO/fundamentos_psicologia_genetica.html, fecha de consulta: 23 de agosto de 2011.

Ruiz, A., (sin fecha), “Abordaje clínico con el bebé y sus padres”, [en línea], disponible en http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/210/1/Abordaje_cl%C3%ADnico.pdf, fecha de consulta 18 de noviembre de 2011.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (2010), Lineamientos de orientación educativa, [en línea], disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/orientacioneducativa/lineamientos_orientacion_educativa.pdf, fecha de consulta: 18 de enero de 2012.

Shaffer, D., & Kipp, K., (2007), *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*, 7ª ed., Thomson, México.

Solé, I., (2002), *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*, 2ª ed., ICE Universitat, Barcelona.

Spitz, R., (1965), *El primer año de vida del niño*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Stassen, K., (2006), *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, Editorial Médica Panamericana, Madrid, p.379.

Stein, L., (2006), *Estimulación Temprana. Guía de actividades de hasta 2 años*, 2ª ed., Ediciones LEA, Buenos Aires

UNICEF (2009), “La infancia. Los primeros años”, [en línea], disponible en: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>, fecha de consulta: 15 de enero de 2012.

Villanueva, S., (Sin fecha), “Atención temprana”, [en línea], disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/pemde/lectura/at.pdf>, fecha de consulta: 19 de enero de 2012.

Viloria León de, C., (1997), *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños*, Publicaciones UCAB, Caracas.

Viloria León de, C., (2007), *Secuencias de desarrollo infantil integral*, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Viloria León, de, C., (directora), (1968), *Lev Vygotsky: sus aportaciones para el siglo XXI*, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Wallon, H., (2007), *La evolución psicológica del niño*, Ares y Mares, Barcelona.

Anexo 1

Interpretación de los resultados de padres de familia.

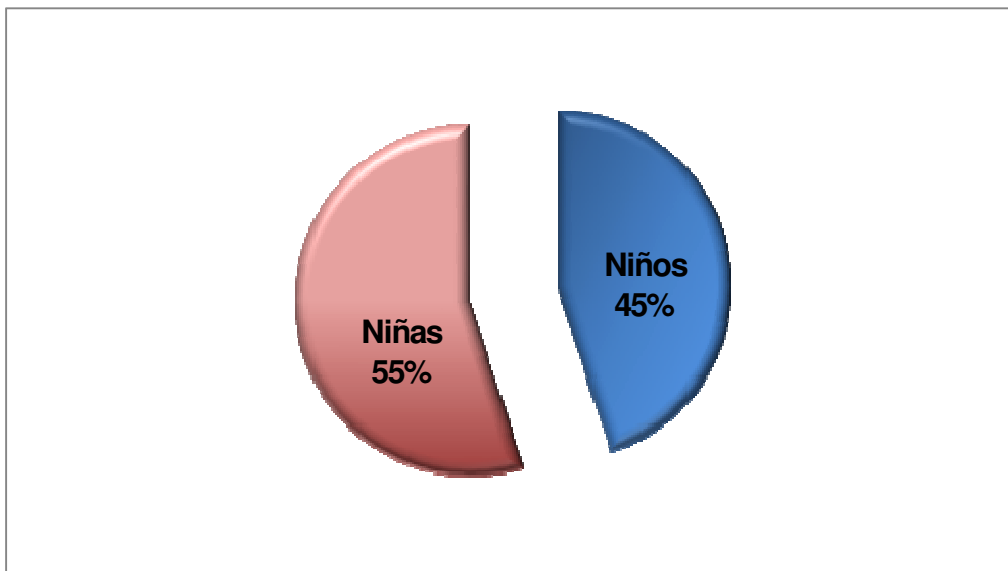
La aplicación de los cuestionarios arrojó los siguientes resultados:

Cuestionario para padres

Pregunta No. 1. Sexo de su hijo

- a) Masculino (9)
- b) Femenino (11)

Fig. 1.1. Proporción niños/niñas

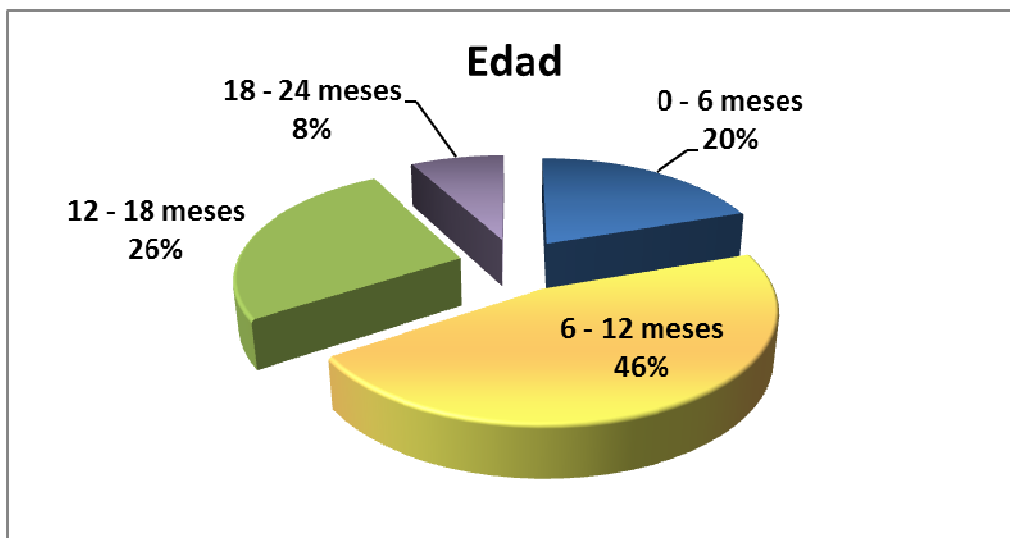


Existe un pequeño predominio de las niñas sobre los niños que por la misma edad que tienen no representa una diferencia significativa en la aplicación de técnicas de estimulación temprana.

Pregunta No.2 Edad

- a) De 0 a 6 meses (3)
- b) De 6 a 12 meses (7)
- c) De 12 a 18 meses (4)
- d) De 18 a 24 meses (6)

Fig. 1.2. Edad



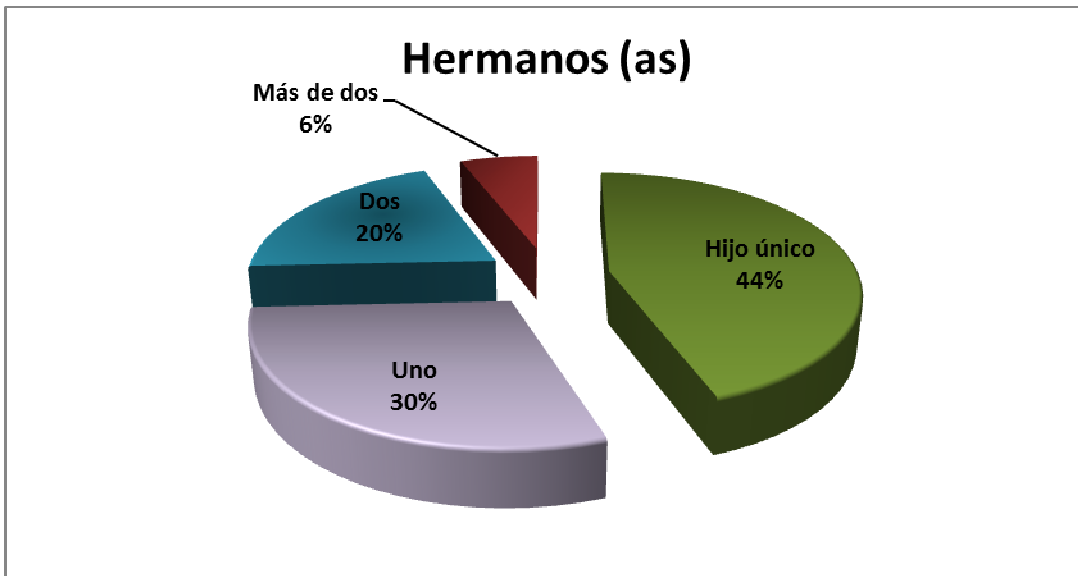
El rango de edad predominante es el de 6 a 12 meses que ocupa casi la mitad de la población sometida a estudio, lo que permite establecer una planeación orientada a este segmento de edad.

Pregunta No. 3 Número de hermanos(as) de su hijo(a)

- a) Hijo(a) único(a) (9)
- b) Uno (6)
- c) Dos (4)

d) Más de dos (1)

e) **Fig. 1.3. Número de hermanos (as)**



Los resultados obtenidos del cuestionamiento anterior, permiten observar que predominantemente se trata de hijos únicos o con un solo hermano, lo que indica el tipo de estructura familiar de la sociedad contemporánea.

Pregunta No. 4. Ocupación del padre

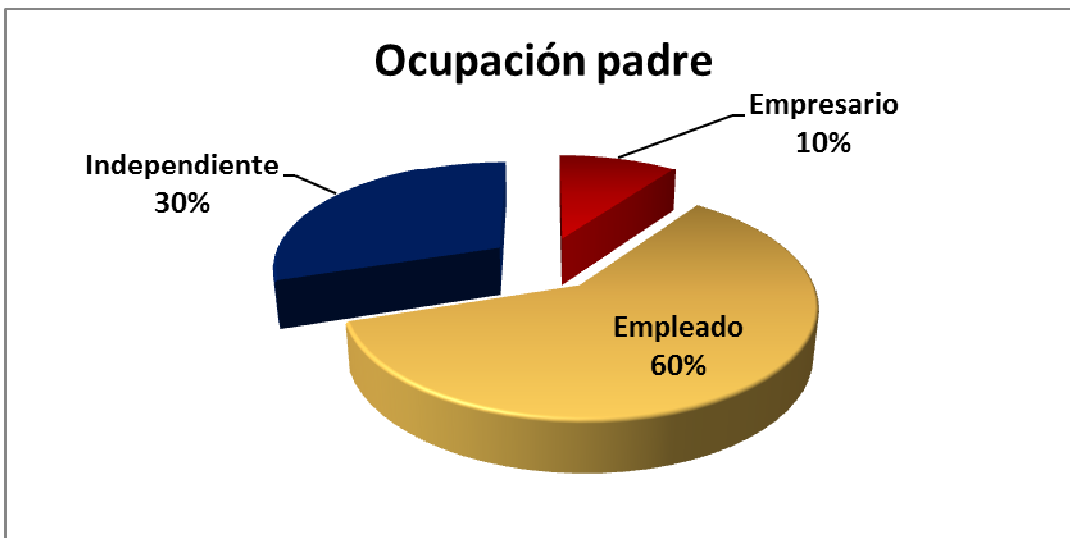
a) Empresario (2)

b) Empleado (12)

c) Independiente (6)

Especifique: Se mencionaron ocupaciones como comerciante (4), Contador (1), Docente (2), no especificaron (13).

Fig. 1.4. Ocupación del padre



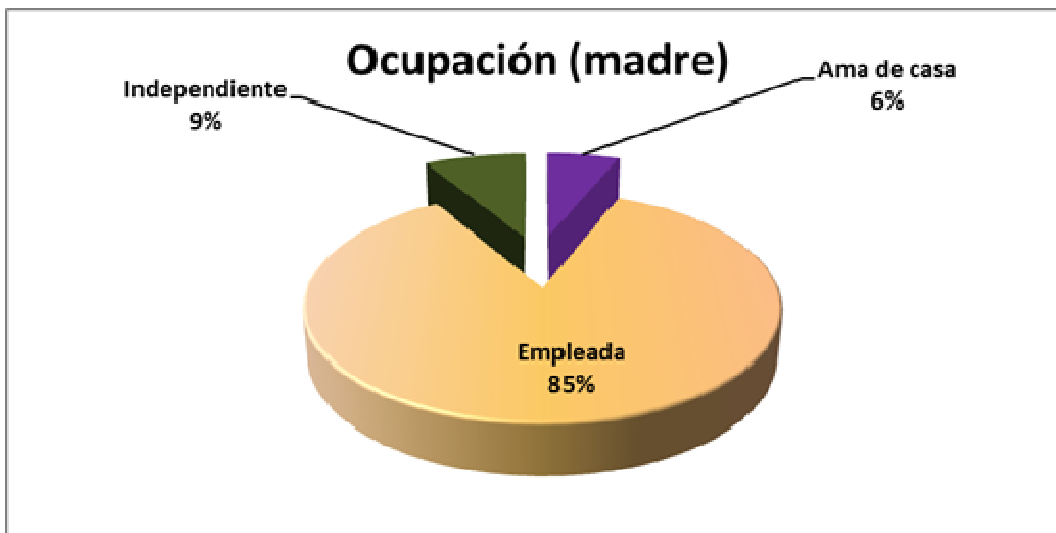
La mayoría de los padres encuestados llevan a cabo una labor remunerada perteneciendo a empresas del sector privado, con horarios de ocho o más horas diarias, que reduce sustancialmente el tiempo de convivencia con sus hijos.

Pregunta No. 5. Ocupación de la madre

- a) Ama de casa (1)
- b) Empleada (14)
- c) Independiente (5)

Especifique: Se mencionaron ocupaciones como estilista (2), secretaria (4), asistente médico (1), enfermera (2). No especificaron (11).

Fig. 1.5. Ocupación de la madre



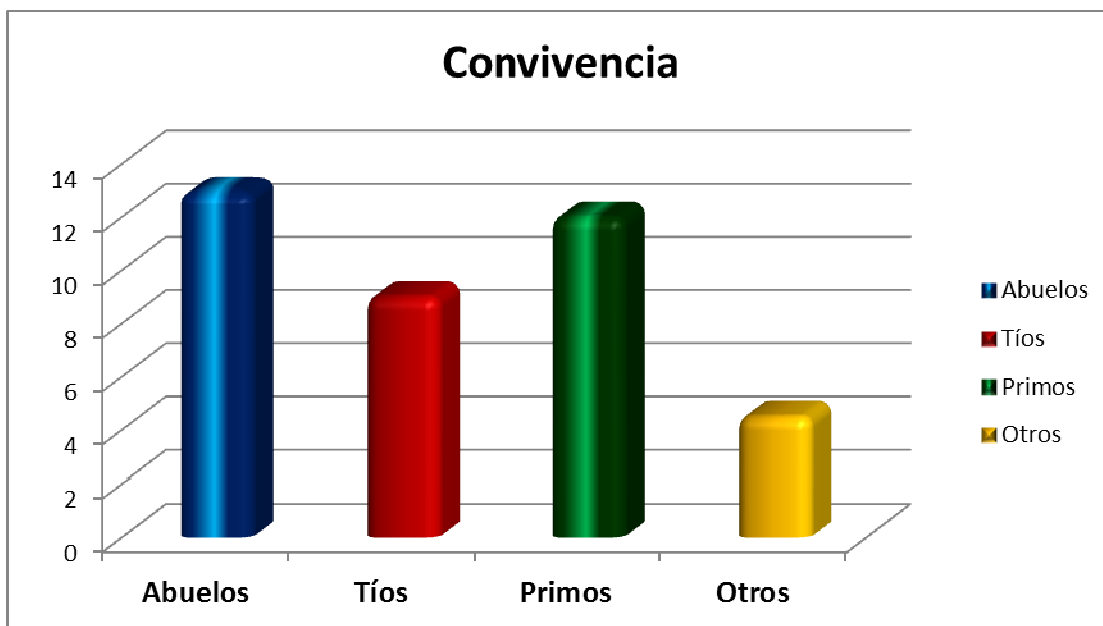
Al igual que sucede con el padre, en el caso de la madre, se trata fundamentalmente de mujeres trabajadoras o madres solteras que requieren los servicios de este tipo de instituciones como una alternativa para atender a sus hijos durante sus jornadas laborales.

Pregunta No. 6. Además de padres y hermanos, el (la) niño (a) convive con:

- a) Abuelos (13)
- b) Tíos (9)
- c) Primos (12)
- d) Otros (4)

Otros: Se mencionaron principalmente amigos de familia y compadres

Fig. 1.6. Personas con las que conviven



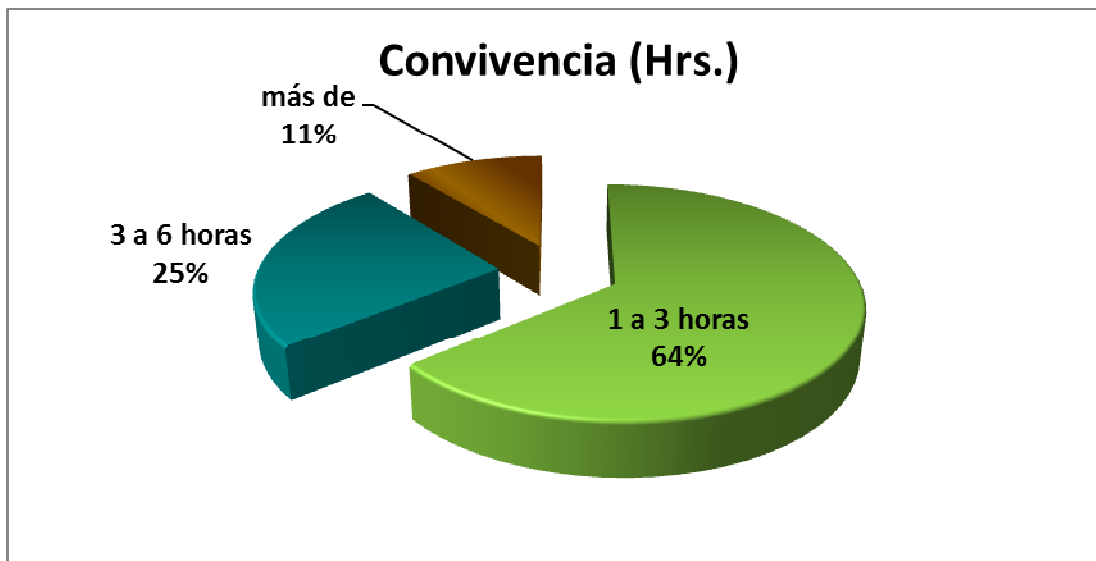
Los resultados obtenidos indican que los niños conviven primordialmente con abuelos, quienes cumplen una importante labor de apoyo en la atención a sus necesidades en ausencia de sus padres y con sus primos que también son dejados al cuidado de los abuelos.

Pregunta No. 7. ¿Cuántas horas convive con su hijo (a) en un día laborable:

- a) De 1 a 3 horas (8)
- b) Más de 3 horas (7)
- c) No convivo (5)

Razones: Trabajo (12), horarios (7), no coinciden en horarios (1)

Fig. 1.7. Horas de convivencia con los hijos



Resulta evidente que por motivos de trabajo o por tratarse de familias uniparentales, los padres conviven pocas horas con sus hijos, lo que debe tomarse en cuenta en la planeación y estructuración de una guía eficiente de estimulación temprana.

Pregunta No. 8. ¿Tiene conocimientos de la Estimulación Temprana?

- a) Sí (6)
- b) No (14)

¿Qué es lo que conoce?: conceptos (3), técnicas (1), no contestaron (2).

Fig. 1.8. Conocimientos sobre estimulación temprana



A pesar de que la gente encuestada identifica plenamente el término estimulación temprana, reconocen que no cuentan con un conocimiento amplio sobre ésta, lo que implica una orientación eficiente por parte de los educadores a fin de que los padres de familia identifiquen la importancia de esta valiosa herramienta psicopedagógica.

Pregunta No. 9. ¿Usted considera que la Estimulación Temprana sólo se ofrece a niños especiales?

- a) Sí (1)
- b) No (3)
- c) No sabe (16)

¿Por qué razón?: La respuesta se relaciona directamente sobre la falta de conocimiento sobre el tema.

Fig. 1.9. Estimulación temprana en niños especiales



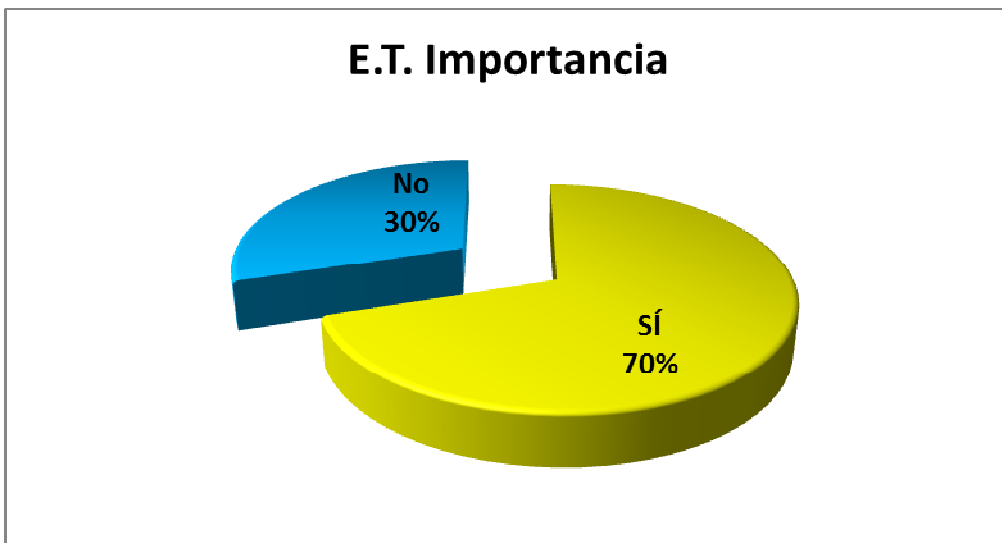
La falta de conocimiento sobre el tema conlleva a que un alto porcentaje de los padres encuestados no cuente con una visión amplia sobre la estimulación temprana, lo que debe tomarse en cuenta en la estructuración de la guía propuesta.

Pregunta No. 10. ¿Considera importante la Estimulación Temprana?

- a) Sí (14)
- b) No (6)

¿Por qué razón?: La mayor parte de los encuestados considera que la Estimulación temprana aporta beneficios a la relación con sus hijos, los que contestaron negativamente reconocieron su falta de conocimiento sobre el tema.

Fig.1.10. Importancia de la Estimulación Temprana



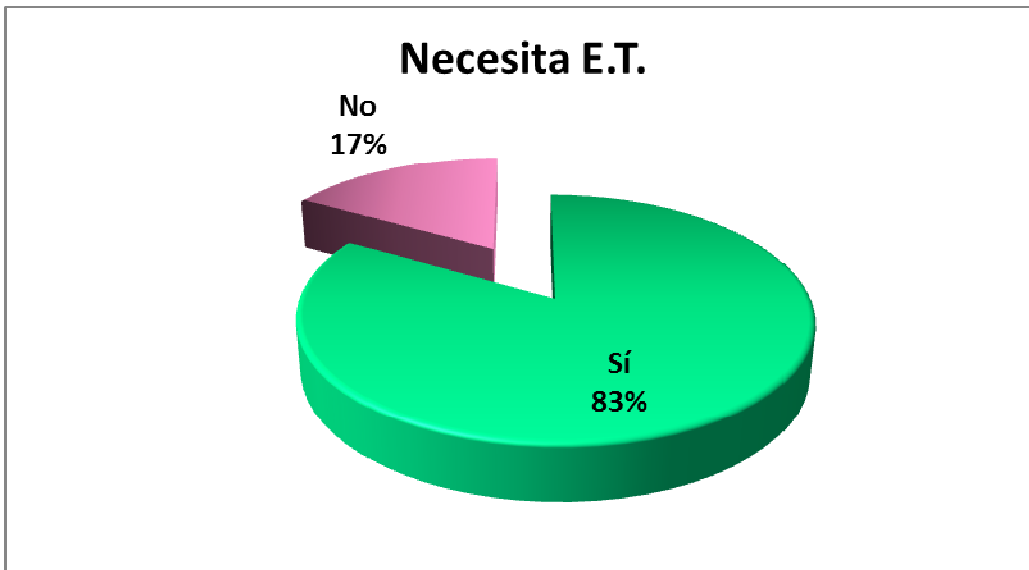
Independientemente de carácter de un conocimiento amplio sobre el tema, los padres encuestados en su mayoría coinciden en reconocer que la estimulación temprana es importante en el desarrollo de sus hijos, lo que puede aprovecharse para lograr su participación en el manejo de la guía propuesta.

Pregunta No. 11. ¿Cree que su niño(a) necesita Estimulación Temprana?

- a) Sí (16)
- b) No (4)

¿Por qué razón?: La gran mayoría considera la necesidad que sus hijos reciban estimulación temprana. En el caso de las respuestas negativas, se reconoce la falta de conocimiento sobre el tema.

Fig. 1.11. Necesidad de Estimulación Temprana

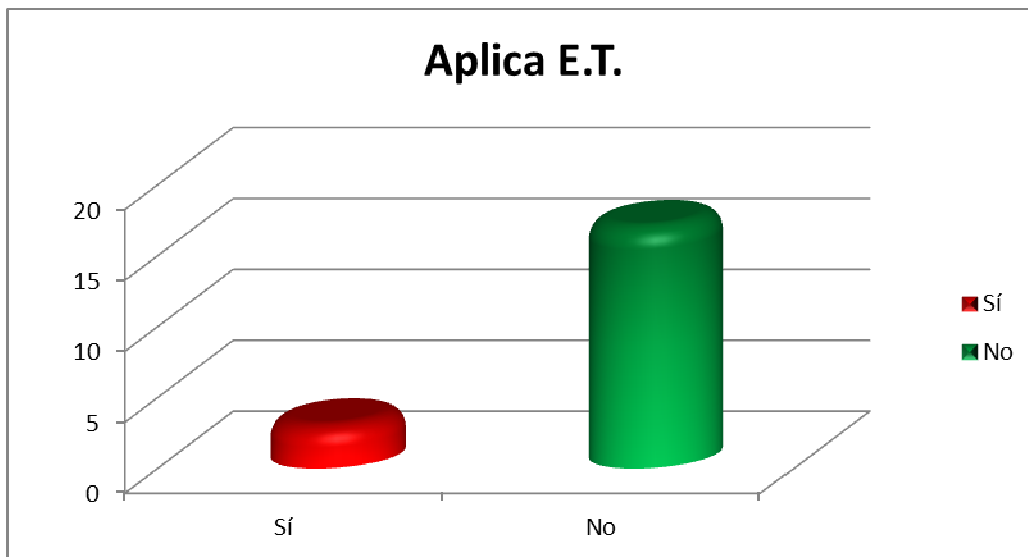


Se observa la misma tendencia respecto a la pregunta anterior, ya que los padres de familia reconocen la importancia de la Estimulación Temprana.

Pregunta No. 12. ¿Ejecuta técnicas de Estimulación Temprana?

- a) Sí (3)
- b) No (17)

Fig. 1.12. Aplica Estimulación Temprana

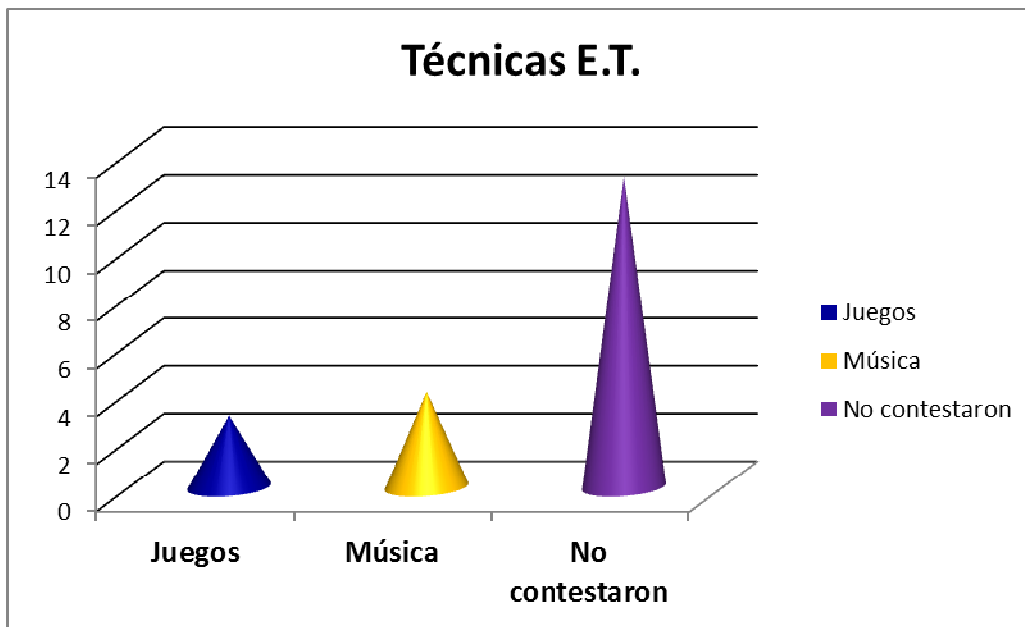


La falta de conocimiento del tema provoca que los padres no apliquen de manera consciente alguna técnica de Estimulación Temprana.

Pregunta No. 13. ¿Qué temas o técnicas le interesa saber acerca de la Estimulación Temprana?

Las opciones que contestaron incluyeron: juegos (3), música (4), no contestaron (13).

Fig. 1.13. Interés sobre técnicas de Estimulación Temprana



Predominantemente, los padres encuestados no respondieron a la pregunta debida fundamentalmente a que no conocen técnicas específicas de Estimulación Temprana.

Interpretación:

La muestra encuestada está conformada principalmente por hijos de familias unparentales o en el que las madres llevan a cabo alguna actividad remunerada, lo que limita el tiempo de calidad que destinan a sus hijos. En términos generales, los padres encuestados reconocen la importancia de la estimulación temprana aunque no conocen específicamente en qué consiste y las técnicas correspondientes, razón por la que en algunos reactivos prefirieron no contestar. Sin embargo, con la información recabada, puede determinarse que el interés mostrado puede representar una enorme ventaja en la estructuración de una Guía de estimulación temprana planteado como objetivo del presente estudio.

Anexo 2

Interpretación del cuestionario de los educadores

La aplicación de los cuestionarios arrojó los siguientes resultados:

Cuestionario para educadores.

Pregunta número 1. ¿Qué nivel de estudios tiene?

- a) Técnico profesional en puericultura (3)
- b) Auxiliar educativo (5)
- c) Licenciatura (1)
- d) Otra (pedagogía) (1)

Fig.1.14. Preparación

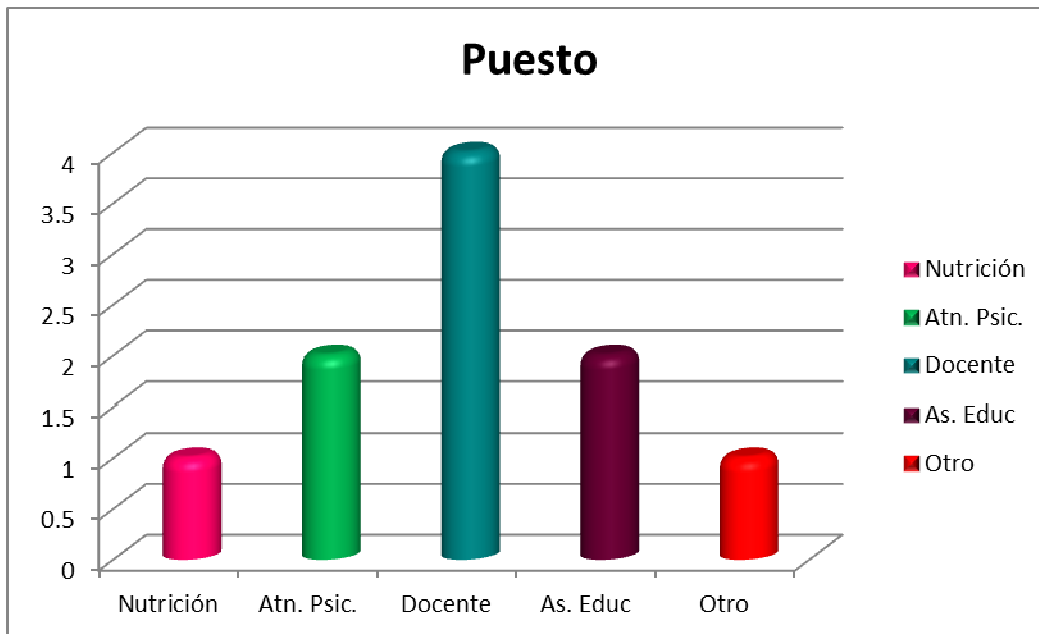


Puede establecerse que las personas encargadas de la atención directa de los niños, cuenta con alguna preparación especializada, lo que puede facilitar el manejo de la guía propuesta.

Pregunta No.2. ¿Qué puesto desempeña en el CENDI?

Puestos: nutrición (1); atención psicológica (2); docente (4); asistente educativa (2), Otro (1). ¿Cuál? Pedagogía.

Fig. 1.15. Puesto ocupado



La mayor parte de las personas encuestadas lleva a cabo una función en la que atiende personalmente las necesidades educativas de los niños, lo que implica que sus puntos de vista resultan de gran relevancia para el desarrollo de la propuesta.

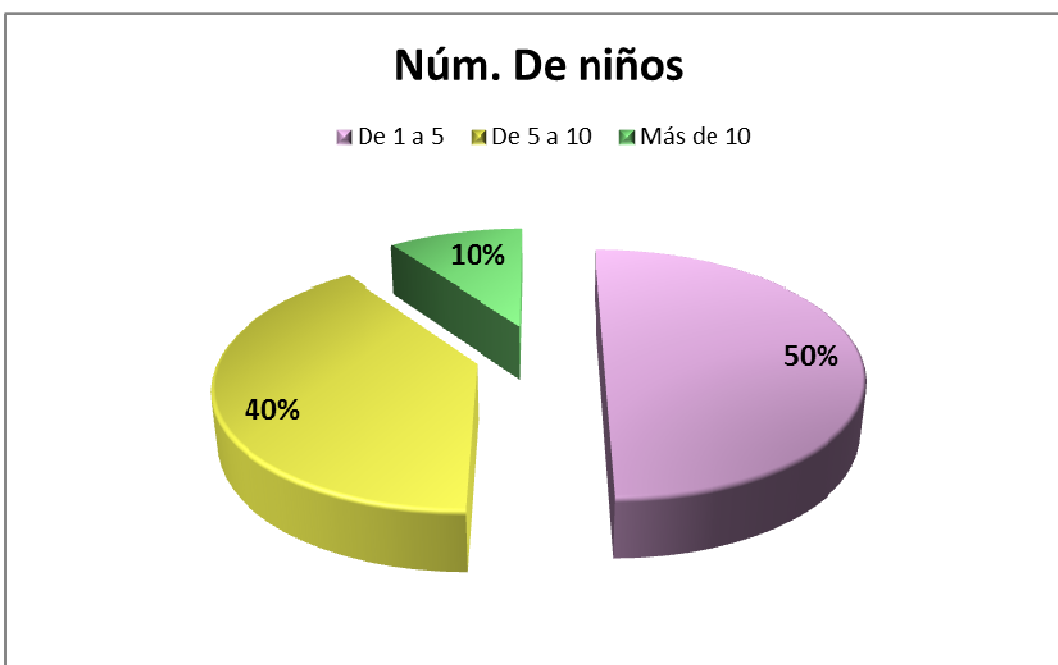
Pregunta No. 3. ¿Cuál es su antigüedad en la institución actual?

Promedio: 3.7 años.

Pregunta 4. ¿Con cuántos niños(as) trabaja?

- a) De 1 a 5 (5)
- b) De 5 a 10 (4)
- c) Más de 10 (1)

Fig. 1.16. Niños con los que trabaja



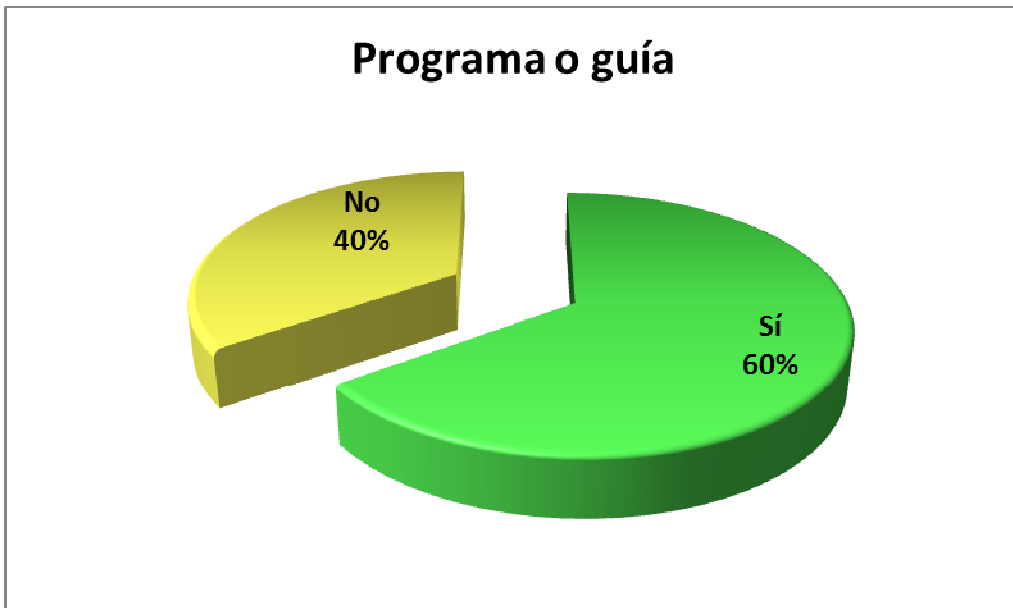
En su gran mayoría, las personas encuestadas trabajan con un número limitado de niños, lo que puede representar una ventaja en la aplicación y seguimiento de la guía propuesta.

Pregunta No. 5 ¿Cuenta con algún programa o guía para la ejecución de tus funciones?

- a) Sí (6)
- b) No (4)

¿Cuál?: Programa de Educación Inicial (4), programa interno (2).

Fig. 1.17. Utiliza programa o guía



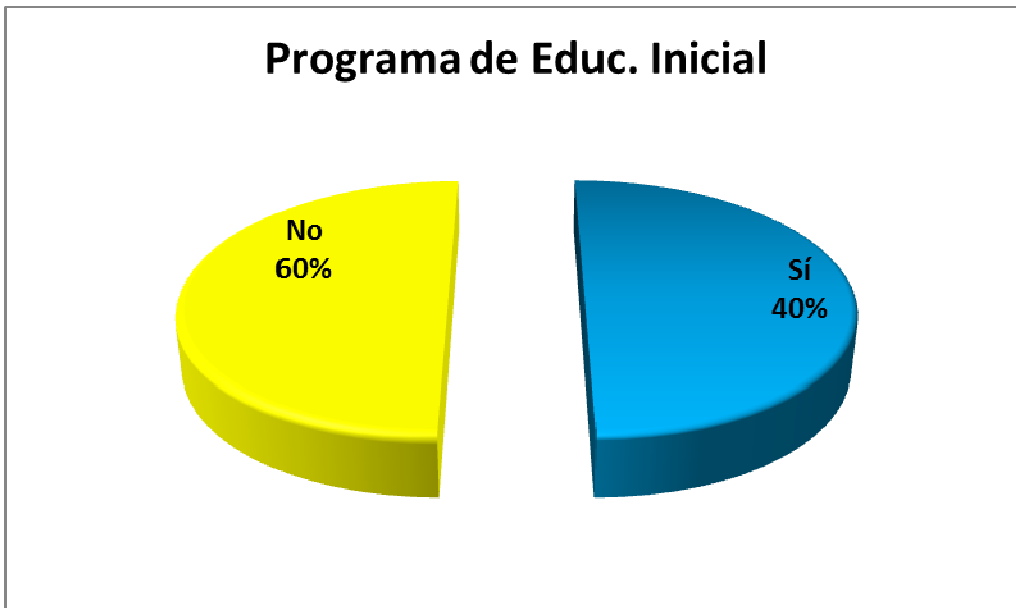
La mayor parte de los encuestados utilizan algún tipo de herramienta de planeación educativa, lo que puede facilitar el manejo de la guía propuesta.

Pregunta No. 6. ¿Ocupa el Programa de Educación Inicial para la realización de sus actividades?

c) Sí (4)

d) No (6)

Fig. 1.18. Utiliza Programa de Educación Inicial



Existe un equilibrio entre las personas que ocupan un programa de educación inicial y las que lo conocen con dicha denominación, aunque en teoría, si llevan a cabo algún tipo de planeación educativa.

Pregunta No. 7. ¿Realiza una planeación de actividades?

c) Sí (8)

d) No (2)

Fig. 1.19. Lleva a cabo planeación



Los resultados de este cuestionamiento confirman o complementan la información del anterior.

Pregunta No. 8. ¿En qué basa la realización de su planeación?

Los encuestados comentaron principalmente el número de niños que atienden y las características específicas de su área de trabajo.

Pregunta No. 9. ¿Intercambia información con sus colegas sobre las actividades educativas que desarrolla?

- a) Sí (8) Porque, es requisito de la institución, en el caso de las asistentes y docentes.
- b) No (2) Por no coordinarse en funciones de atención de los niños, en el caso de la nutrióloga y la pedagoga.

Fig. 1.20. Intercambio de información con otras áreas de la institución

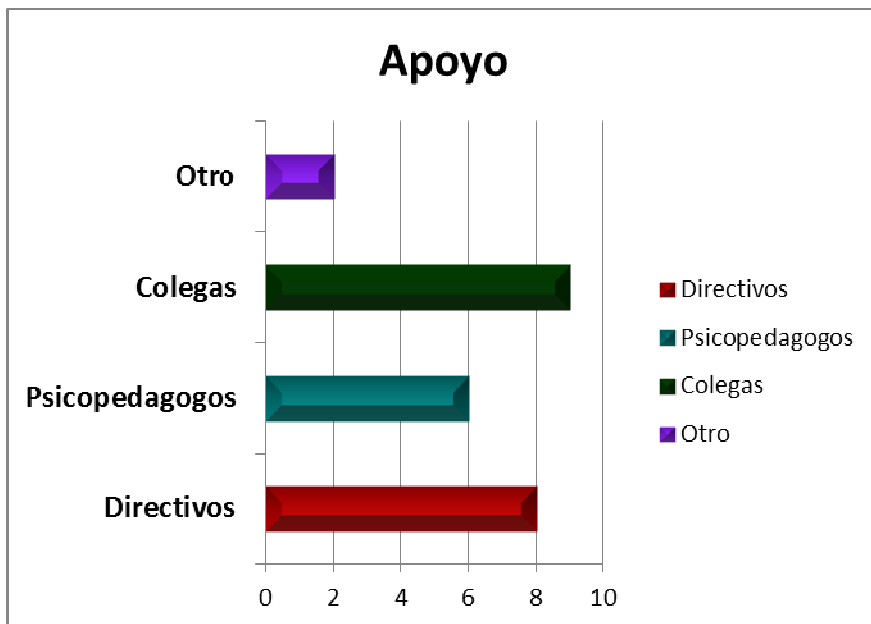


En la mayoría de los casos, existe coordinación entre las funciones de los encuestados con las de otras áreas de la institución, lo que puede facilitar el manejo de la guía propuesta.

Pregunta No.10. ¿Con qué personal se apoya para el desarrollo de su trabajo?

- a) Directivos (8)
- b) Psicopedagogos (6)
- c) Colegas (9)
- d) Otro. ¿quién? (2) Asesores externos y universidades o instituciones especializadas.

Fig. 1.21. Apoyo en la realización de sus funciones

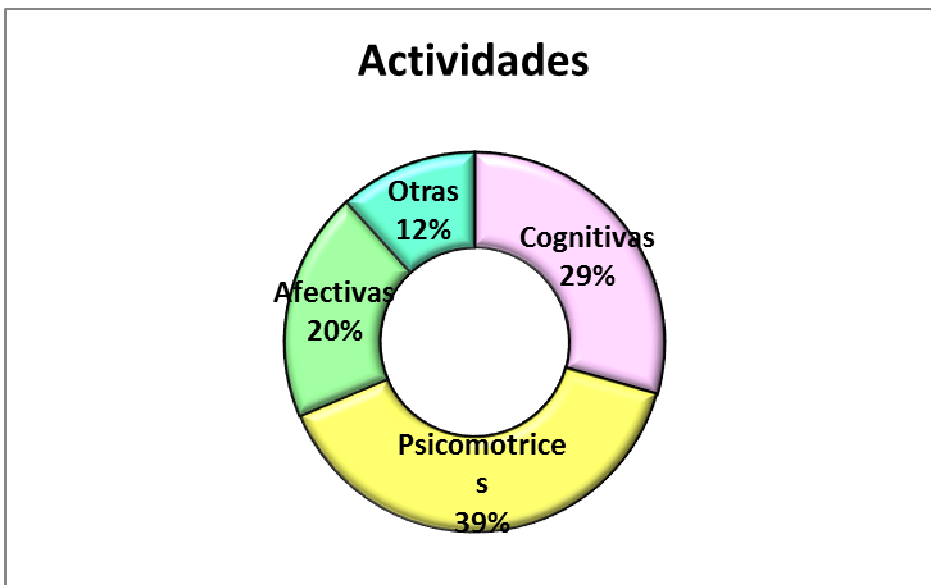


Los colegas y directivos de la institución representan las principales fuentes de apoyo para el manejo de las tareas educativas de las personas encuestadas, lo que permite un importante intercambio de experiencias que las va optimizando en beneficio de los niños con los que trabajan.

Pregunta No. 11. ¿A qué actividades destina más tiempo de tu trabajo?

- a) Cognitivas (3)
- b) Psicomotrices (4)
- c) Afectivas (2)
- d) Otra. ¿Cuál? (1) Gymboree

Fig. 1.22. Actividades educativas

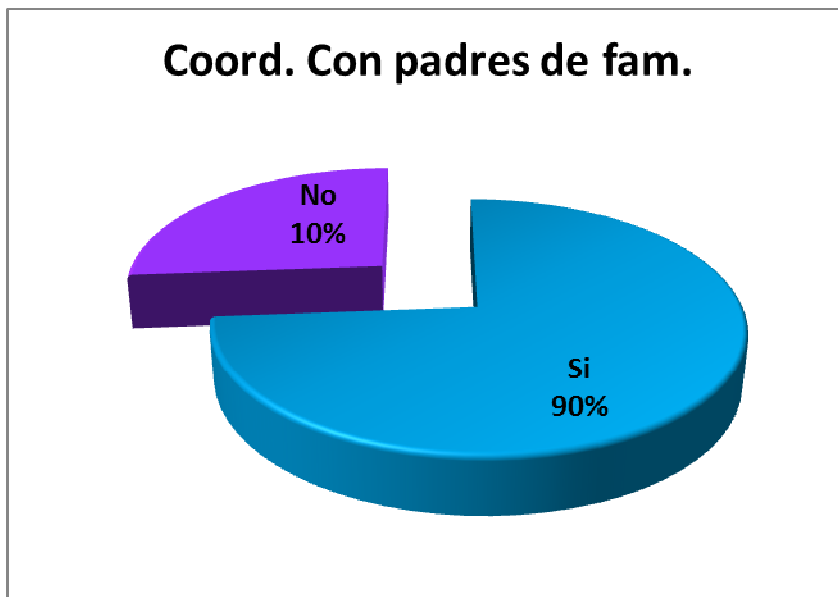


Por la edad de los niños con los que trabajan, las personas encuestadas dedican una alta proporción de sus actividades al desarrollo psicomotriz y cognitivo de los mismos, aspecto que determina en gran medida el contenido de la guía propuesta.

Pregunta No. 12. ¿Comenta los resultados con los padres de familia?

- a) Sí (9) Porque permite coordinar objetivos
- b) No (1) Porque no hay un trato directo con los padres

Fig. 1.23. Coordinación con padres de familia

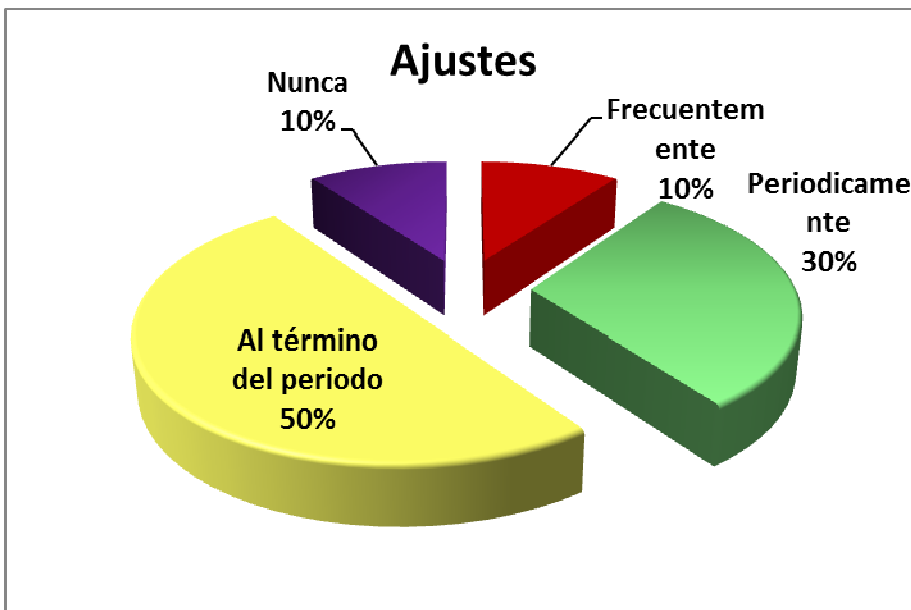


Existe una comunicación estrecha con los padres de familia, lo que puede resultar de gran utilidad en el manejo de la guía propuesta al permitir una coordinación entre el ambiente familiar y el educativo.

Pregunta No. 13. ¿Ajusta su programa de actividades a los resultados obtenidos?

- a) Frecuentemente (1)
- b) Periódicamente (3)
- c) Al término del periodo (5)
- d) Nunca (1)

Fig. 1.24. Ajuste al programa



Por lo general, las personas encuestadas llevan a cabo los ajustes correspondientes al término del período como una actividad de planeación para un nuevo curso, por lo que una herramienta como la guía puede aportar instrumentos de evaluación y ajuste para un mejor desempeño de su tarea educativa.

Pregunta No. 14. ¿Qué tipo de actividades complementarias de aprendizaje incluye en sus programas?

- a) Juegos (10)
- b) Convivencias (7)
- c) Conferencias (6)
- d) Otra (2) Juntas

Fig. 1.25. Actividades complementarias de aprendizaje

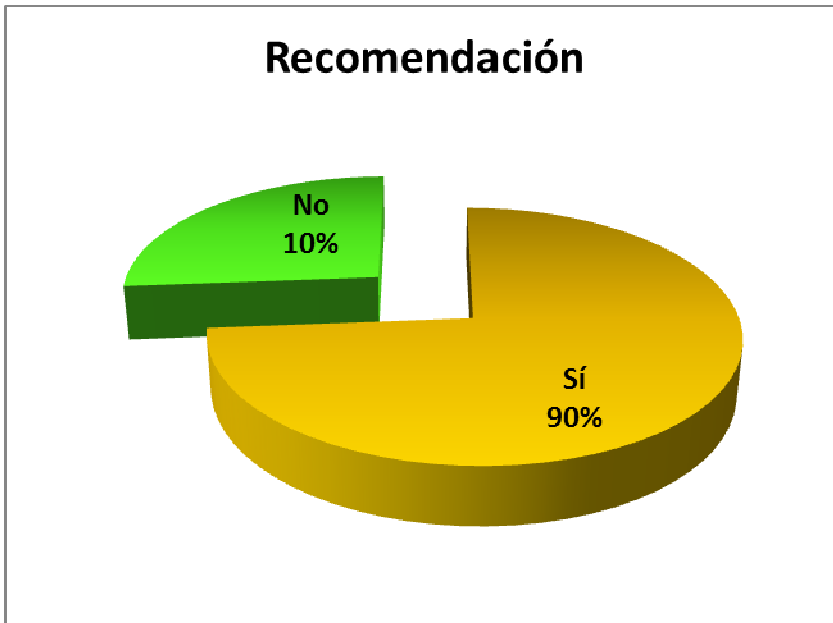


Los juegos representan la principal actividad complementaria a la que recurren las personas encuestadas en el desarrollo de sus funciones educativas, especialmente por la edad de los niños con los que trabajan.

Pregunta No. 15. ¿Recomiendas a los padres de familia alguna actividad extraescolar?

- a) Sí (9) Porque fortalece los lazos afectivos con sus hijos
- b) No (1) No hay contacto directo con padres de familia

Fig. 1.26. Contacto con los padres de familia para recomendar actividades extraescolares.

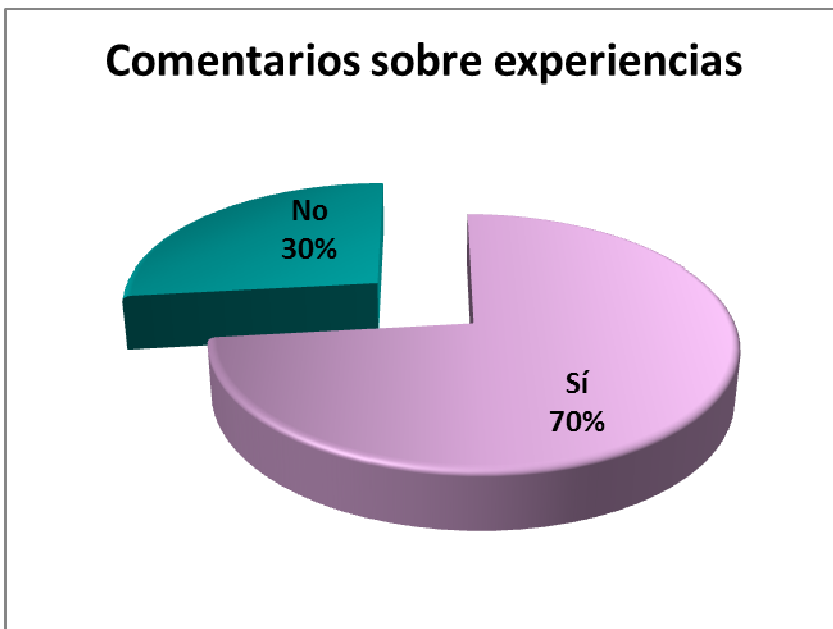


Las personas encuestadas mantienen un estrecho contacto con los padres de familia para recomendarles actividades extraescolares en compañía de sus hijos, lo que puede resultar benéfico para fortalecer el desarrollo de los niños con los que se trabaja.

Pregunta No. 16.¿En las reuniones de consejo comentan sobre las experiencias de cada grupo?

- a) Sí (7) Para enriquecer las experiencias entre el personal
- b) No (3) Por falta de coordinación.

Fig. 1.27. Intercambio de experiencias

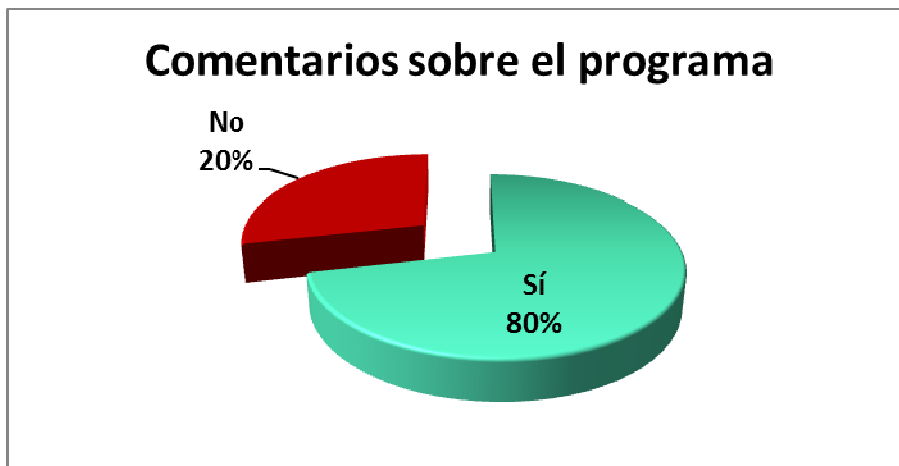


El intercambio de experiencias que las personas encuestadas llevan a cabo en sus reuniones de trabajo permite contar con información objetiva para enriquecer el programa de orientación como el que se propone.

Pregunta No. 17. ¿En las reuniones de consejo comentan sobre el programa que se lleva a cabo?

- a) Sí (8) Como parte del orden del día para intercambiar experiencias
- b) No (2) Se atienden situaciones propias del cargo, en el caso de la nutrióloga y de una de las asistentes.

Fig. 1.28. Comentarios sobre el programa



La revisión constante sobre los contenidos de los programas a través de los comentarios vertidos por los colegas, permite una depuración constante que puede aportar beneficios a las partes involucradas.

Pregunta No. 18. ¿En las reuniones de consejo comentan sobre los niños que conocen de grupos anteriores o especiales?

- a) Sí (4) Sirve como apoyo a los compañeros
- b) No (6) Se concentran en sus grupos actuales

Fig. 1.29. Intercambio de información



Aunque no de manera significativa, las especialistas encuestadas no llevan a cabo un seguimiento constante de los niños con los que llegaron a trabajar, aspecto que puede depurarse en el diseño de la propuesta para obtener mejores resultados.

Pregunta No. 19. ¿Sabe qué es la estimulación temprana?

d) Sí (9)

e) No (1)

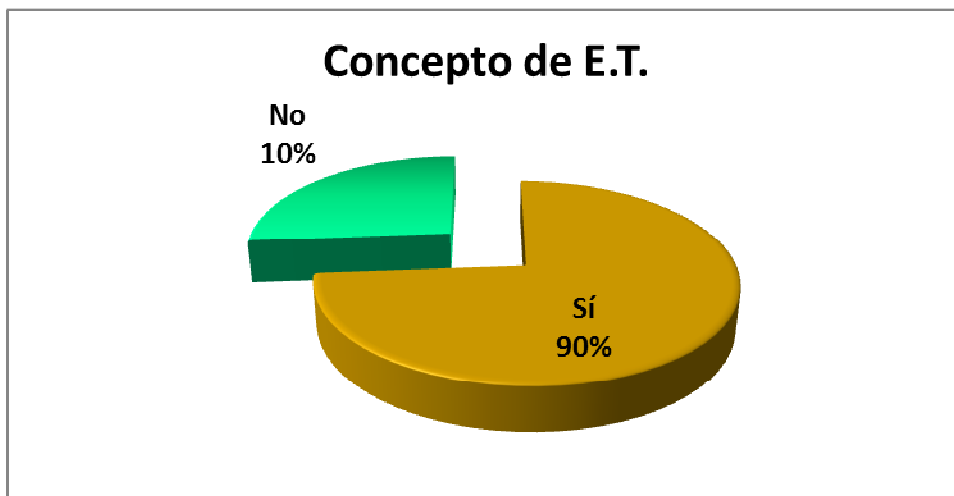
Definen:

1. Técnicas de aprendizaje
2. Esquema de desarrollo infantil
3. Gymboree
4. Proceso enseñanza aprendizaje

5. Cuidado integral de niños menores de 5 años
6. Desarrollo infantil
7. Sistema de trabajo en niños
8. Apoyo a padres de familia
9. Forma de trabajo.

Nota: Las definiciones vertidas por las especialistas encuestadas fueron concentradas en los nueve puntos anteriores sin que representen definiciones precisas. Esto permite la tabulación de las respuestas y además, permite contar con una mejor visión sobre la importancia que puede tener una guía de orientación sobre estimulación temprana como la que se propone.

Fig. 1.30. Concepto de Estimulación Temprana



En términos generales, las personas encuestadas aportan definiciones específicas de lo que entienden por estimulación temprana que concentran la esencia de la misma, lo que puede complementarse con una guía de orientación en la que además de familiarizarse con dicho concepto, lo apliquen en su justa dimensión.

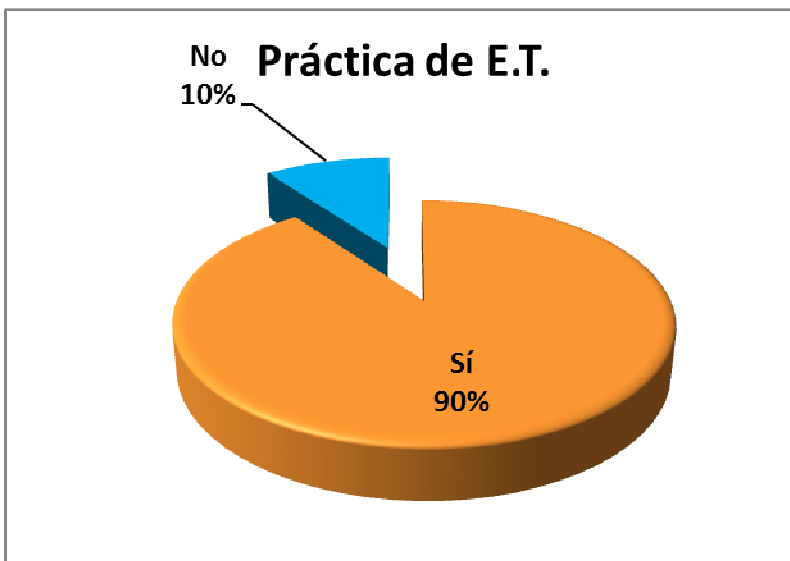
Pregunta No. 20. ¿Sabe usted a quien va dirigida la estimulación temprana?

- d) Sí (10) 100% (se dirige a niños en edades tempranas y pretende integrar a la familia en el proceso de desarrollo infantil.
- e) No (0).

Pregunta No. 21. ¿Practica en sus clases algunas estrategias o técnicas de estimulación temprana?

- a) Sí (9) Forman parte del programa de actividades
- b) No (1) No forman parte de mis actividades (nutrióloga).

Fig.1.31. Práctica Estimulación Temprana



La actividad educativa de las personas encuestadas, considera la aplicación de diversas estrategias de estimulación temprana que pueden integrarse a una herramienta bien estructurada como la quía propuesta.

Pregunta No.22. ¿Qué información acerca de la estimulación temprana le gustaría obtener como apoyo a sus actividades con sus niños(as)?

Predominantemente, las personas encuestadas mencionaron que lo que más les interesa es mantenerse constantemente actualizados en la materia y sobre todo, contar con herramientas operativas que les permitan tener una mejor perspectiva de la estimulación temprana y con base en ello, desempeñar mejor su trabajo.

Pregunta No. 23. Mencione 3 actividades que haya implementado recientemente en su programa de estimulación temprana.

Se mencionaron:

- a) Juegos (7)
- b) Estímulos visuales (6)
- c) Estímulos auditivos (8)

Interpretación

Con base en los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario a personal del CENDI investigado, puede establecerse que existen conocimientos sobre la estimulación temprana, ya que forma parte de sus programas y actividades curriculares. Sin embargo, reconocen que requieren de una actualización constante y de herramientas operativas que les permitan obtener mejores resultados en la atención educativa de los niños.

Bajo esta perspectiva es que la estructuración de una guía de orientación educativa en la que se contemple una aplicación integral de un modelo de estimulación temprana representará sin duda, una valiosa herramienta para que tanto padres de familia como educadores cuenten con los elementos

fundamentales para lograr un desarrollo infantil en los niños a los que dirigen dicho programa.

Anexo 3

**GUÍA DE ESTIMULACIÓN
TEMPRANA PARA NIÑOS DE 0 A
2 AÑOS DIRIGIDA A
EDUCADORES Y PADRES DE
FAMILIA EN CENTROS
EDUCATIVOS PÚBLICOS Y
PRIVADOS**

2012



ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	3
OBJETIVOS	4
ESTRATEGIAS	5
A) EVALUACIÓN DEL DESARROLLO	5
B) CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO	9
<i>a) Un mes de edad</i>	9
<i>b) Dos meses de edad</i>	11
<i>c) Tres meses de edad</i>	12
<i>d) Cuatro meses de edad</i>	13
<i>e) Cinco meses de edad</i>	15
<i>f) Seis meses de edad</i>	17
<i>g) Siete meses de edad</i>	18
<i>h) Ocho meses de edad</i>	20
<i>i) Nueve meses de edad</i>	21
<i>j) Diez meses de edad</i>	23
<i>k) Once meses de edad</i>	25
<i>l) Doce meses de edad</i>	27
<i>m) Trece a Quince meses de edad</i>	28
<i>n) Dieciséis a Dieciocho meses de edad</i>	30
<i>o) Diecinueve a Veintiún meses de edad</i>	32
<i>p) Veintidós a Veinticuatro meses de edad</i>	34

INTRODUCCIÓN

La formación del ser humano como uno de los preceptos fundamentales del proceso educativo ha ido presentando una constante tendencia evolutiva hacia el mejor desarrollo de las habilidades psicomotrices y cognitivas del individuo, dotándolo de los elementos necesarios para facilitar su integración al medio ambiente y a la sociedad en la que realiza sus actividades cotidianas.

El interés de los educadores contemporáneos por fortalecer estos procesos desde las primeras etapas del desarrollo humano, ha dado pie a la estimulación temprana como una actividad tendiente a potenciar los conocimientos y habilidades del niño a través de actividades lúdicas previamente definidas, aspecto que debe contemplarse en el desarrollo de manuales eficientes en los que se busque la participación activa tanto de los mismos educadores como de los padres de familia.

OBJETIVOS

- Proporcionar a los padres de familia las experiencias y conocimientos planificados y sistematizados que les permitan vivenciar conjuntamente con sus hijos, actividades que contribuyan a su desarrollo integral.
- Sensibilizar a los docentes y padres de familia sobre la importancia y beneficios que aporta la estimulación temprana (ET) en la práctica de la actividad física desde las edades más tempranas.



ESTRATEGIAS

A. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO

Es conveniente llevar a cabo la valoración periódica de los niños de 0 a 2 años, en las siguientes áreas:

- Motor grueso (posturas y movimientos del tronco, cabeza, brazos y piernas).
- Motor fino (movimientos de manos, dedos y ojos)
- Lenguaje
- Social adaptivo
- Evaluación de los reflejos primitivos

La evaluación no debe tomar más de 10 minutos y debe considerar aquellos aspectos que tengan que ver con un desarrollo psicomotriz normal (marcados en color verde); los que representen determinados niveles de riesgo (marcados en color amarillo) y aquellos que requieran apoyo extraescolar por el nivel de alto riesgo que representan (marcados en color rojo).

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos de la evaluación primaria.

Resultado	Características del grupo	Causas probables	Conducta a seguir
Verde (V)	DP (desarrollo Psicomotriz) adecuado en todas las áreas (todas las conductas de acuerdo a su edad) no presentan signos de alarma	Buena nutrición integridad cerebral, buena estimulación en el hogar	Cita a sesiones de Estimulación Temprana cada mes si es menor de 1 año y cada 3 meses si tiene 1 año cumplido preferentemente y como mínimo cada 3 meses para todas las edades
Amarillo (A)	No se presenta un DP óptimo en todas las áreas pero presenta al menos una de las conductas que corresponden a su edad y no presentan signos de alarma	Puede haber daño orgánico leve que se manifiesta en evaluaciones posteriores, pero lo más probable es que la razón de las desviaciones sea deficiencia en la estimulación o nutrición.	Evaluación del desarrollo por Mes, cita quincenal a sesiones de ET como situación ideal para niños de 0 a 23 meses y al menos una sesión de ET si no mejora. Referencia a segundo nivel
Rojo (R)	Hay retraso en el DP manifestado por la presencia de uno o más signos de alarma o por la ausencia de todas las conductas correspondientes a su edad.	Es muy probable que las alteraciones se expliquen por un daño estructural o funcional del cerebro o por una desnutrición o privación de estímulos graves.	Referencia a segundo nivel de atención (pediatría)

Con base en los resultados obtenidos a partir de esta evaluación primaria, los niños pueden clasificarse en tres diferentes grupos, ilustrados en la siguiente tabla.

VERDE: Niños cuyo desarrollo neurológico es adecuado (para quienes la ET es sólo un complemento)	AMARILLO: Niños que se identifican con alteraciones en determinadas áreas y sobre quienes se puede actuar brindando a los padres orientación en ET	ROJO: Niños que presentan signos de alarma o un grave retraso en el desarrollo, confirmado por el docente y que deben ser referidos a un segundo nivel
---	---	---

Factores a considerar en la evaluación

Motor Grueso:

- **Posición flexionada:** Observar al niño en reposo, conserva la postura de brazos y piernas flexionadas, como tendiendo a conservar la posición fetal. Palpar tono muscular, al tocar, observar si están duros, firmes o flácidos, aún en la postura flexionada deben estar firmes y blandos sin que caigan en la flaccidez. Observar los movimientos que pueden ser generalizados y simétricos.

Motor Fino:

- **Succión - deglución:** Se evalúa colocando cualquier objeto limpio entre los labios del niño (a), su respuesta será chupar y succionar.
- **Prensión palmar:** Estando boca arriba y despierto, si se le coloca el dedo meñique en su palma, lo aprieta automáticamente, esto se da para ambas manos.
- **Prensión plantar:** Colocar un objeto como un lápiz o dedo en los dedos de los pies, el niño flexionará automáticamente los dedos.
- **Sigue objetos con la mirada:** Colocar un objeto de colores llamativos al nivel de los ojos del bebé y moverlo suavemente de un lado a otro de su rostro, Observar que el bebé lo mira y lo sigue.

Social:

- **Reacciona a los sonidos:** Dar un aplauso cerca del bebé o hacer algún ruido fuerte. Observar si se sobresalta o llora.

Lenguaje:

- Llora por incomodidad: Preguntar a la mamá: ¿Llora cuando tiene hambre, cuando está sucio, cuando hay cambios de luz?

B. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO

a) Un mes de edad.

Motor grueso:

- Sostiene cabeza en decúbito supino y ventral: Colocar al niño boca - abajo y observar que levanta la cabeza con un ligero bamboleo.

Reflejos primarios positivos:

- Reflejo de Succión-deglución, prensión palmar y plantar, ya descritos en párrafos anteriores.
- De búsqueda: Se explora estimulando la mejilla con el dedo, el niño voltea la carita hacia el estímulo.
- De Moro: Se explora colocando al niño boca arriba, se toma de las manos o de la nuca y se le levanta

hasta que separe su cabeza de la superficie de apoyo, que debe ser blanda. Al soltar súbitamente, es cuando aparece, consiste en la abducción y extensión simétrica de brazos y las piernas con las manos abiertas, seguida por una flexión de los brazos.

Motor Fino:

- **Preñión palmar:** Estando boca arriba y despierto, si se le coloca el dedo meñique en su palma lo aprieta automáticamente para ambas manos.
- **Reflejo de succión,** búsqueda ya explicados anteriormente.

Social:

- **Pedir a la mamá que le hable de cerca mirándolo a la cara y moviéndose suavemente hacia la izquierda y hacia la derecha.** Observar si el bebé la mira fijamente a la cara.

Lenguaje:

- **Emite sonidos para expresar placer:** Pedir a la mamá que lo acaricie o le haga cosquillas suavemente.

Observar si hace algún sonido que no sea llanto (o preguntarle si ha observado esto).

b) Dos meses de edad.

Motor Grueso:

- En posición decúbito ventral, levanta la cabeza 45°:
Colocar al niño boca – abajo y observar que levanta la cabeza con un ligero bamboleo hasta cerca de 45 °.
- Los reflejos primarios se evalúan como ya se indicó anteriormente.

Motor Fino:

- Succión - búsqueda positivo: Se evalúan como ya se indicó anteriormente.

Social:

- Sonríe frente a rostros familiares: Preguntar a la mamá si se sonríe cuando algún familiar se acerca a platicarle.

Lenguaje:

- Vocaliza (a-e-u): Pedir a la mamá que haga sonidos vocales de frente al bebé y observar si los imita.

c) Tres meses de edad.**Motor Grueso:**

- Sostiene la cabeza en la posición de sentado: Colocar al bebé sobre la mesa de exploración, ayudarlo a sentar tomando ambas manos cuidadosamente, observar el movimiento de la cabeza, al iniciar, la cabeza debe seguir al cuerpo, y no caer hacia atrás.
- En posición prona levanta bien la cabeza: Colocar al niño boca arriba y observar que levanta la cabeza con menos bamboleo.

Motor Fino:

- Sostiene sonajero momentáneamente y explora sus manos: Al poner un objeto en contacto con su mano, lo coge brevemente, para lo cual debe estar acostado

boca arriba y despierto. Observar si sigue el movimiento de sus manos con la mirada.

Social:

- Sonríe ante situaciones placenteras: Preguntar a la mamá si ha observado qué le gusta a su bebé y cómo sabe que eso le gusta, ¿Por qué sonríe?

Lenguaje:

- Presta atención a voces conocidas: Preguntar a la mamá si lo hace.

- Preguntar a la mamá si realiza gorgoritos y balbucea, o pedirle que haga sonidos (grrrr... gara, gara...) y observar si el bebé la imita.

d) Cuatro meses de edad.

Motor grueso:

- Control de cabeza completo: Al jalar ambas manos cuidadosamente para sentarlo, la cabeza debe seguir al cuerpo, sin bambolearse.

- Vuelta completa de decúbito ventral a dorsal: Acostado boca abajo, sobre una superficie cómoda, estimular a que gire el cuerpo a la posición boca arriba.

Motor Fino:

- Estira mano para tomar objetos: Colocar un juguete llamativo frente al niño (a) a una distancia de tal manera que al verlo intente alcanzarlo estirando sus manos.

Social:

- Ríe a carcajadas: Observar si lo hace espontáneamente o preguntar a la mamá si lo hace.

Lenguaje:

- Grita para llamar la atención: Preguntar a la mamá si además de llorar también hace otros sonidos para llamarla, ¿Grita?
- Busca la fuente sonora con la mirada: Utilizar un juguete sonoro (sonaja, tamborcito, recipiente de plástico con piedritas, jícara cerrada con semillas,

otros) que debe estar fuera del alcance de sus ojos, al sonarlo observar si desvía la cabeza y la mirada hacia la fuente sonora.

e) Cinco meses de edad.

Motor Grueso:

- Acostado (a) boca abajo soporta su peso en las manos: Acostar boca abajo y observar que se apoya en antebrazos y levanta la cabeza, al colocarlo en esta posición no debe molestarse.
- Se mantiene sentado un corto tiempo con apoyo anterior: Ayudar a sentar al niño tomándolo de los brazos, permitir que se apoye hacia adelante con sus manos por breves segundos.
- Reflejo de Moro débil: El cual ya fue explicado anteriormente. El sobresalto del reflejo ya no debe ser fuerte.

Motor Fino:

- Pinza gruesa: Colocar un cubo frente al niño (a) y observar que lo toma con toda la mano sin oposición del pulgar.
- Mira objetos distantes: Colocar un juguete de colores llamativos frente a sus ojos, y luego alejar, observar que acomoda los ojos al retirar el objeto.

Social:

- Intercambia miradas con el adulto conocido: Observar si lo hace espontáneamente o preguntar a la mamá.
- Sonríe al mirarse en un espejo: Poner al bebé frente al espejo pidiendo a la mamá que juegue un poco con él. Observar si se mira y sonrío.

Lenguaje:

- Imita los sonidos del habla: Pedir a la mamá que le platique y observar si el bebé intenta imitar sonidos. Si no lo hace en ese momento, preguntarle si suele intentarlo.

f) Seis meses de edad.

Motor grueso:

- Mantiene el tronco erecto sentado en silla: Ayudarlo a sentarse en silla pequeña y observar que pone el tronco erecto y tiene buen control de cabeza.

Motor Fino:

- Rescata el cubo que se le cae: Dar a jugar un cubo, y observar que continúa tomándolo con toda la mano sin oponer el dedo pulgar, cuando se le cae el cubo, retoma.

- Comienza a masticar: Si se le da una galleta, hace intentos de masticarla.

Social:

- Lloro si le quitan un objeto: Dar dos o tres juguetes para que escoja el que le llame más la atención, dejárselo un momento y luego quitárselo. Observar si reacciona llorando o gritando.

Lenguaje:

- Repite sílabas con ritmo: Observar o preguntarle a la mamá si balbucea.

g) Siete meses de edad.**Motor Grueso:**

- Sentado sostiene cabeza: Ayudar a sentarse y observar si sostiene bien la cabeza en esta posición.
- Se da vuelta de boca arriba a boca abajo: Acostarlo boca arriba y estimule a que gire hacia la posición boca abajo. Extendiendo el brazo y la pierna hacia el lado donde se dará la vuelta, al mismo nivel de la superficie donde se encuentra y estimule a que se voltee por sí mismo.

Motor Fino:

- Toma los objetos a su alcance y lo sostiene: Colocar objetos como sonaja o dados frente a él para que los tome y los explore.

- Toma un cubo en cada mano y los examina: Colocar frente al niño 2 ó más objetos y puede usar ambas manos.

Social:

- Explora todo lo que está a su alcance: Poner varios juguetes llamativos cerca de él y observar si explora dos o más de estos.
- Se da cuenta del enojo del adulto: Preguntar a la mamá si el niño llora o se asusta cuando ella se enoja.

Lenguaje:

- Emite sílabas dobles: Pedir a la mamá que le diga ba-ba-ba... mu, mu... u otras sílabas mientras le muestra un muñeco, y observar si el niño la repite.
- Fija la mirada en una persona que le habla: Pedir a la mamá que le platique algo mirándolo a la cara y observar si el bebé también la mira.

h) Ocho meses de edad.

Motor Grueso:

- Acostado boca abajo gira en forma circular: Llamar la atención con un juguete, colocarlo al nivel de sus ojos, luego llevarlo a un lado de su cuerpo, motivando para que quiera alcanzarlo y en ese momento gire.
- Inicia apoyo en pies y manos para gateo: Acostar al niño boca abajo, para que apoye brazos y pies, como si fueran “lagartijas”.

Motor Fino:

- Saca un juguete de un frasco de boca ancha: Presentar un frasco de plástico de boca ancha con cubo ó un carrito para que el niño (a) lo tome y lo saque.
- Revuelve con la cuchara por imitación: Dar una taza y una cuchara de plástico, al mismo tiempo tome usted una taza y una cuchara y revuelva la cuchara en la taza para que el niño lo imite.

Social:

- Se asusta con personas desconocidas: Observar y preguntar a la mamá si llora cuando lo cargan o ve a personas desconocidas.
- Encuentra objetos que se le ocultan bajo un trapo: Frente a él esconder un juguete debajo de una tela y esperar a que lo descubra.

Lenguaje:

- Emite diferentes sonidos como respuesta cuando le hablan: Pedir a la mamá que le platique (puede ser con algún muñeco en la mano) y observar si el bebé responde haciendo sonidos.

i) Nueve meses de edad.**Motor Grueso:**

- Se mantiene sentado diez minutos sin apoyo: Ayudarlo a sentar, cuidando que no se caiga, y que sostenga sin ayuda la posición por lo menos durante 10 minutos.

- Inicia gateo apoyándose sobre manos y rodillas: Colocar lo boca abajo, estimular para que se apoye en 4 puntos, a esta posición se le llama “ posición de elefante”, se espera que no aguante esta posición sino sólo por breves momentos.

Motor Fino:

- Destapa un juguete que ha sido cubierto: Ayudar a mantener sentado al pequeño, mostrar un juguete mediano, puede ser una sonaja, enseguida esconderla debajo de un lienzo, teniendo cuidado que el niño (a) haya observado dónde lo escondió para que al jalar el lienzo el niño destape el juguete.

- Toman cubo con participación del pulgar (pinza inferior): Presentar un dado pequeño y observe si comienza a oponer el pulgar, sin que exista una pinza verdadera.

Social:

- Juega a tirar objetos y a esconderse: Sentar al bebé sobre una mesa con algunos juguetes irrompibles

frente a él. Observar si los avienta; si no lo hace espontáneamente, usted puede aventar uno y observar si imita la acción. Preguntar a la mamá si le gusta esconderse debajo de mantas o detrás de algo aunque sea un objeto pequeño.

Lenguaje:

- Comienza a imitar gestos simples: Mover las manos, la cabeza de un lado al otro, o aplaudir mientras le canta para que el bebé imite los movimientos.
- Reconoce su nombre: Ponerse a espaldas del niño (a) y llamar por su nombre, observar si voltea cuando lo escucha.

j) Diez meses de edad.

Motor Grueso:

- Se sienta sólo sin ayuda y con la espalda recta: Acostar al niño (a) boca arriba, motívelo para que se siente por sí sólo, y observe que se mantenga sentado con la espalda recta.

- Se levanta por sí sólo apoyándose de un mueble: Colocar sentado al niño (a) cerca de un sofá ó una silla, colocar un juguete sobre la silla, para que se impulse a tomar ese juguete deteniéndose de la silla.

Motor Fino:

- Mira figuras en un libro: Mostrar una revista con dibujos que atraigan su atención y observe si mira las figuras ó dibujos.
- Desenvuelve un cubo envuelto delante de él: Frente al niño (a), envuelva un cubo con un papel, dárselo para que lo desenvuelva. Puede evaluar también su coordinación en este sentido, envolviendo una galleta ó un dulce para que lo descubra.

Social:

- Juega a la pelota con el adulto: Rodar suavemente una pelota mediana hacia el niño (a) y pedírsela de regreso, repetirlo 3 ó 4 veces.

Lenguaje:

- Dice una palabra para referirse a diferentes cosas o personas.
- Entiende la palabra “NO” : Preguntar a la mamá si al decirle “NO” el niño (a) deja de hacer lo que estaba realizando.

k) Once meses de edad.**Motor Grueso:**

- Camina apoyado de ambas manos a los muebles: Mantener al niño (a) sosteniendo su tronco de espaldas a usted, colocarlo cerca de un sofá o un mueble del que pueda detenerse con ambas manos, motíVELO a caminar mostrando un juguete 2 ó tres pasos delante de él.
- Gatea: Colocar al niño apoyado en cuatro puntos, o sea, sobre rodillas y manos, presentar un juguete llamativo a dos ó tres pasos frente a él.

Motor Fino:

- Agarra el lápiz en forma rudimentaria: Dar una crayola y observar que la agarra con toda la mano, se espera que el pulgar se oponga a los cuatro dedos restantes.
- Imita garabatos: Poner una hoja blanca frente a él, darle una crayola, realizar algún garabato sobre el mismo papel, luego motivar para que él lo imite.

Social:

- Imita juego de palmaditas: Aplaudir mientras se le canta alguna canción y observar si imita el movimiento de manos.
- Le gusta dar y recibir objetos: Darle cuatro o cinco objetos diciendo el nombre de cada uno y posteriormente pedirle uno por uno.

Lenguaje:

- Señala objetos familiares cuando se le nombran: Ponerle en frente 3 ó 4 objetos familiares y preguntar ¿Cuál es tu biberón? , ¿Cuál es...?

- Obedece órdenes sencillas que no van acompañadas de ademanes: Pedir a la mamá que le dé 2 ó 3 órdenes sencillas sin mover las manos; por ejemplo: “ven” · “tráeme el carrito”

1) Doce meses de edad.

Motor Grueso:

- Camina tomado de la mano: Tomar de su brazo y motivar a dar algunos pasos.
- Sentado gira sobre sí mismo: Motivar a sentarse sobre una colchoneta ó cobija doblada muéstrole un juguete, luego lléveselo hacia un costado, para que el niño (a) voltee su cuerpo para alcanzar dicho juguete.

Motor Fino:

- Pinza fina completa: Colocar frente al niño (a) algunas pasitas, teniendo cuidado de que no las lleve a la boca, e indique que meta o ponga esas pasas en una taza, observar que las coge entre sus dedos índice y pulgar.

- Toma una píldora del frasco: Mostrar cómo sacar pasitas ó frijoles de un frasco de boca ancha, de plástico.

Social:

- Bebe de la taza: Ofrecer una taza con un poco de agua y observar si intenta beber de ella.

Lenguaje:

- Comienza a utilizar sonidos onomatopéyicos: Mostrar un animal de juguete y decirle cómo hace (miam o muuu...). Hacer esto con uno o dos animales más.
- Emite de tres a cinco palabras. Preguntar a la mamá si dice algunas palabras y cuáles u observar cuáles dice cuando juega con el niño (a)

m) Trece a Quince meses de edad.

Motor Grueso:

- Camina solo: Animar a caminar tomándole una mano.

- Se balancea cuando camina: Mostrar cómo caminar hacia la derecha y hacia la izquierda, “marcha de pato” y observar que lo imite.

Motor fino:

- Avienta objetos: Dar una pelota para que la aviente, mostrándole antes cómo hacerlo.
- Garabatea espontáneamente: Dar una hoja en blanco y una crayola, observar si garabatea espontáneamente.
- Intenta hacer torres de tres cubos: Ofrecer tres cubos para que construya una torre, primero que la haga espontáneamente, si no la hace, mostrar cómo hacerla.

Social:

- Introduce y retira objetos de un recipiente: Dar una caja con cubos adentro, sacar uno y observar si saca los demás; meter uno a la caja y observar si mete los demás.

Lenguaje:

- Emite más de cinco palabras: Señalar dos o tres partes de su cuerpo y preguntar al niño ¿Qué es?. Hacer lo mismo con algunos juguetes y observar cuántas palabras dice. Si en el momento no quiere hablar, preguntar a la mamá si dice algunas palabras y cuáles.

n) Dieciséis a dieciocho meses de edad.**Motor grueso:**

- Arroja la pelota: Dar una pelota y pedirle que se la aviente.
- Patea la pelota: Mostrar una pelota y enseñar cómo patearla para que lo imite.
- Inicia a subir escalones: Llevar cerca de unos escalones adecuados para su estatura y motivar a que las suba deteniéndolo de las manos.

Motor fino:

- Imita una línea horizontal con lápiz: Dar un papel blanco y una crayola, trazar una línea horizontal y pedir al niño (a) que lo imite en la misma hoja.
- Le da vuelta a las páginas de un libro: Darle una revista con dibujos llamativos, un cuento por ejemplo, para que lo hojee espontáneamente.
- Construye torres de tres cubos: Ofrecer tres cubos para que construya una torre, espontáneamente.

Social:

- Sostiene la cuchara para comer: Proporcionar una cuchara y plato de juguete a la mamá y al niño, la mamá realiza la acción de comer con la cuchara y observar si el niño la imita.

Lenguaje:

- Dice su nombre: Preguntar al niño (a) ¿cómo te llamas?

- Ejecuta órdenes acompañadas de gestos, por ejemplo “Dame el carrito”, “Pon los cubos sobre la mesa”, “levanta los brazos” y observar si las ejecuta.

o) Diecinueve a veintiún meses de edad.

Motor grueso:

- Baja las escaleras con ayuda: Ayudar a bajar las escaleras, tomándolo de una mano, aunque no alterne pies.
- Camina hacia atrás: Pedirle que camine hacia atrás, mostrándole cómo hacerlo en 2 a 3 pasos.

Motor Fino:

- Encuentra dos objetos escondidos bajo tazas: Esconder dos objetos bajo tres tazas, ante sus ojos y pedir que los destape.
- Intenta armar un rompecabezas: Dar un rompecabezas de un muñeco de tres piezas, pedir que lo una, a esta edad debe lograr juntar la cabeza con el tronco.

- Imita un tren empujando unos cubos: Dar tres cubos, pedir que haga un tren, si no puede, enseñe a hacerlo sólo una vez.
- Forma una torre de 4 cubos: Dar cuatro cubos para que construya una torre espontáneamente.

Social:

- Le gusta jugar con recipientes y pasar su contenido de uno a otro: Proporcionar dos botes al niño (a) , uno de ellos con frijoles (u otra semilla) y observar si pasa el contenido de uno a otro. Si no lo hace espontáneamente, mostrarle cómo para que imite la acción.

Lenguaje:

- Vocabulario de más de 20 palabras: Preguntar a la mamá si ya dice 20 o más palabras.
- Une dos palabras para formar una frase. Apoyarse en un cuento con ilustraciones llamativas y hacer preguntas acerca de las ilustraciones. Observar si el niño (a) une palabras para contestar

p) Veintidós a veinticuatro meses de edad.

Motor grueso:

- Corre bien: En un espacio suficientemente amplio, indíquelo al niño (a) que corra por ejemplo, para traer una pelota.
- Se para en un pie sin ayuda: Mostrar cómo equilibrarse en un pie, para que lo imite.

Motor fino:

- Gira la cerradura de una puerta: Pedir que abra una puerta en la que pueda dar vuelta a la cerradura, o bien, dar un frasco de plástico con tapa de rosca, pedir que lo destape.
- Hace torres de 6 cubos: Dar seis cubos, pedir que haga una torre, si no lo hace la primera vez, muestre cómo hacerlo sólo una vez.
- Maneja bien la cuchara: Dar una cuchara de plástico y un vaso con gelatina o algún otro alimento en pequeña porción, para que utilice la cuchara.

- Imita un trazo circular y una cruz: Dar un papel en blanco y una crayola, trazar frente a él un círculo, luego pedirle que haga lo mismo en la misma hoja. Hacer lo mismo con un trazo en forma de cruz.

Social:

- Dramatizar usando un muñeco: Dar uno o dos muñecos y observar cómo juega con ellos.

Lenguaje:

- Comienza a usar algunos verbos y nombra cuatro figuras de una ilustración:

Apoyarse en un cuento con ilustraciones llamativas y preguntar acerca de las figuras observando si es capaz de nombrarlas y de usar verbos para describir lo que ve.