



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco
Licenciatura en Psicología Educativa

**Conocimientos de un grupo de docentes de educación inicial
sobre Estimulación Temprana.**

Tesis que para obtener el título de:
Licenciado en Psicología Educativa
Presenta:

Karina Sánchez Bautista

Dr. Jorge García Villanueva,
Asesor de tesis

Jurado de Examen Profesional

Mtro. Fernando Salinas Quiroz
Mtro. Raúl Cuevas
Lic. Magdalena Norma Rasso Sánchez

Ciudad de México, Junio del 2014.

© **D.R. 2014.** *Sánchez Bautista Karina. Conocimientos de un grupo de docentes de educación inicial sobre estimulación temprana. (Tesis de licenciatura). México: UPN.*

Karina: *Krina_15_89@hotmail.com*

Dr. Jorge García Villanueva: *jvillanueva@upn.mx*

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, porque hizo todo lo posible para que yo pudiera culminar mi sueño, gracias por la paciencia y confianza que me brindaste a lo largo de la carrera.

A mis hermanos, Luis y Claudia, y a mi tío Daniel por todo el apoyo que me brindaron, por esas palabras de aliento que motivaron mi camino y por su amor incondicional.

A mi abuelo, por sus palabras y cariños que me motivaron a seguir y finalizar la carrera, por ser un ejemplo de vida.

A mi abuela, ángel y guía de este logro.

A Daniel, por su paciencia, tiempo y amor infinito, por creer en mi capacidad y fortaleza, por ser un pilar en mi vida.

Agradezco a mis maestros, que compartieron su aprendizaje, lo cual contribuyó en mi formación profesional y personal, en especial al Dr. Villanueva.

El ciclo de la vida continúa, este es el final de un nuevo comienzo.

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
1. MARCO TEÓRICO.....	10
1. Educación Inicial y preescolar.....	10
1.1 Importancia de la Educación Inicial y preescolar en México.....	10
1.2 Docentes de educación inicial.....	16
2. Estimulación temprana.....	19
2.1 Programa de Estimulación Temprana.....	23
2.2 Áreas de aplicación.....	29
3. Desarrollo del niño de cero a tres años.....	33
3.1 Desarrollo Psicomotriz.....	33
3.2 Desarrollo Cognitivo.....	35
3.3 Desarrollo del Lenguaje.....	39
3.4 Desarrollo Socio-afectivo.....	40
4. MÉTODO.....	43
4.1 Delimitación del tema.....	43
4.2 Planteamiento del problema.....	43
4.3 Justificación.....	44
4.4 Objetivos.....	45
4.5 Tipo de estudio.....	45
4.6 Participantes.....	46
4.7 Contexto.....	47
4.8 Técnica e instrumento.....	48
4.9 Procedimiento.....	51

4.9.1 Consideraciones Éticas.....	52
5. ANALISIS DE RESULTADOS.....	53
5.1 Estimulación temprana.....	53
5.1.1 Elementos físicos.....	53
5.1.2 Elementos médicos.....	55
5.1.3 Elementos pedagógicos.....	55
5.1.4 Elementos socio-afectivos.....	57
5.2 Conocimientos.....	59
5.2.1 Conocimientos empíricos.....	60
5.2.2 Conocimientos científicos.....	64
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	67
REFERENCIAS.....	73
ANEXO 1. Guía de entrevista.....	78
ANEXO 2. Carta de consentimiento	79
FIGURAS	
FIGURA 1. Fundamentos de la educación.....	11
FIGURA 2. Las tres dimensiones del perfil docente.....	17
FIGURA 3. Principales características de los estadios (desarrollo cognitivo).....	38
TABLAS	
TABLA 1. Relación entre campos formativos y áreas de estimulación temprana.....	33
TABLA 2. Indicadores de desarrollo de lenguaje.....	40
TABLA 3. Datos sociodemográficos.....	47
TABLA 4. Organización de los grupos y maestras de educación inicial.....	48
TABLA 5. Correspondencia entre objetivos de investigación, categorías de análisis y elementos de la guía de entrevista.....	50
TABLA 6. Objetivos de investigación.....	68

Conocimientos de un grupo de docentes de educación inicial sobre Estimulación Temprana.

Resumen

La Estimulación temprana en los primeros años de vida es importante, ya que los niños están dispuestos a conocer y aprender del mundo que los rodea, esto favorece las conexiones neuronales y con ello se potencializa su desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo. Actualmente algunas instituciones públicas o privadas cuentan con este servicio; en donde las docentes son las responsables de brindar estimulación de calidad; es por ello que la presente investigación tiene como objetivo analizar los conocimientos que poseen las docentes sobre estimulación temprana.

La investigación se llevó a cabo a través de un estudio de tipo descriptivo, en donde participaron seis docentes de educación inicial las cuales se seleccionaron por medio de un muestreo no probabilístico. Se realizó una entrevista estructurada para recabar la información, con la cual se hizo un análisis de contenido.

Los resultados muestran que los conocimientos que poseen las docentes son empíricos, es decir, los han adquirido por medio del trabajo con los niños; los conocimientos científicos que poseen son gracias a una carpeta (programa) que brinda la institución; las docentes aplican las áreas de estimulación, sin embargo, desconocen los nombres y objetivos de cada una. Debido a lo anterior, se concluye que las docentes requieren de capacitación sobre los antecedentes y beneficios de la estimulación temprana en los infantes, ya que afirman que no reciben capacitación o información alguna.

Palabras clave

Desarrollo infantil, docentes, educación infantil, estimulación temprana.

ABSTRACT

Early Stimulation in the first years of life is important, because children are willing to meet and learn from the world around them, this helps the neural connections and strengths their physical, cognitive, social and emotional development. Nowadays some public or private institutions offer this service; where teachers are responsible for providing quality stimulation; that is why this research is for analyze the knowledge that teachers possess about early stimulation.

The research was accomplished through a descriptive study, which involved six teachers in early childhood education which were selected by a non-probability sampling. A structured interview was carried out to gather information, and with this information a content analysis was made.

The results show that the knowledge that the teachers possess are empirical, that is, they have acquired it through their work with children; their scientific knowledge are thanks to a folder (Program) provided by the institution; teachers apply different stimulation areas, however, they don't know the names and purposes of each. Because of this, it is concluded that teachers need training on the background and benefits of early stimulation in infants, also, they claim that they do not receive any training or information.

Keywords

Child development, teachers, early childhood education, early stimulation.

INTRODUCCIÓN.

Actualmente, la educación inicial tiene mucho auge en todo el mundo, principalmente por considerarse un derecho de los niños y por los beneficios que obtienen los niños en cuanto a su desarrollo físico, cognitivo y emocional.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) brinda servicios educativos desde los primeros meses de vida, con la finalidad de potencializar el desarrollo de los niños, formando experiencias educativas y afectivas; En 2012 la SEP afirma que “La importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo, requiere que los agentes educativos que trabajan en favor de la niñez, cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que se ofrece”. La estimulación temprana, al igual que la educación inicial, está teniendo mucho auge en México; la estimulación temprana son técnicas y actividades secuenciales para apoyar en el desarrollo integral del niño de 0 a 3 años (Guardado, 2010). Debido a la importancia de ambos sistemas educativos, la presente investigación tiene como propósito identificar los conocimientos que tienen las docentes de educación inicial sobre la estimulación temprana, para lo cual se realizó un estudio de tipo descriptivo, entrevistando a un grupo de docentes que laboran en una institución de estimulación temprana.

El trabajo se estructura en tres apartados teóricos, uno sobre el método utilizado y posteriormente el análisis de resultados; culminando con las consideraciones finales de la investigación; en el primer apartado teórico se detalla la importancia de la educación inicial y preescolar, así como los cambios que han ocurrido en este nivel educativo de acuerdo a las necesidades educativas o sociales. Posteriormente, se describen tres dimensiones del perfil docente (personal, socio-cultural y profesional), centrándonos en las docentes de educación inicial.

En el segundo apartado se hace una revisión teórica del concepto de estimulación temprana y su importancia, se describe el programa de estimulación que se lleva a cabo en la institución donde se realizó la investigación, así como las áreas de

aplicación; en el tercer apartado, se hace una revisión teórica del desarrollo infantil desde los cero a los tres años, considerando el desarrollo psicomotor, cognitivo, de lenguaje y socio-afectivo, ya que este se relaciona con las áreas de aplicación de la estimulación temprana.

En el apartado de método se aborda el tipo de estudio que se realizó, así como el escenario, los datos sociodemográficos de los participantes y el instrumento que se utilizó para recabar los datos.

El análisis de resultados muestra fragmentos de testimonios de las docentes de educación inicial, organizados en las categorías de análisis, las cuales permitieron organizar y priorizar la información.

Por último, se encuentran las consideraciones finales, en donde se propone capacitar a las docentes en los temas que así lo requieran, con la finalidad de incrementar sus conocimientos y su motivación por la educación infantil.

MARCO TEÓRICO.

1. Educación Inicial y preescolar.

A continuación se hace un recorrido de la evolución que ha tenido la educación inicial y preescolar en México, tomando en cuenta razones de carácter pedagógico y político principalmente, así como de la importancia que tiene esta; posteriormente se describe el perfil de las docentes de educación inicial y preescolar.

1.1 Importancia de la Educación Inicial y preescolar en México.

Durante el siglo XX hubo cambios tanto en el concepto, como en la práctica de la educación infantil; en los años 20s, las guarderías surgieron con la finalidad de brindar cuidados infantiles, principalmente asistenciales; en los años 60s, la ley estableció como derecho el cuidado infantil para los hijos de madres que laboraban en el gobierno, con ello se brindaba atención nutricional y física en las guarderías, atendiendo a niños desde los 45 días hasta las 5 años 11 meses. En los años 70s, la Secretaria de Educación Pública (SEP) se hizo cargo de coordinar la estructura y el funcionamiento de las estancias infantiles, a las cuales cambiaron el nombre a Centro de Desarrollo Infantil. Durante los años 80s, la demanda de educación inicial aumento, estableciéndose estancias infantiles particulares, sin embargo la Secretaria de Educación Pública sigue siendo el principal proveedor de servicios de educación inicial.

La educación inicial abarca desde el nacimiento hasta los tres años del infante; las instituciones que brindan esta educación son diversas, en México se encuentran las guarderías, Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), casa cuna; la educación preescolar abarca desde los tres a los seis años de edad y las instituciones que brindan este servicio son Jardín de niños (Castillejo, 2000). Estas instituciones se han creado por necesidad y derecho de los niños y sus familias. Actualmente existen diversos argumentos sobre la importancia de la educación en la primera infancia, los

argumentos comenzaron por razones de orden pedagógico y sociológico, recientemente se sumaron argumentos de carácter filosófico y político como se muestra en la figura 1. A continuación se desarrollan los cuatro argumentos.

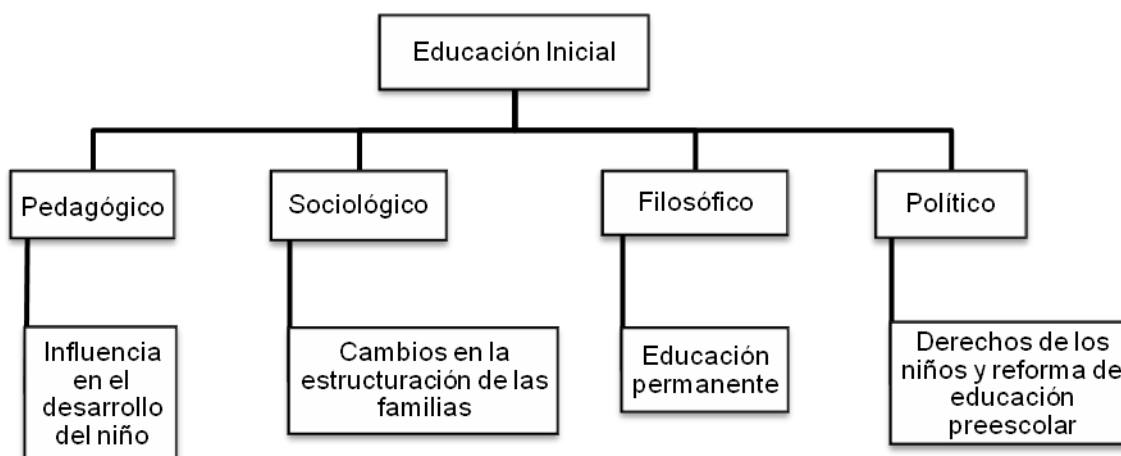


Figura 1. Fundamentos de la Educación Inicial

Fuente: Elaboración propia con base en: López y Tedesco (2002), Bisquerra (2003) y SEP (2012).

Los argumentos de orden *sociológico* que han influido son principalmente los cambios que ha sufrido la estructura familiar. De acuerdo con López y Tedesco, (2002) la familia es la que provee al niño de recursos económicos, afectivos, educativos y le brinda estabilidad. Actualmente los niños crecen en familias donde ambos padres trabajan o viven con uno sólo de los progenitores, en la mayoría de los casos con la madre; ante estas situaciones los padres no pueden ofrecerle al niño los recursos mencionados anteriormente, por ello tienen la necesidad de llevar a su hijo a una institución de educación inicial.

Los argumentos *filosóficos* se vinculan con la necesidad de una educación permanente que considera que la educación del ser humano debe comenzar con la vida misma y continuar a lo largo de esta; Penchansky (1998) menciona que desde temprana edad la educación debe desarrollar la creatividad, así como diversas capacidades que sean necesarias para enfrentar los retos de una sociedad cambiante.

Los argumentos de carácter *político* se fundamentan en el derecho de los niños de acceder en condiciones igualitarias a la educación. La SEP (2012) indica que los niños tienen derecho a acceder a una educación que les ayude a desarrollar todas sus capacidades, teniendo la oportunidad de cursar Educación Preescolar antes de la Escuela Primaria, actualmente la educación preescolar ya es obligatoria. También es un derecho que en la escuela se les respete y no se les castigue o humille bajo ninguna forma.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1990) dicta en el artículo sexto que las niñas y niños tienen derecho a desarrollarse en la máxima medida de lo posible; y en el artículo 27 se reconoce el derecho de los niños de tener un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual y social. En el Foro Mundial de Educación para Todos, en el año 2010, se estableció un objetivo a cumplir para el 2015, que es expandir y mejorar la calidad de la educación infantil, especialmente para niños vulnerables y/o con desventajas. (Blanco. 2005)

Con la finalidad de cumplir con los derechos de los niños en México, la política educativa se ha orientado hacia la calidad del proceso educativo, calidad que garantice la adquisición de conocimientos para desarrollar habilidades intelectuales, valores y actitudes que permitan al individuo una vida plena. Para llevar a cabo estos cambios, durante el periodo 2001-2005 sucedieron dos eventos: uno, la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar; y dos, la modificación de los artículos 3° y 31 de la Constitución Política que hace obligatoria la educación preescolar como parte de la educación básica.

En la reforma publicada el 12 de noviembre del 2002, en el Diario Oficial de la Federación se decreta la modificación en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y se adiciona el artículo 31, quedando de la siguiente manera:

“Artículo 3°: Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –Federación, estados, Distrito Federal y municipio-, impartirá educación preescolar, primaria y

secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria”

“Artículo 31: Son obligaciones de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria en los términos que establezca la ley...” (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2002)

En cuanto a la educación inicial, en el periodo del 2007-2012 la SEP establece ampliar las oportunidades educativas, con la finalidad de reducir las desigualdades sociales e impulsar la equidad. Para ello, se implementa institucionalizar en todo los servicios de educación inicial, un programa de atención integral, para favorecer el desarrollo físico, social, cognitivo y afectivo de los niños de 0 a 3 años de edad (SEP, 2012).

Por último, los argumentos de orden *Pedagógico* se fundamentan en las investigaciones del campo de la educación, en donde se dio a conocer el efecto que tiene la educación en los primeros años de vida en el desarrollo de la personalidad del ser humano; por ello educadores y psicólogos afirman que la diversidad y calidad de experiencias de aprendizaje influirán de manera decisiva en el desarrollo (Penchansky, 1998).

Con base en las investigaciones reciente sobre los procesos de desarrollo y el aprendizaje infantil, la SEP elaboró el *Modelo de Atención con Enfoque Integral en Educación Inicial* con la finalidad de brindar atención de mayor calidad a los niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad, sin importar su condición física, social, económica y étnica (SEP, 2012).

Con este modelo, la educación inicial brinda al niño los estímulos adecuados para su desarrollo cognitivo, afectivo, físico y social, ya que los contenidos o materiales en las diversas instituciones educativas son acordes a su desarrollo evolutivo. Se presentan actividades atractivas e interesantes que les permiten construir nuevos aprendizajes; el niño pasa gran parte del día con compañeros de la misma edad, a la vez, convive

con adultos, formando lazos afectivos, aprendiendo normas, valores y hábitos, como son: esperar su turno, respetar a los compañeros, cuidar sus objetos personales.

El estudio realizado por Robert Myers sobre *La educación preescolar en América Latina* (1995) revela que la educación a temprana edad trae grandes beneficios, no sólo individuales y de inmediato, sino a lo largo de toda la vida, por las habilidades aprendidas para socializar con la familia y la sociedad en general (citado en Alcudia, 2009).

Los niños en la escuela preescolar *aprenden a hacer*, se apropian de herramientas que les permiten dar solución a situaciones o problemas; *aprenden a ser*, adquiere autonomía en sus acciones y en la toma de decisiones, haciéndose responsables y *aprenden a vivir juntos*, respetándose unos a otros, aprendiendo que todos son diferentes e importantes. (Asociación Mundial de Educadoras Infantiles, 2006)

Un dato importante lo ofreció la comisión Delors (Asociación Mundial de Educadoras Infantiles, 2006) que ha podido comprobar que los niños con educación inicial están más dispuestos a la escuela y es menos probable que la abandonen. Un estudio longitudinal realizado por Berrueta y Clement (citado en Reveco, 2005) en donde se dio seguimiento por 19 años a niños con y sin asistencia a la educación inicial, dio como resultado que los niños que asistieron a la escuela obtuvieron mejores calificaciones y pocas reprobaciones, tanto a nivel básico como medio, a aquellos que no asistieron.

La educación inicial tiene beneficios a corto y largo plazo: repercute en la vida del ser humano y en la sociedad, la cual cambia constantemente, exigiendo un mayor grado de preparación para afrontar diversas situaciones; como menciona Van der Gaag “*el desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, por lo que intervenir en un programa de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano.*” (Van Der Gaag en Blanco, 2005).

La Asociación Mundial de Educadoras (2006) afirma que los primeros años de vida son fundamentales para un desarrollo físico, psicológico y emocional saludable, lo

cual formará la personalidad del individuo. Debido a lo anterior, la educación inicial se verá reflejada a lo largo de toda la vida; por lo que el éxito de este proceso dependerá de los estímulos y del ambiente en el que esté inmerso el infante, por ello no basta con que con los infantes asistan a instituciones públicas o privadas, estas deben brindar educación de calidad, lo cual es un desafío actualmente; Chaves (2004) menciona nueve criterios para que una educación inicial sea considerada de calidad:

1) Políticas estatales: Los programas educativos deben promover un desarrollo integral, es decir atención nutricional, médica y educativa, de igual forma involucrar a la familia en el proceso educativo, ya que los padres son los principales agentes educativos.

2) Proyecto Educativo de Centro: Es un plan de trabajo elaborado por el personal docente y administrativo de la institución, así como por los padres de familia, con la finalidad de implementar acciones que solucionen problemas o brinden mejoras al servicio.

3) Personal profesional: El personal docente tiene un papel determinante, por ello es de importancia su actitud y formación para la calidad de la educación; las docentes deben considerar el contexto sociocultural, las necesidades de los infantes y las diversas formas de aprendizaje de estos.

4) Grupos pequeños: Para brindar una educación personalizada, es preciso que la docente observe las necesidades de cada alumno, de esta manera los conocerá y podrá atenderlos mejor a cada uno.

5) Ambiente de aprendizaje: Es bien sabido que los niños aprenden con la interacción de su medio, por ello el ambiente del centro educativo debe de tener espacios que permitan la exploración y manipulación de diversos materiales que sean adecuados para la edad de los niños.

6) Distribución del tiempo en función del infante: La distribución del tiempo en que se realizan las diversas actividades se considera de acuerdo a las necesidades de los niños, para ello se debe contar con una rutina de alimentación, higiene, salud, actividades pedagógicas, siesta, entre otras. Lo anterior debe estar determinado por el interés de los infantes.

7) Curriculum humanista: El Curriculum humanista tiene como eje al ser humano, por ello se debe contemplar a los niños como seres biopsicosociales; el curriculum debe basarse en el Proyecto Educativo de Centro.

8) Planificación de la labor de aula: La planificación debe coincidir con el proyecto de Centro y con el curriculum; la planificación es necesaria para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades, intereses, los logros a alcanzar y los recursos a utilizar. Esta labor docente debe ser creativa con la finalidad de motivar a los niños a seguir aprendiendo.

9) Evaluación sistemática: Se deben realizar evaluaciones periódicas y sistemáticas sobre el desarrollo de los infantes, tomando como referencia las actividades llevadas a cabo; de igual manera es necesario evaluar las planeaciones y actividades para detectar deficiencias y posteriormente realizar mejoras en estas.

1.2 Docentes de educación inicial.

Como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo infantil está determinado por los estímulos del contexto, así como de las personas con las que conviven, por lo tanto, las docentes de educación inicial deben de tener una preparación pedagógica y didáctica que les permita planear sus actividades de manera que los niños logren los objetivos lo mejor posible. A lo anterior debemos sumar una actitud cariñosa, respetuosa y de mucha paciencia hacia con los niños (Katz, 1995), por lo tanto, la labor de los maestros en el contexto educativo no es meramente educativa, sino también socioafectiva. A continuación se describen las tres dimensiones del perfil docente: personal, socio-cultural y profesional (ver figura 2).

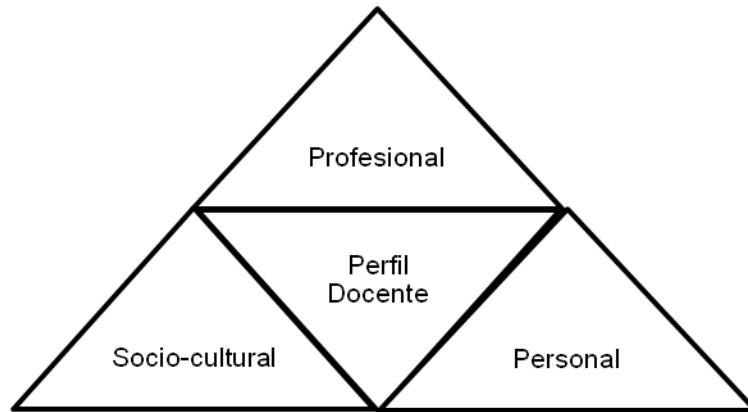


Figura 2. Las tres dimensiones del perfil docente

Fuente: Elaboración propia con base en: Revista Educere (2001).

Dimensión personal: Se vincula con el desarrollo integral del docente, es decir, su carácter, responsabilidad, inteligencia, creatividad, carisma y su conducta a partir de valores éticos y morales. En la revista EDUCERE (2001), se enlistan las características que deberían tener los docentes de educación inicial.

- Salud física y mental, para un buen desempeño dentro del aula.
- Seguridad en sí mismo, firmeza y estabilidad emocional, acompañado de una adecuada imagen personal.
- Alta capacidad de expresión de sentimientos, así como de relaciones sociales.
- Capacidad para la comunicación verbal y escrita. Capacidad de escucha.
- Paciencia, sensibilidad, alegría y espontaneidad en su trabajo diario.
- Capacidad de tomar decisiones autónomas, siendo responsable.
- Aspirar a un crecimiento personal y profesional, por lo tanto estar en constante capacitación.

Dimensión sociocultural: Los docentes deben aprender a participar y colaborar con los otros, trabajando en equipo mediante su participación activa y crítica, siempre respetando y en algunas ocasiones negociando. Las características específicas son las siguientes:

- Convivir con otros respetando la diversidad.
- Tener motivación y liderazgo para mejorar el trabajo en equipo.
- Capacidad para el trabajo grupal.
- Compromiso de difundir el patrimonio cultural, así como de cuidarlo.
- Compromiso de preservar y recuperar los recursos naturales y sociales.
- Capacidad de formular y aceptar críticas, lo que implica un trabajo de autoevaluación y reconocimiento del trabajo de sus compañeros.

Dimensión profesional: Los docentes conocen teorías sobre cómo se enseña y cómo se aprende, saben las etapas de desarrollo de los niños, principalmente del grupo que tienen a cargo, sin embargo ellos también pasan por una secuencia de desarrollo profesional. El Centro de Información Sobre Educación Temprana y Parenting (Citado en Calixto e Hinojosa, 2010), menciona que son cuatro etapas de desarrollo del docente de educación inicial.

- 1) *Supervivencia:* Puede durar el primer año de enseñanza, el docente se encuentra ansioso por la responsabilidad de tener a cargo un grupo de niños que son inmaduros pero con mucha energía; su principal inquietud es si podrá sobrevivir.
- 2) *Consolidación:* Ocurre al finalizar el primer año de enseñanza, reconoce las habilidades y tareas que tendrá que dominar más adelante. Por el momento, identifica cuando un comportamiento de un niño difiere de los otros niños.

- 3) *Renovación*: Durante el tercer o cuarto año de enseñanza, el docente comienza a aburrirse de su quehacer cotidiano y busca renovar sus conocimientos.
- 4) *Madurez*: En cinco años o más los docentes alcanzan la madurez, es decir, su perspectiva es más amplia, hacen preguntas más abstractas y profundas sobre sus métodos de enseñanza.

Las dimensiones descritas van a determinar la acción de las docentes frente a los niños, así como su actitud, la cual debe ser consciente de que los infantes están en constante aprendizaje, por ello deben estar abiertas a implementar nuevas formas de trabajo (SEP, 2004).

2. Estimulación temprana.

La estimulación temprana comenzó a practicarse en niños “de alto riesgo” cuyo desarrollo pudiera verse afectado por causas de origen prenatal, natal o posnatal; teniendo como objetivo aminorar las complicaciones que pudiera causar el déficit en su desarrollo físico e intelectual. Forman parte de este grupo los niños con alteraciones genéticas, hijos de madres que padecieron infecciones durante el embarazo, bebés con malformaciones craneales y retraso mental (Cabrera y Sánchez, 1998). Su segundo objetivo es la prevención, donde se atendía a los niños “normales”, pero que su desarrollo se podía ver afectado por distintas circunstancias, por ejemplo: desnutrición, ser hijos de madres jóvenes o madres mayores de 40 años, niños prematuros, de bajo peso, entre otras.

Actualmente se sigue practicando para ambos casos, sin embargo, se recomienda para todo niño desde su nacimiento hasta los tres años de edad; ya que en esta etapa se presentan grandes cambios neuronales. Ha sido demostrada la eficacia de la estimulación temprana en la plasticidad neuronal, entendiéndose ésta como *“la capacidad que posee el cerebro para cambiar respondiendo a las modificaciones del*

entorno” (Burgos, Remolina de Cleves, y Calle Márquez, 2009). Esta capacidad cerebral puede modificar la función y el tipo de la sinapsis en las conexiones neuronales. Las conexiones neuronales y el crecimiento de nuevas células nerviosas se logran a través de actividades físicas, las cuales se relacionan con actividades psíquicas, esto ayuda al niño a adaptarse con mayor facilidad al medio que lo rodea; López-Arce, (2007) da un ejemplo de ello: Debido a los primeros desplazamientos como rodarse, arrastrarse, gatear (actividad física), el niño es capaz de construir sus relaciones espaciales, cerca, lejos, etc. (actividad psíquica). Por ello se dice que si un niño no gatea, puede tener dificultades en ubicación espacial, arriba, abajo, adelante, atrás, etc. La estimulación temprana ayuda a desarrollar ambas actividades en los niños.

Shore (Segura, 2000) afirma que la mayoría de sinapsis ocurren durante los primeros tres años de vida, después de este periodo se mantienen estables, es por eso que las experiencias en los primeros tres años son cruciales, si no se estimulan las neuronas tienden a ser eliminadas.

Ann y Richard Barnett (Citadas en Segura, 2000) consideran a este periodo fundamental en el desarrollo humano, puesto que las conexiones cerebrales se incrementan rápidamente y coinciden con el periodo en que el niño está descubriendo cosas nuevas. Es el periodo en que está biológicamente preparado para el aprendizaje.

El término Estimulación Temprana tiene diversas definiciones y posiciones teórico-metodológicas. En los textos españoles, es muy frecuente encontrarlo como *Estimulación Precoz*, tomando en cuenta principalmente el tratamiento asistencial para niños con retraso mental, en donde mientras más temprano (precozmente) se tenga un diagnóstico de las necesidades del infante, más rápido se podrá brindar atención a las limitaciones ocasionadas por el déficit, logrando disminuirlo. (Montenegro, 1998)

Para Sánchez (2001) el término precoz conlleva forzar al niño en su desarrollo normal y esto puede dañar su sistema neuronal, al grado de causar lesiones severas que afecten su desarrollo posterior.

Autores cubanos definen la estimulación temprana como un “...proceso educativo global, intencional y sistemático, llevado a cabo cuando el Sistema Nervioso Central se encuentra en el período de mayor plasticidad para optimizar el desarrollo de las potencialidades del niño afectado por una deficiencia psico-sensorial, motriz o amenazado por factores de riesgo...”. (Citado en Huepp, 2005)

La Estimulación Temprana es un método pedagógico, basado en estudios neuronales; consta de actividades que enriquecen el desarrollo físico, mental y socio-afectivo del niño, de acuerdo a la etapa de desarrollo natural (Sánchez, 2001). Para lograr potenciar el desarrollo, es necesario el contacto del infante con personas, objetos, contextos y experiencias: éstas deben ir variando y complejizándose con el crecimiento del niño para atraer su interés e incrementando su curiosidad.

En la etapa prenatal se llevan a cabo algunas conexiones neuronales que se encargan de controlar la respiración, los latidos del corazón y la producción de reflejos, pero la mayoría de las neuronas crean sus conexiones en la etapa posnatal.

En el momento de nacer, el ser humano tiene en promedio 100,000 millones de neuronas, pero pocas conexiones neuronales. Éstas se multiplican a medida que el niño crece, para ello se requiere estimulación ambiental, sensorial, cognitiva y de movimiento (Sánchez, 2001).

Si las neuronas no cuentan con los estímulos suficientes pueden morir. Algunos experimentos con animales han demostrado que la falta de estímulos afecta los órganos. En un estudio con pollos recién nacidos, donde se indica que se les mantuvo en la oscuridad por veinte días, se encontró que tuvieron daño irreversible en la retina por falta de luz. Otros estudios se hicieron con gatos recién nacidos y tuvieron los mismos resultados (Alvarez, 2004). Con humanos es imposible hacer este tipo de experimentos, sin embargo, se han dado casos en donde los sujetos están privados de algún estímulo y se observan resultados parecidos. (Álvarez,

2004); o bien, se encuentran los famosos casos de “niños salvajes” en donde viven aislados desde temprana edad del contacto humano (conviviendo con animales o solos) y al ser encontrados están desnutridos, no hablan y se desplazan a gatas o con otro tipo de movimientos (García, 2009).

El neurólogo español Kóvak, afirma que a los tres años el cerebro se ha desarrollado en un 50% de su capacidad y a los ocho años un 80%, por ello la importancia de estimular al infante desde su nacimiento, presentándole experiencias sensoriales, que le permitan conocer su medio ambiente. Cada contacto corporal, cada movimiento y cada emoción se convierte en una actividad eléctrica y química que propicia el avance del impulso eléctrico (sinapsis), esto estimula que se desarrolle el cerebro. (UNICEF, 2001)

La estimulación no sólo tiene como objetivo el desarrollo cognitivo, sino también se preocupa por desarrollar la seguridad afectiva del infante, así como fomentar las relaciones sociales de este con las personas que lo rodean, ya sea adultos o niños (Sánchez, 2001). Las interacciones que tienen los niños en las instituciones educativas son diversas; se relacionan con las maestras que en cierta forma tienen un nivel de autoridad, con formas de enseñanza distintas. La relación con los compañeros es compleja, ya que cada uno tiene diferentes personalidades y necesidades, ambas interacciones se consideran estímulos para el niño. Rosina Uriarte, directora del Centro de Estimulación Temprana BRISBANE (2012) menciona que los niños que han recibido Estimulación Temprana, han reforzado su desarrollo de modo que se sienten más confiados y mantienen su curiosidad y su ilusión por aprender.

En un estudio comparativo sobre aprendizajes en lenguaje y matemáticas y factores asociados, en América Latina (UNESCO, 1997, 1998 y 2000), Cuba fue el país con mejores resultados, si bien existen diversas variables, es importante destacar que éste país cuenta con mayor atención a niños menores de seis años (Blanco, 2005).

La estimulación temprana debe brindar al niño experiencias de aprendizaje que ayuden a su desarrollo físico, mental y socio-afectivo. Siguiendo a Cabrera y

Sánchez (1998) la estimulación debe ser sistemática, secuencial y evaluativa. *Sistemática*, ya que se trabaja con el niño un programa previamente elaborado de acuerdo a su etapa de desarrollo y al medio que lo rodea; las actividades deben ser *secuenciadas*, el niño no puede realizar actividades que no corresponden a su nivel de desarrollo, es decir no puede pasar de la etapa uno a la cuatro, y por último, se debe llevar una *evaluación* de los avances o retrocesos que se presenten, así como una escala de desarrollo en donde se puedan detectar anomalías en el niño al momento de realizar la evaluación. Si la estimulación no cuenta con estas características, en lugar de ayudar al niño, se puede afectar su desarrollo. Cuando se le pide al niño que realice actividades que no corresponden a su edad, éste puede frustrarse y rechazar los estímulos; la sobre estimulación genera niños inseguros y dependientes de sus padres. Si no se realizan evaluaciones periódicas no se pueden detectar las necesidades, o los ajustes necesarios y algunas actividades pueden dañar al niño física y mentalmente. (Cabrera y Sánchez, 1998).

La estimulación temprana tiene como objetivo favorecer el desarrollo integral del niño, beneficiándose de la plasticidad que tiene el cerebro en los primeros años, sin embargo es importante saber que la estimulación no convertirá a un niño en genio, incluso si un niño recibe sobrecarga de estímulos puede volverse inseguro ante las exigencias, por ello, las instituciones que brindan estimulación temprana deben contar con un programa especializado, diseñado con diversos objetivos para las necesidades y etapas de desarrollo de los niños, con la posibilidad de modificar materiales o actividades.

2.1 Programa de Estimulación Temprana.

Un programa de educación inicial tiene como objetivo estimular el desarrollo físico, social, emocional e intelectual del niño. El programa debe considerar ciertas características como son, tomar en cuenta la diversidad de niños y del contexto social en donde se aplica, así desarrollar las distintas capacidades de los niños (SEP, 2012).

Se describirán las características de un programa de estimulación temprana, puesto que la presente investigación gira en torno a este modelo educativo. El programa es propiedad privada del centro de Estimulación Temprana Especializada, por lo tanto tiene características particulares. Está diseñado para niños desde un mes de nacidos hasta los cuatro años de edad y tiene como objetivo despertar y estimular al niño para que conozca su entorno a través del juego y la diversión: *“combinamos los cinco sentidos y el movimiento corporal para conseguir la mayor conexión neuronal posible por medio de aprendizajes simples y significativos que son la base de su desarrollo futuro”*. (Programa educativo, 2003, pag.1)

El programa fusiona dos corrientes educativas, la conductista y la constructivista, sumando el juego y el desarrollo de los sentidos a su estrategia de enseñanza-aprendizaje. A continuación se presentan los elementos que rescatan de cada corriente educativa, así como su fundamento.

2.1.1 Teoría Conductista.

El programa de estimulación temprana recupera la teoría conductista para enseñar las normas y límites que deben aprender los niños para su formación personal y social, es decir los patrones de comportamiento que son aceptados de acuerdo a la cultura en donde están inmersos. La disciplina es el elemento de la educación que le brinda al niño enseñanzas para integrarse en la sociedad. *“Los buenos comportamientos los aprenden los niños, no vienen incorporados a ellos”* (Nelson, 1990)

Es importante establecer límites con los niños desde muy temprana edad y esto no significa sólo prohibiciones, pues los límites sirven para prepararlo de la mejor manera posible para las interacciones con la sociedad y orientarlo a una convivencia plena, adecuada, respetuosa y amorosa con sus compañeros y adultos que lo rodean (Lewis, 2003).

Para la enseñanza-aprendizaje de normas y límites, el programa se basa en la modificación conductual que proviene de los estudios de Skinner y sus colaboradores sobre “la relación entre los estímulos del medio, la contingencia del refuerzo y los

cambios en el comportamiento” (Schunk, 1997). La modificación conductual es frecuente en el ámbito escolar y con niños pequeños. Las técnicas básicas de modificación conductual tratan de reforzar las conductas deseadas y de extinguir las no deseadas, estas técnicas varían de acuerdo a la edad, al contexto y a la conducta que se desea incrementar o extinguir. El programa estudiado utiliza principalmente el tiempo fuera.

El tiempo fuera consiste en sacar al niño de la actividad estimulante cuando realice una conducta que se quiere modificar, por ejemplo: pegar a sus compañeros. Se ubica en un lugar determinado para esta técnica, un lugar aislado de distracciones, donde pueda ver la actividad pero no participe en ella; el tiempo es de dos minutos aproximadamente, al terminar este tiempo el niño se integra al grupo. Las docentes no regañan al niño, antes, durante, ni después, simplemente le explican que no debe realizar esa conducta (Walker y Shoa, 2002).

2.1.2 Teoría Constructivista.

El constructivismo es la teoría del aprendizaje que trata de explicar cómo se forma el conocimiento desde el interior del sujeto. Según Carretero (2006) el constructivismo indica que el individuo no es resultado de sus disposiciones internas o de su medio, más bien, el individuo va construyendo su conocimiento a partir ambas disposiciones.

El programa de estimulación temprana toma en cuenta la perspectiva piagetiana sobre el proceso de aprendizaje del individuo. Para el constructivismo piagetiano, el ser humano construye su realidad con herramientas que posee de acuerdo a su desarrollo, estas herramientas se conocen como esquemas. Los esquemas son representaciones de conceptos o situaciones que sirven para comprender el mundo, están organizados y se interrelacionan entre sí (Cubero, 2005).

Gallagher y Reid (citados en Cubero, 2005) nombran cinco principios básicos que caracterizan el aprendizaje según esta perspectiva: 1) El sujeto debe ser activo ante las labores o tareas para poder construir conocimiento; 2) el desarrollo cognitivo del sujeto va a determinar el aprendizaje; 3) el aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva; 4) el conflicto cognitivo (contradicción entre lo que se

conoce y lo que no) permite una constante reorganización cognitiva y; 5) la interacción social ayuda a resolver los conflictos cognitivos, favoreciendo así al aprendizaje. Carretero (2006) menciona que no es suficiente presentar información al individuo para que la aprenda, es necesario que él interactúe con esa información y la relacione con sus conocimientos anteriores, que sea parte de su experiencia para que pueda construir un aprendizaje significativo.

Ausubel es el representante de la teoría del aprendizaje significativo, para que éste se lleve a cabo los materiales deben ser organizados y debe haber una relación entre los conocimientos (Viera, 2003). El aprendizaje se da significativo cuando el individuo relaciona el nuevo conocimiento con conocimientos o experiencias previas, logrando que tenga sentido lo aprendido y pueda usarlo en su vida diaria.

El programa de estimulación temprana tiene como objetivo brindar al niño materiales que sean acordes a su edad y a su nivel de desarrollo cognitivo, que sean seguros para que los niños puedan manipularlos e interactuar lo suficiente con ellos para construir nuevos aprendizajes.

2.1.3 El juego.

De acuerdo con Glanzer (2000) para que una actividad pueda llamarse juego requiere de cinco características: debe ser *voluntaria, creativa, espontánea, placentera y debe exigir la participación activa del niño*, lo que indica que a pesar de haber motivación externa, el niño debe decidir voluntariamente participar en la actividad, teniendo la oportunidad de crear diversas situaciones, marcando el inicio y el final de estas.

El programa de estimulación marca dos modelos de juego: el sensoriomotor (0-2 años) y el juego simbólico (2-6 años). En el primero, el juego consiste en movimientos sensoriomotores que realiza el niño por el simple placer de hacerlo, al obtener este placer el niño repetirá los movimientos constantemente (Hughes, 2006). El juego simbólico es la capacidad que va adquiriendo el niño para representar la realidad, el niño puede crear una situación en donde reemplace objetos reales por imaginarios o puede cambiar su significado. Un ejemplo de lo anterior es cuando

modifica el significado de un palo de madera por el de un caballo. Hughes (2006) menciona que éste juego va de la mano con el desarrollo del lenguaje, puesto que ambos requieren de símbolos para simular o representar la realidad.

2.1.4 Los sentidos.

La vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto, son los sentidos con los que se conoce al mundo. Desde la gestación los sentidos se van desarrollando, incluso en el quinto mes de embarazo el feto es capaz de oír (Vila y Cardo, 2005), sin embargo es hasta el nacimiento que los sentidos toman mayor importancia, ya que el bebé los utiliza para conocer el medio que lo rodea. A continuación se describe brevemente el desarrollo de los sentidos y su función.

a) La vista: El bebé recién nacido ve borroso a una distancia de 20 centímetros, es hasta finales del tercer mes que el bebé es capaz de seguir un objeto en movimiento. A través de este sentido el niño puede diferenciar colores, formas, movimientos, identificar objetos y personas.

b) El oído: Desde el útero escuchaba el latido del corazón de su madre, así como su voz, este sentido debe estimularse para que el niño logre escuchar con atención, este sentido es la base para la adquisición del lenguaje.

c) El gusto: Los bebés pueden apreciar con mayor facilidad los sabores dulces y ácidos, posteriormente identificará amargos y salados. Este sentido le permite al niño conocer diferentes objetos, ya que a partir del tercer o cuarto mes comienzan a llevarse objetos a la boca.

d) El olfato: El sentido del olfato es poco estudiado por la dificultad de apreciación, sin embargo con este sentido el niño puede identificar olores agradables o desagradables, principalmente de alimentos.

e) El tacto: Desde el útero el feto es sensible al tacto, al nacer comienza a sentir estímulos externos, como son, la temperatura, el roce, la presión, entre otras, posteriormente tomará objetos con las manos, lo cual le permitirá conocer

texturas y formas. Es el sentido más desarrollado ya que abarca toda la piel, por ello en los primeros meses se estimula al bebé por medio de masajes.

2.1.5 El PEP.

La normatividad que establece la SEP dicta que tanto escuelas públicas como privadas deben llevar el Programa de Educación Preescolar (PEP), por lo tanto el programa de estimulación temprana está relacionado con el PEP, únicamente con niños maternos y de kínder (de dos a tres años y de tres a cuatro años, respectivamente). EL PEP, se implementó desde el ciclo escolar 2004-2005; asumiendo que los niños deben de participar en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas, este programa contribuye a que los niños aprendan a regular sus emociones, adquieran confianza para expresarse, mejoren su capacidad de escucha y sientan interés y gusto por la lectura (SEP, 2011).

Las competencias que se espera adquieran los alumnos se agrupan en los siguientes campos formativos (Becerra, 2010):

- ❖ **DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL.** Son las capacidades y actitudes que se relacionan con la construcción de la personalidad y de las competencias sociales y emocionales.
- ❖ **LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.** El lenguaje participa en la adquisición de conocimientos, ayuda a relacionarse con el medio y con las personas que lo rodean. También organiza el pensamiento, se desarrolla la creatividad y la imaginación. El lenguaje tiene la función de comunicar emociones, deseos, argumentar, reflexionar, defender y proponer opiniones.
- ❖ **PENSAMIENTO MATEMÁTICO.** El pensamiento matemático se presenta en el niño desde muy temprana edad, a consecuencia de las experiencias vividas y del desarrollo cognitivo. Comienza con el desarrollo de la noción numérica, de lateralidad y espacial.

- ❖ **EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO.** En este campo formativo se trabaja con el medio natural y social, con el objetivo de crear aprendizajes sobre éste y desarrollar actitudes relacionadas con un pensamiento reflexivo.
- ❖ **EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS.** Busca el desarrollar de capacidades de interpretación y apreciación artística, con la finalidad de potenciar la curiosidad, la espontaneidad y la creatividad.
- ❖ **DESARROLLO FÍSICO Y SALUD.** En este campo formativo intervienen factores como la nutrición, la alimentación, el sueño, el estado de salud, cuestiones hereditarias, el bienestar emocional y el desarrollo motriz, tanto grueso como fino, los cuales se desarrollan más rápido si los niños son conscientes de su cuerpo y disfrutan realizar actividad física como correr.

2.2 Áreas de aplicación.

Para potencializar adecuadamente el desarrollo físico, mental y socioafectivo del infante, los programas de estimulación temprana toman como referencia el desarrollo evolutivo del niño de los cero a los cuatro años, dividiendo en áreas de intervención o aplicación. Pérez (citado en González, 2007) divide las áreas en: Área socio-emocional, Área motriz, Área cognitiva y Área de la comunicación (lenguaje).

2.2.1 Área socioemocional

El ser humano es sociable por naturaleza, desde su nacimiento el niño se relaciona con los miembros de su familia y otras personas a las que ve frecuentemente. Conforme va creciendo, comienza a responder a las voces, reconoce su nombre, juega con los adultos cercanos, desarrolla lenguaje, es decir que a medida que va madurando física y mentalmente adquiere herramientas para socializar.

La familia es el primer núcleo social de convivencia, ésta le transmitirá al niño costumbres, tradiciones, normas y valores de su cultura. Al ingresar a instituciones educativas, el niño amplía su núcleo social, conviviendo con maestras y compañeros, aquí aprende habilidades y actitudes para formar parte de un grupo. (Vázquez, 2004)

Respecto al área emocional, el bebé es capaz de mostrar expresiones faciales de interés, asco y malestar desde los primeros días de nacido. Durante los tres primeros años las expresiones emocionales son más marcadas y frecuentes, a esta edad desarrollan un sentido de autonomía e independencia, así como un sentido de pertenencia a un grupo familiar. Cuando adquiere un lenguaje amplio es capaz de manifestar sus sentimientos y emociones (Ortiz, Fuentes, y López, 1999).

Las expresiones emocionales de los niños dependen de cómo los padres expresen sus emociones y cómo les ayuden a comprenderlas y regularlas. En el contexto familiar se determinan reglas de expresión, que indican cuándo, cómo y con qué frecuencia expresar las emociones. Dentro de éstas se encuentran las emociones morales como son, la vergüenza, la culpa y el orgullo, que aparecen aproximadamente a los dos años, el niño que se encuentra inmerso en el contexto escolar aprenderá las reglas de expresión que la maestra le indique o que sus iguales practiquen (Bisquerra, 2003).

2.2.2 Área motriz.

La motricidad es definida como el conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten la movilidad y coordinación de los movimientos (Pérez, 2011). La motricidad se divide en dos áreas: la motricidad gruesa y la motricidad fina. La *motricidad gruesa* se refiere a movimientos de brazos, piernas y tronco. Los principales movimientos que se consideran son: caminar, saltar, girar. El dominio del cuerpo brinda al niño seguridad y madurez neurológica. La *motricidad fina* requiere de mayor coordinación y precisión, estos movimientos en su mayoría son ejecutados por las manos o dedos. Dentro de estos movimientos se encuentra la coordinación ojo-mano, que consta de realizar actividades de acuerdo a lo que se está viendo y la presión de pinza, en donde se utiliza el dedo índice y pulgar para sostener objetos. Ambos movimientos facilitarán el aprendizaje de la escritura: el primero ayudará a realizar correctamente los trazos y el segundo a que el niño sostenga de manera adecuada el lápiz.

Según Barrón y Rendón (2009) existen cuatro áreas de psicomotricidad:

1) Esquema corporal: Es el conocimiento que posee el niño sobre su propio cuerpo, a partir de saber cómo está conformado su cuerpo puede interactuar mejor con su medio; conoce su conformación.

2) Equilibrio: Es la capacidad de mantener estabilidad mientras se realizan actividades en movimiento. La falta de equilibrio genera inseguridad afectiva, mental y corporal en el niño.

3) Espacio: Es la capacidad del niño para localizar el espacio entre su cuerpo y los objetos que lo rodean. Se utilizan los conceptos arriba, abajo, atrás, adelante, entre otros.

4) Tiempo: Esta área se desarrolla junto con el espacio. Las nociones temporales que aprende el niños son velocidad (rápido-lento), Sucesión (antes-después) o duración (largo-corto).

2.2.3 Área cognitiva.

El área cognitiva hace referencia a cómo el niño va tomando conciencia de sí mismo y de su entorno, como entidades separadas. A medida que se desarrolla, sus relaciones con los objetos o las personas que lo rodean se van haciendo más complejas. Por ello, el objetivo principal de esta área es que el niño elabore estrategias cognitivas que le permitan adaptarse a los problemas con los que se va encontrando en los primeros años.

La estimulación temprana tiene como objetivo desarrollar esta área para fomentar en el niño el uso de herramientas que den solución a diversos problemas sin necesitar la ayuda de un adulto. La autonomía en el niño es paulatina, pero ayudará en su desarrollo social y afectivo, ya que el niño se siente capaz y seguro, teniendo así una buena autoestima. Esta área de aplicación se fundamenta de los estadios de Piaget, principalmente el sensoriomotor y pre-operacional; en el primero el niño adquiere principalmente la permanencia del objeto, es decir, sabe que los objetos existen a pesar de no poderlos ver o manipular, y el estadio pre-operacional consiste en la capacidad que adquiere el niño para utilizar símbolos (palabras e imágenes) para representar objetos (Meece, 2000).

2.2.4 Área de la comunicación (lenguaje).

El desarrollo del lenguaje comienza desde el nacimiento, algunos psicólogos argumentan que comienza desde antes de nacer. El decir mamá o papá, las primeras palabras que el niño emite son muestra del proceso de desarrollo del lenguaje.

El contexto familiar o las instituciones educativas son de suma importancia en la adquisición del lenguaje, ya que este se aprende escuchando e imitando, por lo tanto mientras más se le hable al niño, mayor será su vocabulario y su forma de expresarse. Por ello, los programas de estimulación temprana se aplican por medio de canciones, cuentos, imágenes, música, entre otras, con el objetivo de que el niño interiorice lo que escuche, lo procese y por último, lo reproduzca.

Alrededor de los dos o tres años, el niño incrementa su vocabulario permitiéndole hacer frases cortas, en esta etapa el niño expresa sus curiosidades, inquietudes, emociones y deseos; la mejor estimulación que se le puede brindar es escucharlo y alentarle a vivir experiencias de aprendizaje.

Tomando en cuenta la información de las áreas de aplicación de estimulación temprana, se puede observar como se relacionan éstas con los campos formativos que marca el PEP (tabla 1). Por ello, si las docentes de educación inicial conocen las áreas de aplicación y las relacionan con cada campo formativo será más exitosa su enseñanza y por ende, los niños se apropiarán de las competencias deseadas.

Tabla 1. Relación entre campos formativos y áreas de estimulación temprana

CAMPO FORMATIVO	ÁREA DE ESTÍMULACIÓN TEMPRANA.
Desarrollo personal y social.	Área socio-afectiva.
Lenguaje y comunicación.	Área de comunicación (lenguaje).
Pensamiento matemático.	Área cognitiva.
Exploración y conocimiento del mundo.	Área socio-afectiva.
Expesión y apreciación artística.	Área motriz.
Desarrollo físico y salud.	Área motriz.

Fuente: Elaboración propia con base en: PEP (2004), Pérez (Citado en González, 2007)

3. Desarrollo del niño de cero a tres años.

3.1 Desarrollo Psicomotriz.

Las funciones motoras del individuo abarcan el desarrollo muscular y neuromotriz. Santrock (2007) menciona que los actos conductuales voluntarios van a remplazar a los reflejos del recién nacido, esto corresponde al desarrollo del sistema nervioso. Estas destrezas se desarrollan con la evolución psíquica, por ello el nombre de psicomotricidad (Sanz, 2006). A continuación se enlistan algunos avances evolutivos desde el nacimiento hasta los tres años. (Ardanaz, 2009)

- *Nacimiento:* El bebé puede captar los estímulos del ambiente, principalmente por vía auditiva y táctil, sin embargo la mayoría de los movimientos del recién nacido son reflejos.

- *1 mes:* En posición boca-abajo puede levantar por unos segundos la cabeza; fija la mirada momentáneamente en personas u objetos; se lleva las manos a la boca.
- *2 meses:* Cuando esta boca-abajo puede levantar la cabeza y los hombros; aparece la sonrisa; hace vocalizaciones además del llanto; mueve los brazos con energía
- *3 meses:* Busca con la mirada algún objeto sonoro; puede sostener la cabeza por más tiempo; trata de aferrarse a un objeto en movimiento.
- *4-5 meses:* Se establece la coordinación ojo-mano, es decir ahora es capaz de enfocar su mirada en un objeto que llame su atención y después tomarlo con su mano; aparece la sonrisa específica y discriminativa.
- *6-8 meses:* Se sienta sin apoyo; manipula objetos con las manos y se los lleva a la boca para conocer su consistencia; domina la presión palmar cerrando la mano para tomar objetos; se desplaza arrastrándose o gateando.
- *10 meses:* Se puede parar con ayuda, comienza a dar pasos sujetándose de los muebles; emite sonidos y algunas palabras como “mamá” y “papá”.
- *12-14 meses:* Camina sujeto de una mano o por sí solo; suelta los objetos de manera intencional.
- *14-15 meses:* Es independiente en sus movimientos, es capaz de agacharse por un objeto y seguir caminando; gatea para subir o bajar escaleras.
- *16-18 meses:* Juega con material didáctico, empalma cosas; imita algunos gestos y puede producir de cinco a siete palabras; utiliza la cuchara para comer pero aún se ensucia mucho.
- *20 meses:* Corre y salta; identifica algunas partes de su cuerpo; puede patear objetos del piso.

- *2 años:* Alterna brazos y piernas coordinadamente al caminar; ayuda a vestirse y desvestirse; puede hacer trazos horizontales tomando la crayola con la palma de la mano; utiliza frases cortas.
- *2-3 años:* Sube escaleras alternando los pies, sin embargo bajar le cuesta más trabajo; se puede vestir y desvestir siempre y cuando la ropa no tenga botones o cierres; come solo; hace trazos tomando la crayola con la presión de pinza.

3.2 Desarrollo Cognitivo.

La educación inicial toma como referencia los estadios de desarrollo cognitivo de J. Piaget, porque abarca el desarrollo cognitivo, social y moral del niño (Carretero, 2000). La teoría busca explicar cómo los individuos perciben, piensan, entienden y aprenden. Piaget (Meece, 2000) utiliza el término “esquemas” para referirse a los patrones organizados de conducta que se utilizan en situaciones similares, estos patrones se desarrollan a través de la adaptación. Novoa (2003) menciona que la teoría Piagetiana se basa en cuatro procesos:

- *Asimilación:* El niño incorpora nueva información a la existente, es decir construye un nuevo esquema cognitivo a partir de uno que ya poseía.
- *Acomodación:* Se modifica un esquema cognitivo existente por la nueva información recibida.
- *Adaptación:* El niño se adapta al medio llevando a cabo los dos procesos mencionados anteriormente.
- *Equilibración:* Es la capacidad que tiene el niño de modificar sus esquemas cognitivos para darle sentido al medio que lo rodea.

La teoría piagetiana propone dos estadios de desarrollo entre el nacimiento y los seis años, que comprenden la educación inicial y preescolar. El primero es el estadio sensoriomotor, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años

aproximadamente; el segundo es el estadio pre-operacional que abarca aproximadamente de los dos a los siete años.

3.2.1 Estadio Sensoriomotor.

El estadio sensoriomotor abarca desde el nacimiento hasta los dos años de edad. En esta etapa la relación que tiene el niño con el medio se vincula con experiencias sensoriales como son chupar, tocar, tirar, pegar; y con actos motores físicos, de ahí el nombre sensoriomotor (Santrock, 2007). Piaget divide el estadio en seis subetapas, las cuales se describen a continuación (Papalia, 2005).

- *Reflejos simples (primer subetapa):* Del nacimiento al primer mes aproximadamente. Se ejercitan los reflejos innatos, de succión y presión, entre otros. Los niños no son conscientes de las diferencias entre sí y el mundo exterior.
- *Primeros hábitos y reacciones circulares primarias (segunda subetapa):* Del primer al cuarto mes. El bebé coordina la sensación y dos tipos de esquemas (hábitos y reacciones circulares primarias). Un *hábito* está basado en un reflejo separado del estímulo que lo provocaba, por ejemplo, en la primera subetapa el bebé succionaba cuando el biberón se colocaba en su boca, en esta subetapa el bebé puede succionar sin ver el biberón. Una *reacción circular* es un acto repetitivo, la reacción circular primaria es cuando un bebé realiza algo por azar.
- *Reacciones circulares secundarias (tercera subetapa):* Del cuarto al octavo mes. Tienen el interés de manipular objetos y conocer sus propiedades y realizan actos voluntarios para obtener resultados, por ejemplo, agitar una sonaja para escucharla, a esto se le llama reacción circular secundaria.
- *Coordinación de reacciones circulares secundarias (cuarta subetapa):* Del octavo al duodécimo mes. Generalizan a partir de sus experiencias pasadas, por lo tanto construyen nuevos esquemas cognitivos o bien, los modifican para

obtener lo que desean, por ejemplo, el niño se agarra de un mueble para desplazarse a otro lugar, sabe que sin apoyo puede caerse. En esta subetapa sus actos se dirigen más hacia el exterior

- *Reacciones circulares terciarias, novedad y curiosidad (quinta subetapa):* Del duodécimo al decimoctavo mes. Con la adquisición de la caminata, los niños exploran con mayor facilidad, experimentando nuevas conductas para ver qué sucede; comienzan a buscar soluciones por medio del ensayo-error, lo cual se conoce como reacciones circulares terciarias.
- *Internalización de esquemas (sexta subetapa):* Del decimoctavo mes a los 24 meses. Los niños empiezan a hacer representaciones, pueden imitar una imagen o acción que no está visible, piensan en sus actos antes de hacerlos, utilizan menos el aprendizaje por ensayo-error. Por ejemplo, un niño que utiliza un juguete para representar un teléfono e imita a un adulto utilizando el teléfono.

De acuerdo a Piaget (Santrock, 2007) la mayor adquisición de los niños durante el estadio sensoriomotor es la noción de permanencia del objeto, que es la comprensión de que un objeto o persona existe a pesar de no estar presente, es decir, no pueden verlo, tocarlo o escucharlo. Se desarrolla a partir del octavo mes, cuando el niño deja caer un objeto y al no verlo actúa como si no existiera; se apropia de éste proceso en la sexta subetapa, en donde el niño busca un objeto a pesar de no haberlo escondido.

3.2.2 Estadio Pre-operacional.

El niño en el estadio pre-operacional adquiere una gran habilidad de manejar el mundo de manera simbólica y representativa, ya que piensa en sujetos o acciones que están ausentes. En esta edad el desarrollo del lenguaje es muy acelerado, pasa de formular enunciados sencillos a una conversación estructurada (Morrison, 2004).

El juego simbólico es otra característica del estadio; a través de este juego el niño representa la realidad social y la relación con el mundo adulto, por lo tanto también

involucra procesos de adaptación. A través de esta actividad, el niño desarrolla la imaginación y la creatividad (Prieto y Medina, 2005).

El niño pre-operacional tiene limitaciones en su pensamiento, como son el egocentrismo, el artificialismo y el animismo; en el egocentrismo el niño se percibe a sí mismo como el centro del mundo, por lo que se le dificulta ser empático con el otro y piensa que todo ocurre por una razón determinada; en el artificialismo cree que todo objeto es creación del hombre; y en el animismo el niño cree que los objetos inanimados tienen cualidades de seres vivos y son capaces de actuar, por ello un niño puede decir que la mesa o silla lo tiró (Linares, 2009).

Cada estadio conlleva diferentes maneras de organizar el conocimiento, ya que estos se van haciendo más complejos a mayor edad (Figura 3.), por lo tanto, una vez que el niño pasa a otro estadio, no puede retroceder.

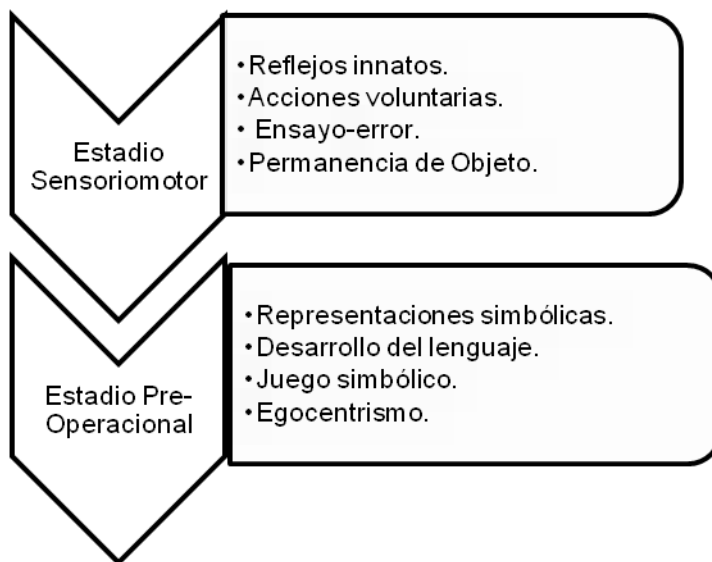


Figura 3. Principales características de los estadios (Desarrollo Cognitivo)

Fuente: Elaboración propia con base en: Papalia (2005), Morrison (2004), Prieto & Medina (2005) y Linares (2009)

3.3 Desarrollo del Lenguaje.

El lenguaje es esencial, pues por medio de éste el ser humano aprende, se relaciona y expresa lo que siente, piensa y hace. En los tres primeros años es cuando el niño interioriza el lenguaje. Para que este desarrollo sea óptimo, es necesario un ambiente con estímulos sonoros, imágenes e interacciones de lenguaje con otras personas (Cruz, 2012). El lenguaje se aprende con interacciones sociales, es decir, los bebés aprenden al escuchar hablar a los adultos y estos guían al niño pronunciando las palabras de forma correcta (Papalia, 2005). El ritmo de adquisición de lenguaje es particular en cada niño, sin embargo existen indicadores del desarrollo que son paulatinos y que todo niño pasa por ellos; los Servicios Psicológicos Aplicados, en Madrid (2013) los clasifican como se muestra a continuación (Tabla 2).

Tabla2. Indicadores de desarrollo del lenguaje.	
Edad	Indicadores
0 a 5 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Hace gorgoritos • Vocaliza sonidos de placer y de molestia (risa, llanto o quejas). • Hace ruido cuando habla.
6 a 11 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende “no-no” • Balbucea. • Dice ma-má y pa-pá sin saber lo que significa. • Trata de repetir sus sonidos. • Dice su primer palabra
12 a 17 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a preguntas simples de forma no verbal. • Dice dos o tres palabras para señalar una persona o cosa (la pronunciación no es clara) • Trata de imitar palabras simples. • Vocabulario de cuatro a seis palabras.
18 a 23 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Pide alimentos comunes por su nombre. • Hace sonidos de animales. • Vocabulario de 50 palabras (la pronunciación no es clara). • Empieza a combinar palabras, como “más leche” • Empieza a utilizar pronombre como “mío” • Utiliza frases de dos palabras
2 a 3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce algunos conceptos relativos al espacio, tales como “en, sobre” • Conoce pronombres como “yo, tu, ella” • Sabe de 250 a 900 palabras. • Utiliza frases de tres palabras. • Responde preguntas simples. • Empieza a utilizar plurales y el tiempo pasado de los verbos regulares, como “salté”.

Fuente: Elaborado por Servicios Psicológicos Aplicados (2013).

3.4 Desarrollo Socio- afectivo.

Desde los inicios de la vida, las emociones regulan la relación que va a tener el niño con las personas que lo rodean, por lo tanto éstas son elementos importantes para la socialización (Sandurní, Rostán & Serrat, 2003). A continuación se describirán dos aspectos fundamentales en el desarrollo socio-afectivo del niño. La primera es la relación “cara a cara” que describen Sandurní, Rostán y Serrat (2003), la cual aparece desde el segundo mes del bebé y consta de las interacciones visuales y sensoriales del niño con algún adulto. Esta interacción va acompañada del “habla materna” (frases cortas y producidas con entonación rítmica) que se hace frente al

bebé, respondiendo éste con atención visual, balbuceos, movimiento de brazos y piernas. La comunicación cara a cara se lleva a cabo de los dos a los ocho meses aproximadamente, posteriormente aparece el miedo o inhibición a los extraños.

La segunda Teoría en el desarrollo socioemocional es la del apego, la cual fue desarrollada por J. Bowlby y Mary Ainsworth quien propone que los seres humanos tienen una tendencia innata a buscar vínculos afectivos (López-Arce, 2007). El apego se puede manifestar de cuatro formas: a) buscar y mantener la proximidad, b) resistirse a la separación y protestar si esto sucede, c) explorar el mundo por medio de la seguridad brindada por la figura de apego, d) buscar el bienestar y apoyo emocional de la figura de apego para sentirse seguro.

Ainsworth diseñó una situación experimental llamada la situación del extraño, era una situación de laboratorio, en donde entraban en un cuarto la madre y su hijo, posteriormente entraba una extraña, mientras ella jugaba con el niño, la madre salía de la habitación, posteriormente la madre regresaba y volvía a salir, ahora acompañada de la extraña, después dejaban al niño jugar solo (Oliva, 2004). Con esta situación, Ainsworth encontró diferencias individuales que le permitieron describir tres patrones conductuales representativos de los tipos de apego, recientemente se identificó un cuarto patrón.

- *Apego seguro*: Es el patrón más frecuente, el niño explora el mundo que lo rodea cuando está la figura de apego presente; muestra ansiedad cuando existe una separación y al momento de reencontrarse busca el contacto con la figura de apego para ser reconfortado (Repetur, 2005).
- *Apego ansioso-ambivalente*: El niño explora su medio muy poco en la presencia de la figura de apego, cuando ocurre una separación el niño tiene una reacción muy intensa de ansiedad y al reencuentro se muestra muy ambivalente, es decir, busca la proximidad, pero muestra enojo y oposición.
- *Apego ansioso-evitativo*: El niño presenta poca ansiedad en la ausencia de la figura de apego y la evita en el reencuentro (alejándose de ella o evitándola con la mirada).

- *Apego ansioso-desorganizado*: Los niños se muestran desorientados; al reencuentro con la figura de apego se aproximan pero la evitan con la mirada, o bien, buscan la proximidad para después salir corriendo evitando la interacción.

Para la Teoría del apego, la seguridad del vínculo afectivo es determinada por la sensibilidad de la figura de apego, es decir, cuanta disposición tiene para entender las señales del niño, si las interpreta adecuadamente y si las atiende rápidamente (Oliva, 2004). El patrón de apego puede variar de acuerdo a la persona y a la interacción que exista entre ellos.

MÉTODO

4.1 Delimitación del tema.

La educación inicial en México tiene como propósito brindar una formación equilibrada a los niños desde el nacimiento hasta los tres años, estimulando adecuadamente las áreas de desarrollo físico, cognitivo y socio-afectivo por medio de experiencias en donde se adquieran hábitos, valores y habilidades (SEP, 2010). Los principales encargados de lograr este propósito son los padres de familia, sin embargo, en la actualidad los niños pasan medio día o más en alguna estancia infantil, por ello son las docentes de educación inicial quienes realizan la estimulación, por ello en la presente investigación se analizaron los conocimientos que éstas poseen sobre las áreas de aplicación de la estimulación temprana.

4.2 Planteamiento del problema.

Es fundamental que las docentes de educación inicial que brindan estimulación temprana cuenten con los conocimientos necesarios sobre este método pedagógico, comenzando por la definición y terminando con las áreas de aplicación, las cuales parten del desarrollo infantil.

Como se mencionó con anterioridad, si no aplican adecuadamente la estimulación pueden afectar el desarrollo de los infantes, por ello la presente investigación busca identificar los conocimientos que tiene un grupo de docentes de educación inicial sobre la estimulación temprana, en especial cuál es la definición que tienen sobre la estimulación e identificar si conocen las áreas de aplicación y si las llevan a cabo dentro de su práctica, considerando el desarrollo de los niños.

4.3 Justificación.

La mejor estimulación que recibe un niño es por parte de sus padres, actualmente estos se encuentran fuera de casa por muchas horas, por ello se ven en la necesidad de incorporar a su hijo al ámbito educativo o institucional, lo cual implica muchos cambios en la vida del infante, ya que descubre otro contexto sin la compañía de su familia, se relaciona con personas adultas y con niños de su edad, se enfrenta a normas de conducta establecidas; estas experiencias traerán cambios psicológicos en el niño (Mialaret, 2001); por lo tanto es importante que las maestras de educación inicial y preescolar estén preparadas profesionalmente para guiar al niño en su inserción al contexto educativo. Las docentes de educación inicial deben de tener una preparación pedagógica y didáctica, pero en la práctica necesitan más que eso: necesitan tener paciencia y perseverancia en los avances o retrocesos de los niños, brindarles confianza y seguridad, aunado a una actitud firme que marque límites en algunas conductas de los infantes.

Barrio (Calixto e Hinojosa, 2010) menciona que ser niño no es pasar por una etapa de la vida que algún día se termina; la experiencia en la infancia marca a las personas, son aprendizajes que perduran toda la vida. También menciona que para educar se necesita un modelo y esta responsabilidad en el ámbito educativo corresponde a las docentes, por ello es importante que cuenten con conocimientos de desarrollo infantil, que sepan cómo aprende un niño de meses, un año o dos años, que sean conscientes de los cambios a los que se enfrenta un niño al ingresar al ámbito educativo, para que sean un apoyo, una guía en este proceso y los niños a su cargo se desarrollen plenamente.

Siguiendo a Mialaret (1976), las docentes no pueden hacerse cargo por sí solos de las tareas educativas; necesitan un grupo de profesionales que les apoyen, uno de estos profesionales es el psicólogo educativo quien se encarga de investigar a las instituciones educativas, sus programas, los resultados y efectos de la acción educativa (Mialaret, 2001).

Woolfolk (1999) menciona que una de las funciones del psicólogo educativo es investigar para comprender y mejorar la enseñanza. La importancia de esta investigación es tener un acercamiento con un grupo de docentes de educación inicial, con la finalidad de conocer qué nivel de dominio tienen sobre estimulación temprana y cómo lo llevan a la práctica, comprendiendo así su forma de enseñar o estimular a los niños.

Con esta investigación se pueden obtener oportunidades de mejora en cuanto a la práctica docente y en el servicio que brindan a los infantes, posteriormente se pueden implementar estas mejoras, haciendo mayor la intervención del psicólogo con ambos actores educativos, el docente y el alumno.

4.4 Objetivos.

Objetivo general:

- Analizar los conocimientos de un grupo de docentes de educación inicial sobre la Estimulación Temprana.

Objetivos particulares:

1. Caracterizar la definición que tiene un grupo de docentes de educación inicial sobre estimulación temprana.
2. Identificar si las docentes de educación inicial conocen las áreas de aplicación de la estimulación temprana.

4.5 Tipo de estudio.

La presente investigación se realizó con el enfoque cualitativo, ya que éste busca cercanía con el sujeto de estudio, obteniendo conductas observables, así como no observables, es decir, pensamientos, sentimientos y creencias (Ito y Vargas, 2005).

Siguiendo a Bisquerra (2009) es una investigación interpretativa dirigida a lo particular, que se estudia desde dentro del fenómeno, suponiendo una mayor

subjetividad. Este enfoque en su mayoría se basa y produce datos descriptivos, es decir de los diálogos escritos o hablados de las personas investigadas se recogen los datos para que el investigador puede interpretar, comprender y desarrollar conceptos (Taylor, 1987).

La investigación cualitativa busca estudiar la realidad de un contexto específico, interpretando los significados de las personas inmersas en él (Rodríguez, Gil y García, 1999), por ello la investigación se realizó en el escenario, sin modificar nada de éste, ya que para comprender el fenómeno se debe estudiar en su ambiente real (Patton, en Ito y Vargas, 2005).

De acuerdo con Isaac y Michael (1981) en el estudio descriptivo se recolecta información detallada con la finalidad de describir una situación de manera objetiva y se caracteriza por no explicar hipótesis, relaciones ni predicciones.

Kerlinger (2002) menciona que el estudio descriptivo se utiliza con frecuencia en las investigaciones educativas, permitiendo explorar e identificar conexiones sistemáticas, además de explicar las características de una población.

4.6 Participantes.

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional o de conveniencia, la cual se caracteriza por seleccionar a las personas que estén “a la mano” para la investigación (Ito y Vargas, 2005).

Se pidió la participación de seis docentes de educación inicial, quienes imparten estimulación temprana, cada una en un grupo diferente, en la tabla 3 se muestran los datos sociodemográficos de la muestra.

Tabla 3. Dato sociodemográficos

NOMBRE DE LA MAESTRA	EDAD	GRUPO	NIVEL DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA LABORAL
Claudia León	29 años	Cuna 1	Técnico en puericultura	3 años
Carolina Barrientos	21 años	Cuna 2	Asistente educativa	1 año
Elizabeth Aguirre	29 años	Babies Exploring 1	Técnico en puericultura	8 años
Guadalupe Ramírez	48 años	Babies Exploring 2	Técnico en puericultura	17 años
Laura Gutiérrez	30 años	Maternal	Técnico en puericultura	7 años
Araceli Vega	29 años	Kínder	Lic. En educación preescolar	5 años

4.7 Contexto.

La investigación se llevó a cabo en uno de los centros educativos de *Baby Gym*, ubicado en la delegación Benito Juárez de la Ciudad de México. Esta institución brinda el servicio de estimulación temprana y guardería a niños desde los 45 días de nacidos hasta los cuatro años.

El horario de servicio es de 7:30 a 19:00 hrs. La escuela cuenta con seis salones individuales, divididos por rango de edad de la siguiente manera:

- ✓ **Cuna 1** 45 días a 8 meses.
- ✓ **Cuna 2** 8 meses a 12 meses.
- ✓ **Babies Exploring 1** 12 meses a 18 meses.
- ✓ **Babies Exploring 2** 18 meses a 24 meses.
- ✓ **Maternal** 2 años a 3 años.
- ✓ **Kínder 1** 3 años a 4 años

Tabla 4. Organización de los grupos y maestras de estimulación temprana.

NOMBRE DE LA DOCENTE	GRUPO A CARGO	EDAD DE LOS NIÑOS
Claudia	Cuna 1	48 días a 8 meses
Carolina	Cuna 2	8 meses a 12 meses
Elizabeth	B.E.	12 meses a 18 meses
Guadalupe	B. E.	18 a 24 meses
Laura	Maternal	2 a 3 años
Araceli	Kínder 1	3 a 4 años

Fuente: Elaboración propia

Los cuatro primeros grupos cuentan con materiales específicos para brindar estimulación temprana (pelota, espejo, colchonetas, entre otros), en estos salones los niños y maestras están sin zapatos, ya que el piso es de *foami*: los niños están la mayor parte del tiempo sobre el piso y no hay nada a su alcance, excepto los materiales que se les brinden. Los grupos de maternal y kínder son más escolarizados, por ello tienen mesas, sillas y un mueble en donde los niños tienen sus libros, cuadernos y crayolas, entre otros materiales.

4.8 Técnica e instrumento.

La técnica elegida para recolectar datos es la entrevista, la cual se define como una conversación entre dos o más personas (entrevistador y entrevistado), en donde una persona narra una historia o responde preguntas a otra persona (Galindo, 1998). Siguiendo a Bisquerra (1989), la entrevista de investigación es una conversación iniciada por el entrevistador, con el fin de obtener datos sobre el contenido que se especifica en el objetivo de investigación.

Se realizó una entrevista enfocada (Galindo, 1998) puesto que estuvo predeterminado el tema hacia donde se dirige la conversación, en este caso, los conocimientos que tienen las docentes de educación inicial sobre la estimulación Temprana. Para ello se realizó una guía de entrevista (Anexo 1), la cual sirve para

ordenar los temas de la conversación, ajustándolos a los objetivos y a las categorías con las que se analizarán los datos; las categorías se crearon con la finalidad de estructurar la información obtenida, eliminando lo innecesario y priorizando lo esencial (Tabla 5).

Es importante aclarar que la guía de entrevista no es un protocolo ya establecido, las preguntas se fueron modificando conforme al curso de la misma sin desviarse del tema central (Galindo, 1998). Las entrevistas fueron grabadas (audio) para evitar que el entrevistador realizara anotaciones o interpretara erróneamente la información obtenida, esto de igual forma ayudó a que la entrevista fuera más espontánea (Galindo, 1998).

Tabla 5. Correspondencia entre objetivos de investigación, categorías de análisis y elementos de la guía de entrevista.

Objetivos Particulares	Categorías de análisis.	Definición	Descripción	Elementos de la guía de entrevista
Conocer la definición que tiene un grupo de docentes de educación inicial sobre estimulación temprana.	Estimulación temprana. - Elementos Físicos - Elementos Médicos -Elementos Pedagógicos -Elementos Socio-emocionales	La Estimulación Temprana es un método pedagógico, basado en estudios neuronales; consta de actividades que enriquecen el desarrollo físico, mental y socio-afectivo del niño, de acuerdo a la etapa de desarrollo natural (Sánchez, 2001).	Esta categoría identifica qué elementos consideran las docentes de educación inicial para definir la estimulación temprana.	Definición la estimulación temprana. - Qué es la estimulación temprana - Ventajas - Desventajas
Identificar si las docentes de educación inicial conocen las áreas de aplicación de la estimulación temprana.	- Conocimientos empíricos - Conocimientos científicos	La estimulación temprana se realiza partiendo del desarrollo infantil del niño, para esto se divide en áreas; Pérez (citado en González, 2007) las divide en: Área socio-emocional, Área motriz, Área cognitiva y Área de la comunicación (lenguaje).	Identifica si conocen las áreas de estimulación temprana y cuáles conocen. Pérez (citado en González, 2007) divide las áreas en: Área socio-emocional, Área motriz, Área cognitiva y Área de la comunicación (lenguaje).	Aplicación de la estimulación temprana. - Cómo se aplica - Siguen algún proceso - Consideran el desarrollo infantil - De qué manera

4.9 Procedimiento.

La investigación se llevó a cabo en tres etapas:

Primera etapa: Inserción al contexto.

Se sostuvo una reunión con los dueños de la institución, así como con las directoras con la finalidad de informarles sobre la investigación; de igual forma se acordó fecha y hora para las entrevistas.

Segunda etapa: Aplicación de entrevista.

Se comunicó a las docentes el propósito de la entrevista, mencionando que ésta sería individual y confidencial; se les explicó la importancia de grabar la entrevista pidiendo así su consentimiento informado.

La entrevista inició con preguntas generales para establecer rapport con el entrevistado, posteriormente se hicieron las preguntas seleccionadas sobre el tema de estudio.

Tercera etapa: Análisis de la información.

Se realizó un análisis de datos, definiendo este como un conjunto de transformaciones, modificaciones o comprobaciones que se hacen con los datos obtenidos para extraer significados con base en la investigación (Rodríguez, Gil & García, 1999). En el análisis se examinó sistemáticamente la información para delimitar partes y/o descubrir relación entre las mismas, buscando comprender y describir mejor la realidad.

En la presente investigación se realizó el análisis de datos siguiendo a Fernández (2006) quien menciona que el proceso de análisis puede realizarse en cuatro fases:

➤ *Primera Fase: Obtener la información.*

En esta fase se aplicó y grabó la entrevista a las docentes.

➤ *Segunda fase: Capturar, transcribir y Ordenar la información.*

Se transcribió la entrevista de cada una de las docentes, sin omitir ningún detalle, ya que esto afecta la interpretación.

➤ *Tercera fase: Codificar la información.*

La codificación se realizó mediante las categorías de análisis con la finalidad de eliminar información innecesaria y priorizar la que es esencial. Cada categoría está relacionada con los objetivos de la investigación (Tabla 5).

➤ *Cuarta fase: Integrar la información.*

Se relacionó la información de las categorías con los fundamentos teóricos de la investigación para llegar a los resultados y discusión.

5. Consideraciones Éticas.

Kerlinger (2002) menciona que el código de ética es lo primero que debe conocer un investigador, con la finalidad de partir de este código para realizar cualquier tipo de investigación, principalmente al seleccionar a los sujetos de estudio y en la aplicación de los instrumentos.

En la presente investigación se tomaron en cuenta los aspectos éticos señalados por Kvale (Álvarez-Gayou, 2005), que son:

- *El consentimiento informado.* Se informó a todos los involucrados en la investigación el propósito de ésta, solicitando su participación voluntaria, haciéndoles saber que podían desistir si lo deseaban.
- *La confidencialidad.* Se dio a conocer a los participantes que la información que brindaron sería confidencial, por lo tanto no será expuesta al público de manera que sepan su identidad.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se muestra la información obtenida a través de las entrevistas a un grupo de docentes de educación inicial, realizadas en una institución que brinda estimulación temprana. La información está organizada de acuerdo a categorías de análisis, las cuales están relacionadas con los objetivos de la investigación; estas categorías permitieron descartar la información innecesaria. A continuación se muestra el análisis de resultados por categoría.

5.1 Estimulación temprana

En esta categoría se muestra cómo un grupo de docentes de educación inicial definen la estimulación temprana. Con la finalidad de realizar un análisis detallado, se implementaron cuatro subcategorías, considerando que Sánchez (2001), define la Estimulación Temprana como un método pedagógico, basado en estudios neuronales; que consta de actividades que enriquecen el desarrollo físico, cognitivo y socio-afectivo del niño.

Para obtener la información de estas subcategorías, se realizaron principalmente las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la estimulación temprana?
- ¿En qué beneficia al niño recibir estimulación temprana?
- ¿Puede afectar la estimulación temprana? ¿De qué manera?

Cabe mencionar que algunas docentes narraron o explicaron ejercicios que realizan con los niños para ejemplificar los beneficios de la estimulación.

5.1.1 Elementos Físicos

Todas las docentes consideran los elementos físicos en su definición de estimulación temprana, las seis docentes mencionan la motricidad, ya sea fina o gruesa; entendiendo la motricidad como el conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten los movimientos y la coordinación de estos (Pérez, 2011).

La seis docentes entrevistadas expresan que la estimulación temprana beneficia al infante en cuanto a la motricidad gruesa, por ejemplo en gateo o caminata, como se muestra en el siguiente testimonio.

[...] Bueno en motriz, en la motricidad gruesa, los ponemos a pasar por una, este colchoneta formando una pendiente, para motivarlos a subir gateando o los que ya saben caminar, pues con apoyo a que suban caminando, dar maromantas, a que pasen objetos de un lado a otro, trasportando, bueno, con ayuda de una cubeta o un coladora trasportar objetos, ponerles bolsas de diferentes pesos en los pies, para que tengan un buen equilibrio. (Carolina, cuna 2)

Los ejercicios que la docente narra en la entrevista concuerdan con los movimientos que considera Pérez (2011) en la motricidad gruesa, los cuales son: caminar, saltar y girar; el autor menciona que estos movimientos brindan seguridad y madurez neurológica al niño; a partir de estos movimientos los niños comienzan a conocer su cuerpo, qué pueden y qué no pueden hacer con él.

Algunas docentes entrevistadas definen la estimulación como ejercicios y/o técnicas para fortalecer la motricidad fina y gruesa, por ejemplo:

[...] son ejercicios para estimular sus sentidos, para que ellos empiecen a fortalecer las partes del cuerpo, la motricidad gruesa, para mí es fortalecer. (Elizabeth, exploring 2)

Haciendo referencia a Cabrera y Sánchez (1998), la estimulación debe aplicarse de acuerdo a las necesidades de los niños, basándose en un programa con técnicas específicas, de no ser así, los niños pueden verse afectados. Dos de las seis docentes entrevistadas mencionan que la estimulación temprana puede afectar al niño, si la persona que lo está aplicando no cuenta con los conocimientos necesarios:

[...] Perjudica si la maestra no se la sabe aplicar bien, por ejemplo si le aplica lo de la estimulación motora, se la pone mal y lo lastima, eso si ya la rego pero la maestra, no el programa que se lleve. (Araceli, kínder)

[...] Puede perjudicar cuando alguien no está realmente capacitado o preparado para dar una clase, llega a lastimar físicamente al niño, tratas de hacer un ejercicio y si no lo haces sabiendo como lo puedes hacer, puedes lastimar físicamente al bebé. (Claudia, cuna 1).

5.1.2 Elementos Médicos

Actualmente, las neurociencias han demostrado que la mayoría de las neuronas crean sus conexiones en la etapa posnatal, Shore (citado en Segura, 2000) afirma que la mayoría de sinapsis ocurren durante los primeros tres años de vida, después de este periodo se mantienen estables.

Los principales beneficios de la estimulación temprana son neuronales, el cerebro es el encargado de controlar el movimiento, el lenguaje, lo cognitivo, sin embargo ninguna docente toma en cuenta elementos médicos o neurológicos para definir la estimulación temprana, así como los beneficios que podría traer a los niños

Ninguna de las seis docentes entrevistadas hizo mención a los elementos médicos de la estimulación temprana, se considera que esto se debe a la falta de conocimientos de las maestras, tanto en las raíces de la estimulación, como en los avances de las neurociencias y funcionamiento del cerebro, ya que las docentes mencionaron que no reciben capacitación alguna dentro de la institución ni fuera.

5.1.3 Elementos Pedagógicos

Algunas investigaciones en el campo de la educación, dieron a conocer que las actividades pedagógicas en los primeros años de vida aportan diversos aprendizajes y experiencias que contribuyen en el desarrollo de la personalidad (Penchansky, 1998). Cuatro de seis docentes entrevistadas consideran elementos pedagógicos para definir la estimulación, mencionando que esta se realiza mediante técnicas que ayudan al desarrollo del niño; las docentes que trabajan con niños menores de un

año de edad explican más sobre el desarrollo de los sentidos o desarrollo sensoriomotor. De acuerdo con Pérez (2007) esta área se fundamenta de los estadios de Piaget, principalmente el sensoriomotor y pre-operacional.

[...] Son ejercicios para estimular sus sentidos, para mí es fortalecer

Ayudar a los niños a desarrollar sus actividades sensoriales, en los sensoriales tenemos actividades como que manipulen chocolate, en lo pegajoso, miel con cereal, entonces que aplaudan y que sientan lo pegajoso les agrada mucho eso, los he metido en gelatina cuajada todo el cuerpo completo y bueno son felices, al principio lloran porque la sienten, como que fría, aguadita entonces lloran, pero ya después no quieren salirse de la gelatina, han manipulado también espagueti, los dejo pintar libremente con pintura digital (Carolina, cuna 2).

La narración anterior, es de una docente que trabaja con bebés de ocho meses a un año de edad; la estimulación que brinda a los niños en este ejemplo es característica del estadio sensoriomotor de Piaget, en donde el niño tiene interés por conocer objetos, así como sus propiedades. En este caso la miel o chocolate que ella les ofrece estimula principalmente el tacto, el olfato y el gusto, ya que el niño siente la textura pegajosa, prueba los alimentos y percibe los olores.

La docente del grupo *Exploring 1* (niños de 12 a 18 meses) explica actividades que realiza para estimular los sentidos de los niños, en este caso, visión, tacto y oído, se puede deducir que se está basando en el estadio sensoriomotor de Piaget.

(...) Las actividades sensoriales, ahí hay varias, por ejemplo de tacto, que manipulen libremente, chocolate, puré de papa, gelatina, otra actividad serian de visión, ver imágenes, que ubiquen en donde están el perro, la vaca, los animales, los arboles; en comprensión por ejemplo, sonar un cascabel y a la indicación de nosotras sonarlo fuerte y a la indicación parar. (Carolina, cuna 2)

Las docentes que trabajan con niños de dos o tres años, hacen hincapié al desarrollo de la inteligencia y la resolución de problemas, así como al desarrollo de la motricidad fina, ya que los niños a esta edad comienzan a pintar, recortar, vestirse solos, etc. El desarrollo de estas habilidades las consideran como beneficios que brinda la estimulación, pues mencionan que los niños aprenden más rápido, que desarrollan más su inteligencia, habilidades y aptitudes.

[...] Son más sociables, más despiertos a adquirir el conocimiento, lo adquieren de una manera más fácil, se les hace mucho más fácil enfrentarse a un reto nuevo cuando reciben estimulación que cuando no, porque como que buscan la manera de solucionar su problema y los que no reciben, como que se quedan esperando a que el adulto le de toda la información y le solucione el problema y nunca sepa el por qué y cómo se solucionó, yo creo que en eso afecta mucho. (Araceli, Kínder)

La docente menciona que los niños que reciben estimulación adquieren conocimientos con mayor facilidad, lo cual concuerda con lo que menciona la Asociación Mundial de Educadoras Infantiles (2006) en donde afirman que los niños en la escuela preescolar *aprenden a hacer*, se apropian de herramientas que les permiten dar solución a situaciones o problemas; también *aprenden a ser*, adquieren autonomía en sus acciones y en la toma de decisiones, haciéndose responsables y; *aprenden a vivir juntos*, respetándose unos a otros.

En el siguiente testimonio la docente de maternal (niños de dos a tres años) define la estimulación temprana como apoyo a los infantes. Menciona que apoyan a los niños para que aprendan a caminar y habla de movimientos musculares, como garabateo, recorte y trazos, ella realiza estos ejercicios, los realiza a diario con su grupo, ya que los niños comienza a pintar y a hacer ejercicios de coordinación ojo-mano, lo cual Pérez (2011) define como motricidad fina.

(...) Es apoyarlos para que lleguen a hacer más cosas, no sé si van a empezar a caminar, pues estimularlos para que puedan caminar bien, que acomoden bien el piecito, que pisen bien, si van a empezar a escribir pues empezar desde los movimientos musculares, garabateo, recorte, punteado, trazos, hasta que lleguemos a lograr el objetivo (Laura, maternal).

5.1.4 Elementos socio-afectivos

Ninguna de las docentes entrevistadas menciona elementos socio-afectivos en su definición de estimulación temprana, sin embargo al preguntarles por los beneficios que tiene estimular a un infante, cuatro de seis docentes hace referencia a niños más seguros y más sociables; lo cual concuerda con el estudio realizado por Robert Myers sobre *La educación preescolar en América Latina* (1995), en donde revela que la educación a temprana edad trae grandes beneficios, no sólo individuales y de

inmediato, sino a lo largo de toda la vida, por las habilidades aprendidas para socializar, principalmente con la familia y posteriormente con la sociedad en general (citado en Alcudia, 2009).

[...] Porque los niños se hacen más independientes de ellos mismos, y hacen cosas que en casa no hacen, empiezan a hablar más rápido, socializan más rápido con las personas, interactúan con los niños, son más independientes de los papás. (Elizabeth, Exploring 1)

La docente afirma que la estimulación hace al niño más independiente y sociable, de acuerdo con la UNICEF (2001) la estimulación no sólo tiene como objetivo el desarrollo cognitivo, también se preocupa por desarrollar la seguridad afectiva del infante, así como fomentar las relaciones sociales de este con las personas que lo rodean, ya sea adultos o niños. En su contexto escolar no sólo se relacionan con sus compañeros y maestra, sino también con personal de limpieza, seguridad y cocina, así como con niños de diferentes edades.

A continuación se presenta el comentario de una docente que afirma que la relación que tengan maestra y alumno determina el aprendizaje

[...] Sí claro, el trato, yo creo que el trato porque sí es como darle mucha confianza para que ellos te tengan la misma confianza para hacer las cosas, porque si tu les gritas o los maltratas obvio no te van a hacer caso, él no va a aprender nada y va a hacer lo que se le dé la gana y los dos van a entrar en conflicto, yo creo que el trato sí es muy importante en ese aspecto. (Laura, maternal)

Para la docente es importante que los niños sientan confianza hacia ella, de esta manera los niños aprenderán mejor, ya que estarán más dispuestos; Sandurní, Rostán & Serrat (2003), mencionan que las emociones regulan la relación que van a tener los niños con las personas que los rodean y esto impacta en la socialización. En el Modelo de Atención con Enfoque Integral (SEP, 2013) mencionan que la interacción del cuidador primario, en este caso la docente, con el niño formará un sistema de retroalimentación que le ayudará al niño a decodificar sus necesidades físicas y emocionales.

Rosina Uriarte, directora del Centro de Estimulación Temprana BRISBANE (2012) menciona que los niños que tomaron estimulación se sienten más confiados y mantienen su curiosidad y su ilusión por aprender; lo cual empata con el comentario de una docente, quien afirma que los niños que reciben estimulación enfrentan retos nuevos con mayor facilidad que niños que no tomaron estimulación.

[...] Se les hace mucho más fácil enfrentarse a un reto nuevo cuando reciben estimulación que cuando no, porque como que buscan la manera de solucionar su problema y los que no reciben, como que se quedan esperando a que el adulto le de toda la información. (Araceli, kínder)

Tres de seis docentes entrevistadas mencionan que los niños que están dentro de un programa de estimulación son más felices, seguros y tienen una buena autoestima, por ejemplo la maestra de *Babies Exploring 2*

(...) Los beneficia en ser autosuficientes, ser niños sanos, alegres, felices, se incorporan inmediatamente a la vida social, a la vida familiar y tienen su autoestima muy elevada porque logran hacer lo que ellos... tienen las capacidades para hacerlo. (Guadalupe, Exploring 2)

5.2 Conocimientos

En esta categoría de análisis se muestran los resultados sobre los conocimientos que tienen las docentes sobre la aplicación de la estimulación temprana. El objetivo es identificar si conocen las cuatro áreas de aplicación de la estimulación temprana: Área socio-emocional, Área motriz, Área cognitiva y Área de la comunicación (lenguaje). Es importante aclarar que los ejercicios y/o técnicas que se utilizan en las cuatro áreas son de acuerdo a la etapa de desarrollo de los niños (Pérez, citado en González, 2007).

Para el análisis de la información se implementaron dos subcategorías; conocimientos empíricos y conocimientos científicos.

Las preguntas que sirvieron de guía para recabar la información, fueron:

- ¿Consideras el desarrollo infantil para aplicar estimulación?
- ¿Sigues algún programa o protocolo para aplicarla?
- ¿Me puedes narrar un día de actividades en tu salón?

5.2.1 Empíricos

Todas las docentes cuentan con conocimientos empíricos que han adquirido dentro de su práctica con los niños. Las experiencias de trabajo en esta u otra institución han brindado aprendizajes sobre las etapas de desarrollo de los infantes; qué pueden hacer y qué no de acuerdo a su edad y cómo aplicar la estimulación sin lastimarlos, entre otras cosas.

Las seis docentes entrevistadas mencionan que es importante tomar en cuenta el desarrollo, ya que es la pauta para realizar sus actividades, así como los materiales de clase.

[...] Se le pide el perfil a la mamá que te dé información del bebé, qué necesidades tiene, cuáles son sus logros, dependiendo la edad también, tú de ahí partes para dar la clase. Muchas veces las clases vienen marcadas de cierta etapa de edad, pero si el bebé en esa etapa no está preparado, no está maduro mentalmente y físicamente, no le puedes dar esa clase tienes que improvisar, puedes improvisar en material, puedes improvisar en aparatos. (Guadalupe, Exploring 2)

La docente tiene en cada expediente de los niños de su grupo, una descripción realizada por los padres de familia, en donde plasman las principales características de su hijo, desde sus gustos, que logros tiene, es decir si se sienta, gatea, camina, comienza a balbucear, entre otras cosas, puesto que la docente comenta, que a pesar de tener niños del mismo rango de edad su desarrollo es diferente, por ello debe contemplar las características para implementar sus actividades individuales.

Otro testimonio ilustrativo es el siguiente:

[...] Pues sí, porque cada edad, cada etapa de los niños es diferentes no le puedes poner por ejemplo a un bebé lo de un preescolar, porque pues no, obvio lo lastimarías, y obvio no porque un preescolar ya es como más pegado a la SEP y un bebé es como más visual, más ejercicios para que gateen, para que se sienten y a un preescolar obviamente hay

que subirle el grado porque te imaginas ponerle... bueno hasta lo de un maternal, sería ya aburrido para ellos (Araceli, Kinder)

La docente al mencionar que es más pegado a la SEP, se refiere a que los niños de preescolar realizan actividades con base en el Programa de Educación Preescolar (PEP).

Algunas docentes hacen hincapié en que los bebés requieren más la estimulación física (motricidad fina y gruesa) y los niños más grandes necesitan estimulación cognitiva. Siguiendo a Cabrera & Sánchez (1998) la estimulación debe ser secuencial: el niño no puede realizar actividades que no corresponden a su edad; a eso se refieren las docentes al mencionar que la clase debe prepararse de acuerdo a las necesidades del niño.

Referente a los conocimientos que poseen las docentes en cuanto a las áreas de aplicación; las seis docentes entrevistadas narran un día de actividades mencionando mínimo dos de las cuatro áreas. A continuación se presentan los testimonios más interesantes y/o importantes de cada área de aplicación.

Área motriz gruesa, docente de cuna 2 (niños de 8 meses a 1 año).

[...] Después sigue el calentamiento corporal, ahí los ponemos a que caminen o gateen al ritmo de la música, ya sea rápido o lento, ir marchando, que mueva su cabeza, brazos, piernas, brinquen, salten. Ya después empezamos con las actividades, primero las de motricidad gruesa, primero los de gateo y después los de caminata. Primero a calentar, sus piernas y brazos, ponerlos en posición de cuatro puntos, subir por una pendiente, ejercicios en el rodillo otra vez. (Carolina, Cuna 2)

La docente debe iniciar sus actividades con “calentamiento corporal” lo cual es estimular la motricidad gruesa del niño. Al narrar la rutina menciona las cuatro áreas de psicomotricidad (Barrón& Rendón, 2009); mover las partes de su cuerpo al ritmo de la música (esquema corporal), tiempo (rápido-lento), ponerlos en posición de cuatro puntos, subir una pendiente (espacio) y ejercicios en el rodillo (equilibrio), sin embargo la docente no menciona estas áreas explícitamente, ni en qué consisten.

Área cognitiva, docente del grupo de maternal (niños de 2 años a 3 años)

[...] Pensamiento lógico-matemático, ese es diario, todos los días se ve, ahí desarrollan conceptos dentro-afuera, arriba-abajo, mucho-poco. Entonces hacemos una actividad dependiendo lo que vayan pidiendo o las necesidades vistas, esta semana vimos muchos-pocos, por ejemplo que metan mucho cereal en una tinita o que dejen pocos, de acuerdo a la indicación. (Laura, maternal)

La docente describe los conceptos a desarrollar en el niño respecto al pensamiento matemático, el cual comienza con el desarrollo de la noción numérica, de lateralidad y espacial (Becerra, 2010), en este caso la docente narra conceptos espaciales (dentro-fuera, arriba-abajo) y numéricos (muchos-pocos)

Área de la comunicación, docente de *Exploring I* (niños de 1 año a 1 año y medio)

[...] En lenguaje, ubican el hablar, por ejemplo les he mostrado imágenes de animales y primero les digo, esto una vaca, esto es un pollito, este un cochinito y cómo hace, entonces les pongo el sonido y ellos empiezan a repetir. A veces a la primera vez no lo realizan, a veces hasta la cuarta o quinta vez empiezan a imitar el sonido. También para repetir una palabra tengo que estarla reforzando cada día, cada día, cada vez que se presente el momento, por ejemplo decir agua, papá, mamá, por favor, gracias, para que puedan ellos pronunciar la palabra, no la pronuncian correcto, pero sí el intento de decir esa palabra. (Elizabeth, Exploring 1)

La docente estimula el lenguaje de los niños relacionando imagen con sonido y trata de que los niños lo imiten. De igual manera, trata de reforzar palabras mencionándolas constantemente; Papalia (2005) afirma que el lenguaje se aprende mediante interacciones sociales, por ello los bebés aprenden al escuchar hablar a sus padres, o gente que le rodea y estos guían al niño pronunciando las palabras de forma correcta.

Área socio-emocional, docente de kínder 1 (niños de 3 a 4 años)

[...] Les he encargado exposiciones, con el fin de que los niños pierdan el miedo de expresarse frente al grupo, pero estas exposiciones se encargan con 15 días de anticipación y se les encarga así como te digo del conocimiento del medio, cosas así de observa los letreros que hay en el súper, los letreros de las tiendas, que tiendas tiene su nombre. (Araceli, Kinder)

El grupo de kínder está conformado por los niños más grandes de la escuela; su lenguaje y comprensión es mayor, por ello la docente dentro de sus contenidos, planea que ellos expongan delante de sus compañeros, con el objetivo principal de ser menos tímidos, de fomentar una sana autoestima y seguridad ante lo que saben.

(...) empezamos con el tema, casi siempre se empieza, cuando son de los temas más grandes, con una investigación previa de los niños, por ejemplo, cuando hablamos del descubrimiento de América se les mando de tarea una entrevista a papás, en donde ellos tenían que recolectar la información y venir aquí a exponerla al grupo (Araceli, Kinder)

Si bien, el objetivo principal es desarrollar su seguridad, la docente a la par trabaja el aprendizaje significativo, es decir que los niños interactúen con información que les platican sus padres y posteriormente la relacionen con la información que les brinda la docente en clase; relacionando y experimentando con el conocimiento los niños interiorizan el aprendizaje, lo cual lo hace significativo.

Las docentes no mencionan el nombre del área de aplicación que trabajan, sin embargo, explican cómo realizan sus actividades, los materiales que ocupan, que están estimulando y con qué objetivo, por ello es sencillo relacionarlo con las áreas de aplicación que menciona Pérez (2007), por ejemplo las actividades de lenguaje o área de la comunicación, el equilibrio, se clasifica en área motriz, las actividades sensoriales o de lógico-matemáticas se clasifican en área cognitiva, las actividades relacionadas con el área socio-emocional se trabajan principalmente dentro del salón, al enseñar las reglas de juego, aprender a esperar turno, no pegarle a los compañeros, entre otras.

5.2.2 Científicos

Siguiendo a Cabrera y Sánchez (1998) la estimulación debe ser sistemática, es decir debe tener un programa elaborado de acuerdo a las edades de los niños, y secuencial, el niño no puede realizar actividades que no corresponden a su edad, tal y como lo comentan las seis docentes entrevistadas.

En la institución donde laboran las participantes, se cuenta con un programa de actividades establecidas de acuerdo a la edad correspondiente a cada grupo; en cada salón se encuentra la carpeta con diversas actividades, sus objetivos y los materiales que pueden ser utilizados.

[...] Ya hay un programa, en donde vienen las actividades que se deben de seguir, hay actividades que se dividen en dos, en la motricidad gruesa y en las sensoriales y entonces ahí vienen actividades de cierta edad, por ejemplo ahorita en donde yo estoy, vienen actividades de 8 meses al año y luego las de un año a un año dos meses o tres meses a más tardar, entonces ahí se trabajan primero los de gateo y luego los de caminata. (Carolina, Cuna 2)

Dos de las seis docentes entrevistadas afirman que se basan en el programa determinado que tiene la institución para realizar sus actividades, sin embargo hacen modificaciones de acuerdo a las necesidades de los niños, así como en sus avances.

[...] Pues aquí en este trabajo, viene lo que tienes que hacer, a lo mejor hay algunas actividades que les aburren a los niños y tú tienes que poner algo de tu creatividad, a lo mejor y te dice en el programa, dales papel crepe, pero qué vas a hacer con el papel crepe, qué es lo que quieres estimular, qué es lo que quieres fortalecer, qué es lo que quieres reforzar, aquí es con base al programa, pero le tienes que poner de tu parte, en el otro trabajo tenía que hacer una planeación que era semana, pero ahí si está un poco más difícil, complicado. (Elizabeth, Exploring 1)

Si bien se basan en el programa, la docente debe prestar atención a los gustos e intereses de los alumnos, de igual manera ser creativa e innovadora para implementar nuevas actividades partiendo de lo ya establecido. La docente tiene la

obligación de generar un ambiente físico y emocional seguro para que el niño pueda explorar, interactuar y jugar, siendo esto la base de sus aprendizajes (SEP, 2013).

Una docente comenta que le gustaría que el programa tuviera más variedad en ejercicios, ya que en su carpeta las actividades son muy repetitivas, la docente tiene al grupo de *cuna I*, son bebés de 45 días hasta 8 meses; los ejercicios que realiza son musculares y de relajación, las actividades se realizan en un periodo de una hora, ya que los niños se duermen por lapsos cortos

[...] En mi sala, en cuna I sí cambiaría lo que son más ejercicios porque son muy repetitivos, entonces como que, es la misma carpeta y entonces se necesitan más ejercicios diferentes. (Claudia, Cuna 1)

En cambio, las docentes de maternal y preescolar realizan más actividades ya que se basan en el Programa de Educación Preescolar (PEP) que indica la SEP, por ello deben realizar planeaciones semanales basándose en este programa.

[...] Me baso en cuanto a las necesidades, qué les interesa o yo qué estoy observando que les haga falta, pero me baso en el PEP y los campos formativos, es decir si vimos los colores esta semana, pues entra en pensamiento matemático. La planeación se hace semanal, lo entregamos cada jueves, la directora lo pasa a la computadora y para el lunes ya está lista (Laura, Maternal)

EL PEP, se implementó desde el ciclo escolar 2004-2005; asumiendo que los niños deben de participar en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (SEP, 2011). Con el PEP se espera que los alumnos adquieran competencias en los siguientes campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística y Desarrollo físico y salud (Becerra, 2010).

Ambas docentes de estos grupos identifican muy bien los campos formativos, la mayoría de los campos los identifican por el nombre que le designa la SEP y algunos por las actividades que realizan.

[...] El PEP es el programa que maneja la SEP, se maneja por campos formativos que son expresión y apreciación artística, exploración y conocimiento del medio, mmm...lenguaje, pensamiento matemático, desarrollo físico, me falta uno, mmm... el personal o social, no recuerdo como se llama, pero vemos lo de cultura, la higiene, cosas así. (Laura, Maternal)

[...] Este programa se divide en seis campos: el primero es desarrollo personal social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, físico y salud, exploración y conocimiento del mundo, esto son los campos. Cada campo tiene sus competencias y de las competencias los aprendizajes que queremos lograr con los niños, este se aplica por grado, es el mismo programa para los tres grados, pero la maestra tiene la tarea de ponerle la dificultad y ver que aprendizaje queremos lograr con el grupo y ubicarlo dentro de cada campo. (Araceli, kínder)

Las docentes además de planear con base en el PEP, siguen el programa de la institución, por ello los días lunes realizan actividades para estimular los sentidos de los infantes y los martes realizan un circuito con el objetivo de estimular la motricidad de los niños (coordinación, velocidad, seguridad ante obstáculos). De igual forma retoman el aprendizaje significativo que marca el programa de la institución de estimulación temprana.

[...] Lo importante es que el niño adquiera el conocimiento y no nada más que lo adquiera así como memorizado y de "maquinita", más bien que lo sepa exteriorizar cuando se le presente una situación en la que lo tenga que sacar, porque si nosotros le explicamos algo y se le presenta la situación fuera del aula o en la misma aula y no lo sabe enfrentar es porque no lo adquirió, no lo interiorizo, entonces nada más fue mecánico, en el momento de trabajarlo. (Araceli, kínder)

Este comentario lo hizo la docente de kínder, explicando que para evaluar a los niños, ellos deben poner en práctica los conocimientos vistos.

CONSIDERACIONES FINALES

Las investigaciones realizadas sobre la educación inicial arrojan grandes beneficios para los infantes en su desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo, incluso antes de su edad preescolar. Lo anterior es apoyado por las neurociencias, en dónde se afirma que en los primeros años de vida el cerebro crece y se desarrolla rápidamente, por ello si el niño cuenta con estímulos adecuados, su desarrollo se verá favorecido.

Estos hallazgos han servido para motivar a padres de familia y agentes educativos a brindar estimulación temprana a los infantes desde sus primeros días de nacido hasta que ingresan a la educación básica.

La estimulación temprana es un método pedagógico diseñado para brindar diversos estímulos sensoriales y cognitivos, basados en un programa secuencial, es decir tomando en cuenta las etapas de desarrollo de los infantes desde los primeros días de nacido, hasta los 4 años. Diversas escuelas han integrado a su sistema educativo un programa de estimulación temprana con el objetivo de brindar mejor servicio tanto a padres de familia, como a los niños. Para lograr este objetivo es necesario contar con un programa previamente elaborado y contar con los materiales necesarios y con personal capacitado para brindar el servicio, puesto que si estos elementos no están garantizados la estimulación puede afectar el desarrollo del niño, en lugar de mejorarlo.

El personal que labora en estas instituciones educativas generalmente son docentes de educación inicial, por ello la presente investigación se realizó con el objetivo de analizar los conocimientos que tiene un grupo de docentes de educación inicial sobre la estimulación temprana (tabla 6).

Tabla 6. Objetivos de investigación

OBJETIVO GENERAL	
<ul style="list-style-type: none">• Analizar los conocimientos de un grupo de docentes de educación inicial sobre la Estimulación Temprana.	
OBJETIVO PARTICULAR 1	OBJETIVO PARTICULAR 2
<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar la definición que tiene un grupo de docentes de educación inicial sobre estimulación temprana	<ul style="list-style-type: none">• Identificar si las docentes de educación inicial conocen las áreas de aplicación de la estimulación temprana.

De acuerdo a los resultados de la presente investigación, se puede concluir que las seis docentes de educación inicial entrevistadas definen la estimulación temprana como técnicas o actividades que fortalecen el desarrollo de los niños. Principalmente consideran dos áreas del desarrollo en su definición: la primera es el desarrollo físico, por ejemplo: motricidad fina y gruesa, en donde estimulan la caminata, lateralidad y ubicación espacial de los niños; la segunda, es el área cognitiva, en donde se estimula los conceptos matemáticos, enseñan a los niños imágenes y sonidos, entre otras cosas. Las respuestas de las docentes en cuanto a la definición de la estimulación temprana son muy concretas, se limitan a decir que son técnicas o actividades que ayudan a los niños en su desarrollo, sin embargo ninguna menciona algún dato sobre los inicios o en qué se basa la estimulación.

Las docentes consideran que son una guía o apoyo para que los niños crezcan y se desarrollen plenamente, pues la relación que ellas entablan con los niños es cercana, los ven y brindan atención por lo menos cinco horas diarias, esta interacción va impregnada de diversas enseñanzas y aprendizajes, desde lo pedagógico hasta lo socioafectivo, lo cual marca en gran medida la vida de los infantes. Los vínculos que se generen deben brindar seguridad, aceptación y afecto a los niños, de esto dependerá en gran medida su aprendizaje y la interacción que tengan con otros niños, adultos y la sociedad.

En cuanto a los conocimientos que las docentes entrevistadas tienen sobre las áreas de estimulación, se puede concluir que conocen las distintas áreas en que se aplica la estimulación temprana, no con su nombre científico, pues su conocimiento es empírico, ya que se basa tanto en el programa de estimulación temprana que les marca la institución, cómo en la interacción con los materiales y niños. Fue posible analizar los conocimientos sobre las áreas por los ejemplos que mencionaban al narrar un día de trabajo. Cada día es diferente, ellas comentan que deben ser creativas, ya que si a los niños no les llama la atención la actividad, no se logrará su objetivo de enseñanza-aprendizaje, por ello van modificando y aprendiendo más sobre las distintas áreas de aplicación. La creatividad es una de las herramientas de las docentes, ellas deben generar un ambiente rico en aprendizajes, los estímulos visuales comienzan por el decorado de sus salones, las actividades se presentan por medio de juegos y canciones, aunado a materiales que le permitan al niño explorar y conocer y que al mismo tiempo sean de su agrado.

Existe una diferencia entre los conocimientos de las docentes que brindan estimulación a niños menores de un año a niños de año y medio, así como entre las docentes de maternal y kínder, que trabajan con niños de dos a cuatro años. Las primeras tienen conocimientos empíricos, la institución les brinda una carpeta con el programa a seguir por día, en donde se explican las actividades a realizar, los materiales y los objetivos de estas, por ello no deben planear sus clases. A esta edad principalmente estimulan la motricidad y los cinco sentidos.

Las docentes que trabajan con niños más grandes, además de los conocimientos empíricos, poseen conocimientos científicos, por ejemplo, identifican los campos formativos del Programa de Educación Preescolar (PEP), ya que ellas hacen planeaciones semanales tomando en cuenta los seis campos del programa, así como una lista de aprendizajes esperados de su grupo. Conocen y aplican modificación conductual, principalmente trabajan el tiempo fuera, a esto podemos sumarle conocimientos por su interacción con los niños. Estos grupos de igual forma cuentan con su carpeta del programa que marca la institución y el PEP, en donde la docente consulta los temas a enseñar, el perfil de egreso de su grupo, así como los

campos formativos que marca la SEP. Ellas planean de acuerdo a los campos formativos y a los temas dentro de su carpeta, sin embargo toman en cuenta las necesidades de sus alumnos, es decir, sí observan que a los niños se les dificulta identificar colores, ellas planean actividades que refuercen estos aprendizajes, lo cual indica que la interacción con los niños y su observación en las actividades son de importancia para su trabajo como docentes.

Durante la entrevista, las docentes expresan que su trabajo les gusta, es una labor que disfrutan a pesar de salir cansadas. Comentan que estar con los niños es verlos crecer y contribuir para que su crecimiento sea óptimo; al ver los logros durante un ciclo escolar ellas se sienten orgullosas y satisfechas por su esfuerzo e interacción con los infantes. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje para los niños y para las docentes, ya que ellas aprenden estrategias tanto pedagógicas como de socialización, aprenden las principales características de los niños de diferentes edades, por ello su conocimiento va incrementando. Su vocación es muy grande, no basta con transmitir conocimientos o darles una clase de estimulación, ellas entablan una relación afectiva con los niños, brindándoles seguridad y cariño.

El desempeño de las docentes es parte del éxito de la estimulación temprana, sin embargo no es suficiente, pues como arrojan los resultados, las docentes no tienen conocimientos científicos sobre la estimulación temprana; desconocen la actividad cerebral que se lleva a cabo en el niño desde su nacimiento, incluso desde la etapa prenatal, por ello no saben los diversos beneficios que puede tener un niño estimulado y no sólo en el ámbito escolar, sino a lo largo de su vida.

Las docentes mencionaron en la entrevista que no reciben capacitación por parte de la institución en la que laboran; algunas docentes asisten a cursos sobre la aplicación de la estimulación temprana, por ejemplo de masajes para bebés con distintos materiales, esto por iniciativa propia. Considero que si les brindan capacitación adecuada, es decir desde los beneficios de la estimulación, hasta la adecuada aplicación de las cuatro áreas (cognitiva, socio-afectiva, motriz y de lenguaje), las docentes estarán motivadas a brindar un mejor servicio a los infantes, ya que es una

manera de concientizarlas del impacto que tiene para la vida del niño la estimulación que reciba, comenzando por el trato que reciban de sus docentes.

Brindar capacitación a docentes es una de las labores del psicólogo educativo, principalmente si la capacitación permite brindar un servicio que impulse el desarrollo y aprendizaje de los niños desde sus primeros meses de vida, los cuales dejarán huella a lo largo de esta.

A continuación se presenta una alternativa para brindar conocimientos sobre estimulación temprana a las docentes de educación inicial, con base en el grupo que participó en la investigación, ya que se conoce el contexto y sus oportunidades de mejora. Es solamente una propuesta, ya que para llevarse a cabo se necesita seleccionar y realizar el material pertinente, acordar la hora y lugar de las sesiones, siendo estas en horario laboral para que las docentes asistan motivadas y sin presiones externas, pero sin que afecte las actividades escolares, para ello se tendría que sincronizar con las autoridades de la institución.

La capacitación propuesta para las docentes de educación inicial sería un curso presencial de cuatro sesiones, las tres primeras serían sesiones teóricas y la última práctica, cada una con duración de una hora o dos aproximadamente. La primera sesión tendría como objetivo que las docentes conozcan las principales funciones del sistema nervioso central de los niños de los 0 a los 4 años, ya que es con la población que ellas trabajan, y cómo esto se relaciona con el aprendizaje de los infantes; para ello se haría una ponencia en power point, presentando información breve y clara sobre las conexiones neuronales en los primeros años, ejemplificando con investigaciones sobre el tema, es importante hacer énfasis en la relación que esto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, de esta manera las docentes podrán relacionar la información con su trabajo diario. No se busca que las docentes sean expertas en neurociencia, sin embargo, se busca que al conocer los procesos neuronales de los infantes puedan realizar acciones pedagógicas y didácticas efectivas.

En la segunda sesión se haría una ponencia abordando a grandes rasgos la historia de la estimulación temprana, a qué niños se les brindaba y actualmente a quién se brinda, así como los beneficios que esta tiene, se relacionaría con temas de la sesión anterior, lo cual serviría para ir enlazando y construyendo nuevos aprendizajes. En esta sesión se pediría más participación de las docentes, ya que sus conocimientos pueden aportar al tema.

La tercera sesión tendría como objetivo brindar a las docentes una escala del desarrollo del niño de 0 a 2 años, la cual es una recopilación de escalas o test franceses diseñada por Brunet y Lezine (2002) que se divide en cuatro áreas: *motriz o postura, verbal, adaptación o comportamiento con los objetos y relaciones sociales*. Esta escala se caracteriza por su aplicación sencilla y rápida, el material es poco costoso y de fácil reproducción. Cada área tiene un aproximado de 10 ítems y la mayoría de los ítems se refieren a comportamientos fácilmente observables en la vida cotidiana del niño. En esta sesión se enseñaría a las docentes a aplicar la escala y a llenar su hoja de evaluación y de observaciones, para que lo apliquen cada una con el grupo que tengan a cargo.

En la última sesión que es de práctica, expondrán su experiencia con la escala de desarrollo, qué se les facilitó, qué se les dificultó, qué evaluación obtuvieron los niños a su cargo, con los resultados obtenidos el resto de las docentes propondrán las áreas a estimular con mayor frecuencia y por qué. Con este ejercicio las docentes tendrán mayor conocimiento del desarrollo infantil del niño de 0 a 2 años, ya que no sólo se enfocan en los niños de su grupo y el trabajo con sus compañeras es colaborativo.

Como se mencionó anteriormente la propuesta requiere detallarse a profundidad, sin embargo puede considerarse para realizar una intervención posterior, lo cual es importante para darle seguimiento a los resultados obtenidos en la presente investigación.

REFERENCIAS.

- Alcudia, S. (2009). *La importancia de la obligatoriedad de la Educación Preescolar en México*. (Tesina de licenciatura, UPN.) Recuperado de http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=56
- Álvarez, F. (2004). *Estimulación temprana. Una puerta hacia el futuro*. Bogotá: Ecoe.
- Ardanaz, T. (2009). *La psicomotricidad en la educación infantil*. Revista Innovación y experiencias educativas, N°45.
- Asociación Mundial de Educadoras Infantiles (AMEI). (2006). *La educación de la primera infancia*. México: Trillas.
- Barrón, A. y Rendón, A. (2009). *La estimulación psicomotriz en Educación Inicial*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional)
- Becerra, M. (2010). *Estudio sobre los conocimientos que poseen las profesoras de preescolar de cinco CENDI en materia de necesidades educativas especiales*. (Tesis de licenciatura, UPN). Recuperado de http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=56
- Bisquerra, R. (2009). *Métodos de investigación educativa*. Editorial: La Muralla. Madrid
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de investigación educativa. Recuperado en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Blanco, M. R. (2005). *La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia*. Revista Enfoques Educativos 7 (1). Santiago.
- Bralic, S. y Lira, M. (1978). *Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. Santiago: UNICEF.
- Brunet, O. y Lezine, I. (2002). *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Machado libros. Madrid.
- Bosch, L. P. (2004). *El nivel inicial. Estructuración. Orientación para la práctica*. Argentina.: Colihue
- Burgos, B. M., Remolina de Cleves, N., & Calle Márquez, M. G. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, 329-347.
- Cabrera, M. y Sánchez, C. (1998). *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*. España: Siglo XXI
- Calixto, B., L M. e Hinojosa, M., W. L. (2010). *Análisis de la formación docente en preescolar desde la perspectiva de género*. (Tesis de Licenciatura, UPN). Recuperado de http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=56

- Carretero, M. (2006). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, J.L. (2000). Dimensión Cognitiva En: Castillejo, J. L. (2000) *Pedagogía de la Educación Preescolar*. México: Santillana
- Castillejo, J. L. (2000). *Pedagogía de la Educación Preescolar*. México: Santillana
 Convención sobre los Derechos del niño (1990). Recuperado de:
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm#art6>
- Chaves Salas, A. (2004). *Hacia una educación inicial de calidad*. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028105>
- Cruz, Y. (2012). *Desarrollo del lenguaje en niños de 0 a 5 años de edad*. Edic College-Educación continúa.
- Cubero, R. (2005) *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó
- Diario Oficial (2002). *Poder Ejecutivo. Secretaría de Gobernación*. Recuperado de
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/preescolar/normatividad/DecretoObligatoriedadPreescolar.pdf>
- EDUCERE (2001). Aproximación al perfil del docente para la educación preescolar o inicial. 014, 241-244. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19617/1/articulo14.pdf>
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson.
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- García Alonso M. (2009). *Los niños salvajes en los límites de la cultura*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/HP/Downloads/69-70-1-PB.pdf>
- General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). *Licenciatura en Educación Preescolar*. Recuperado de
http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: AIQUE.
- González, C. (2007). Los programas de Estimulación Temprana desde la perspectiva del maestro. *LIBERABIT.13*, 19-27. Recuperado de
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601303>

- Guardado, S. (2010). *¿Qué es la estimulación temprana?* La hoja volátil. Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de: <http://www.uaz.edu.mx/noticias/csuaz/hvolatil/hojavolatil10.pdf>
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Huepp Ramos, F. (2005) *Estimulación temprana a niños de cero a dos años con factores de riesgo de retraso mental*. (Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico). Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/flhr/index.htm>
- Hughes, F. (2006). *El juego. Su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. México: Trillas
- Isaac, S., y Michael, W. (1981). *Handbook in research and evaluation for education and behavioral sciences*. San Diego Publishers. Madrid: Dykinson.
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Porrúa.
- Juarez-Hernandez, C. (2002). The structure, dynamics and stress management of families with blind infants. Trabajo presentado en: XXVII International Congress of Applied Psychology, Singapore, July 7-12, 2002.
- Katz, G. (1995). *La educación inicial y el maestro. Capacitación del maestro*. México: Trillas
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill
- Klein, S. (1994). *Aprendizaje, principios y aplicaciones*. España: McGraw-Hill.
- Larrea, M. E. (2006). *Competencias en peescolar*. México: trillas.
- Lewis, R. (2003). Los pasos para establecer normas y límites. En: *Como educar con amor a tus hijos*. México: PaxMex.
- Linares, A. (2009). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vigotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- López-Arce, A. (2007) *Taller: Estimulación Múltiple Temprana*. México: Facultad de psicología de la UNAM.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Buenos Aires.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores. México, D.F. Recuperado en: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/DesarrolloNinoAdolescente/vector3/documentos/Teoria_d el desarrollo de Piaget.pdf
- Mialaret, G. (1976). *La educación preescolar en el mundo*. UNESCO

- Mialaret, G. (2001). *Psicología de la educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Montenegro, H. (1998). Consideraciones sobre Estimulación Temprana. En: Bralic, S. & Lira, M. (1978). *Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. Santiago: UNICEF.
- Morrison, S. G. (2004). *Educación Preescolar*. Pearson: Madrid
- Nelson, G. (1990). *Educación con disciplina*. Roca: México.
- Novoa, M. A. (2003). *El papel docente en el desarrollo cognitivo del niño de educación preescolar*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de: <http://200.23.113.59/pdf/19979.pdf>
- Oliva, A. (2004). *Estado actual de la teoría del apego*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla.
- Ortiz, M., Fuentes, M. y, López, F. (1999). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia". En: Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Ed.), *Desarrollo psicológico y educativo*. Madrid: Alianza pp. 151-176.
- Papalia, D. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Penchansky de Bosch, L. (1998). *El nivel inicial: estructuración orientación para la práctica*. Buenos Aires: Colihue
- Pérez, M. (2011). Psicomotricidad. Etapas en la elaboración del esquema corporal en educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 360-365. Recuperado de www.pedagogiamagna.com
- Prieto, M. A. y Medina, R. (2005) *El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. Recuperado de: http://www.daletiempoaljuego.com/juquetes/g/el_juego_simbolico_prieto_medina-795.pdf
- Repetur, K. (2005). *Vínculo y desarrollo psicológico. La importancia de las relaciones tempranas*. Revista digital universitaria. Volumen 6 número 11 pp. 2-15.
- Reveco, O. (2005). *Conclusiones y reflexiones respecto de la Educación Infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América Latina*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Rodríguez, G., Gil J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, A. (2001). *La educación temprana de 0 a 3 años*. Madrid: Palabra.
- Sandurní, M. (2003). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil*. México: McGraw-Hill

- Sanz, R. (2006). *La educación infantil de 0 a 3 años*. México: Trillas.
- Schunk, D. (1997). Condicionamiento Operante. En: *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Educación Inicial*. Recuperada en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Educacion_Inicial
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Modalidades de atención escolarizada*. México.
- Secretaria de Educación Pública (2012). *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial*. México.
- Secretaria de Educación Pública (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial. Guía para el Agente educativo*. México.
- Segura, G. C. (2000). *Exploremos el cerebro infantil la conformación de los circuitos neuronales*. Valencia.
- UNICEF, (2001) *El desarrollo temprano del cerebro: un torrente de creatividad*
<http://www.unicef.org/spanish/sowc01/panels/panel1.htm>
- Vázquez Osuna, C. (2004). *El desarrollo socio-afectivo del niño en segundo grado de preescolar*. (Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperada en <http://200.23.113.59/pdf/23628.pdf>
- Viera Torres T. (2003). El aprendizaje significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Pp. 37- 43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Vila, B. y Cardo, C. (2005). *Material sensorial (0-3años). Manipulación y experimentación*. Editorial: Grao. Barcelona.
- Walker, J. E. y Shea, T. M. (2002). Métodos para disminuir la manifestación de un comportamiento inadecuado. *En manejo conductual. Un enfoque práctico para educadores*. México: Manual Moderno.

ANEXO 1. Guía de entrevista.

Temas	Preguntas guía
Identificación y Rapport	<ul style="list-style-type: none">- Nombre- Edad- Grado de estudio- Años de experiencia- ¿Cuánto lleva en esta escuela?- ¿Qué le gusta de su trabajo?
Definición la estimulación temprana. <ul style="list-style-type: none">- Qué es- Ventajas- Desventajas	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué es la estimulación temprana?- ¿Quién puede recibir la estimulación temprana?- ¿Cómo beneficia al niño la estimulación temprana?- ¿Puede perjudicar de alguna manera la estimulación al niño?
Aplicación de la estimulación temprana. <ul style="list-style-type: none">- Consideran el desarrollo infantil- De qué manera- Cómo se aplica- Siguen algún proceso	<ul style="list-style-type: none">- ¿Considera el desarrollo infantil para aplicar la estimulación?- ¿De qué manera lo toma en cuenta?- ¿Sigue algún programa para aplicar la estimulación?- ¿En que consiste?- ¿Cómo aplica una clase de estimulación temprana?
Termino de la entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Agradecimiento por la información brindada- Despedida

ANEXO 2. Carta de consentimiento

Por medio de la presente se le hace la cordial invitación para participar en una investigación que lleva por nombre “Conocimientos de un grupo de docentes de educación inicial sobre Estimulación Temprana” la cual tiene como objetivo describir los conocimientos de un grupo de docentes de educación inicial sobre la Estimulación Temprana.

La investigación se rige por el código ético de psicología, por lo tanto toda información brindada será confidencial y se utilizarán seudónimos para proteger la información; los datos se recabarán por medio de una entrevista la cual será grabada.

Si usted decide desistir de la investigación, está en todo su derecho, de igual forma si desea conocer los resultados se le harán llegar.

Sin más por el momento, agradezco su atención.

ATENTAMENTE.

Karina Sánchez Bautista.

Estudiante de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional

Nombre y firma del participante