

UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**“EL IMPACTO DE LA ESTIMULACIÓN
TEMPRANA EN NIÑOS PREESCOLARES DE
ENTRE TRES Y CUATRO AÑOS.”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

**Edna Isabel Cruz Cristo
Adda Marcela Durant Díaz**

**DIRECTOR DE TESIS
LIC. LUCIA REYES ROMERO**

ESTADO DE MÉXICO

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**“EL IMPACTO DE LA ESTIMULACIÓN
TEMPRANA EN NIÑOS PREESCOLARES DE
ENTRE TRES Y CUATRO AÑOS.”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

**Edna Isabel Cruz Cristo
Adda Marcela Durant Díaz**

**DIRECTOR DE TESIS
LIC. LUCIA REYES ROMERO**

ESTADO DE MÉXICO

2007

INDICE.

INTRODUCCIÓN.	7
Cáp. I. DESARROLLO PSICOLÓGICO.	12
1.1 Consideraciones Generales sobre Desarrollo del Niño de 0 a 4 años.	12
1.2 Principios de Desarrollo.	17
1.3 Factores que Afectan el Desarrollo.	20
1.3.1 Factores Biológicos.	20
1.3.2 Factores Ambientales.	21
1.4 Aproximaciones Teóricas sobre Desarrollo Infantil.	24
1.4.1 Desarrollo Cognoscitivo. Jean Piaget.	24
1.4.2 Desarrollo Psicosocial. Erik Erikson.	41
1.4.3 Las Líneas de Desarrollo. Anna Freud.	58

1.4.4	Consideraciones sobre el Desarrollo del Lenguaje.	70
1.4.5	Desarrollo Neuropsicológico del niño. A. Gesell.	77
1.4.6	La Dinámica de la Evolución. Henry Wallon.	94
1.4.7	Reflexión sobre las Teorías de Desarrollo.	102
Cáp. II ESTIMULACIÓN TEMPRANA.		105
2.1	Antecedentes Históricos de la Estimulación Temprana.	115
2.2	Programa de Estimulación Temprana.	118
2.3	Programa de Estimulación Temprana de las Estancias del ISSSTE.	120
Cáp. III METODOLOGÍA.		125
3.1	Objetivos.	125
3.2	Hipótesis.	130
3.3	Definición de Variables.	136

3.4 Instrumento.	137
3.4.1 Descripción de la Prueba.	137
3.4.2 Descripción de los Dominios.	141
3.4.3 Validez de la Prueba.	147
3.5 Tipo de Estudio.	149
3.6 Población.	150
3.7 Procedimiento.	151
3.8 Análisis Estadístico.	153
Cáp. IV RESULTADOS.	154
4.1 Sumario Estadístico.	156
Cáp. V DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	165
Cáp. VI ALCANCES, LÍMITES Y SUGERENCIAS.	178
Cáp. VII CONCLUSIONES.	184
Bibliografía.	193

Anexo I. Programa de Trabajo de 198
Estimulación Temprana del ISSSTE.

Anexo II. Forma AEPS de Registro de Datos. 281

INTRODUCCIÓN.

El impacto del desarrollo infantil en las características de la vida adulta del ser humano es una condición que obliga a revisar, en forma continua, la multiplicidad de factores que inciden en el proceso de desarrollo y, sobre esta base, hacer propuestas que optimicen las condiciones de vida durante la primera infancia.

La estimulación temprana resulta ser el medio a través del cual se fomentan y estrechan los primeros vínculos infantiles, para favorecer el afecto y el avance, paso a paso, hacia una maduración de las funciones sociales, cognitivas, afectivas y psicomotrices. Por lo anterior, se considera de gran importancia corroborar el impacto de la estimulación

temprana dentro de un programa estructurado, que avance hacia la máxima maduración de las funciones referidas.

La presente investigación busca identificar el impacto de la estimulación temprana en niños preescolares de tres a cuatro años de edad, a través del análisis de dos grupos, uno de los cuales esta formado por niños que han sido integrados a un programa de estimulación temprana; y un segundo grupo conformado por niños que no han estado bajo ningún programa de ese tipo.

El estudio considera las condiciones actuales de los niños en las áreas de la motricidad fina, motricidad gruesa, adaptabilidad, cognición, comunicación social y el desarrollo de habilidades sociales a través de la aplicación del Sistema de Evaluación y Valoración para el Planeamiento de Programas para Infantes y Preescolares (Bricker, D.,1993). La aplicación de la prueba permite identificar las diferencias entre los dos grupos utilizando un instrumento que evalúa las habilidades

antes mencionadas mediante una ágil aplicación y utilizando elementos del ambiente natural del niño.

Los resultados obtenidos a través de la prueba AEPS son analizados estadísticamente mediante el estudio comparativo utilizando la prueba “T” de Student. Posteriormente, la información obtenida se analiza bajo la perspectiva de las teorías de desarrollo y sus autores más representativos; así como de la información obtenida en materia de estimulación temprana.

La teoría cognitiva desarrollada por Piaget permite analizar los resultados obtenidos en el dominio cognoscitivo; las líneas de desarrollo descritas por Anna Freud, los postulados de Henry Wallon y Erik Erikson abordan lo referente al dominio adaptativo; y el desarrollo de las habilidades sociales, los dominios referentes a la motricidad fina y gruesa se analizan desde la teoría del desarrollo descrita por Gesell y el área del lenguaje por la teoría de Vigotsky.

El resultado del trabajo permite concluir que sí existe una diferencia significativa en el desarrollo de las habilidades motoras (finas y gruesas), de adaptabilidad, autosuficiencia, lenguaje y de relaciones sociales entre los niños que han sido integrados a un programa de estimulación temprana y aquellos que no lo han sido, y han contado exclusivamente con la atención doméstica.

Por lo anterior, se sugiere que se realicen más investigaciones en el área de estimulación temprana, en niños menores de edad; proporcionar a los padres de familia capacitación en materia de desarrollo y estimulación temprana a fin de garantizar la efectividad de los mismos; preparar a la comunidad médica para que se constituyan en el primer filtro de información a los padres; preparar a maestros de educación preescolar en temas específicos de desarrollo a fin de que lo puedan poner en práctica en sus áreas de trabajo; incluir en los programas educativos evaluaciones que permitan identificar tempranamente alteraciones en el desarrollo para su oportuna atención; brindar

información a la población en general sobre la importancia de los primeros años de vida y su impacto en el futuro de las personas; establecer y vigilar el cumplimiento de programas de estimulación temprana en centros de cuidado infantil, tanto en las guarderías públicas como privadas; promover espacios académicos para la capacitación en materia de estimulación temprana; impulsar la estimulación temprana entre la población general; promover escuelas para padres a todos los niveles socioeconómicos y diferenciar entre estimulación temprana e intervención temprana, a fin de que todos los niños tengan oportunidad de acceder a programas de estimulación temprana.

CAP. I.DESARROLLO PSICOLÓGICO.

1.1 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE DESARROLLO DEL NIÑO DE 0 A 4 AÑOS.

Al hablar de desarrollo hacemos referencia a los cambios madurativos que se producen en el ser humano desde su nacimiento y de acuerdo a cada ciclo de edad, por lo que, se puede considerar el desarrollo infantil desde diferentes ópticas: biológica de crecimiento (peso, talla y otros parámetros físicos); del desarrollo neurológico (estructuras cerebrales, número de neuronas, sinapsis, vascularización, etc.); del desarrollo cognoscitivo y emocional.

Sin embargo, hablar de desarrollo obliga a observar a la persona como una unidad en la que es imposible entender lo que acontece en alguna de sus funciones o estructuras sin la valoración de lo que ocurre con la unidad en su totalidad. De ahí la perspectiva que considera al ser humano como una unidad biopsicosocial en donde la persona con su estructura física y mental integra una unidad con su medio ambiente.

La necesidad de adaptación a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo requiere una mayor complejidad funcional y una mayor interacción entre diversas funciones que involucran cambios madurativos en el cerebro y el resto del organismos.

Así mismo, el niño, desde antes de nacer, esta determinado en cierta medida por factores biológicos, históricos, sociales, emocionales, por la clase social a la que vaya a pertenecer, el país, el idioma o lengua, y el nivel de escolaridad de los

padres, entre otros muchos factores que influyen en la manera en que se construye la persona.

Es importante resaltar la integridad del individuo como un todo organizado; es decir, no es lo psicomotriz, lo cognoscitivo o lo socioafectivo, sino el todo organizado que posee características únicas e irrepetibles; esto es, el ser humano conoce, enfrenta, comprende y responde a su medio ambiente en forma integral.

“Los progresos del niño no son una simple adición de funciones. El comportamiento de cada edad es un sistema en el que cada una de las actividades concurre con todas las otras recibiendo su papel en su conjunto”.
(Wallon,H.,2000:26).

A este ser humano integral no se le puede ver de manera fragmentada sino a partir de las totalidades organizadas.

En cualquiera de los casos, como refiere el Dr. Luís Schlack (Shlack, L., 2003) en el artículo “Desarrollo Neurológico Infantil”, el desarrollo cumple con una serie de características entre las que podemos mencionar:

1. El desarrollo es continuo. Los cambios que ocurren durante el desarrollo no se detienen, se encuentran en curso permanente hacia una mayor complejidad.

2. El desarrollo es progresivo. Excepto en casos de patología, el desarrollo experimenta cambios que llevan hacia una mejoría de las funciones y una mejor adaptabilidad.

3. El desarrollo es irreversible. Los avances adquiridos no se pierden y es sobre estos logros consolidados que se adquieren o se perfeccionan nuevas funciones.

4. El desarrollo tiene una secuencia fija. Es necesaria la adquisición previa de ciertas funciones

para que posteriormente se puedan adquirir funciones más elaboradas.

5. Las características del desarrollo persisten por una generación. El desarrollo en cada individuo tiene características únicas, son variables la intensidad y la velocidad en la adquisición de determinadas funciones. El desarrollo de ciertas habilidades en una generación no necesariamente aparecerán en las siguientes.

6. Los factores externos que rodean al individuo desde su nacimiento no son estáticos, no permanecen estables en el tiempo y su grado de influencia es diferente en todo el proceso de desarrollo.

1.2. PRINCIPIOS DE DESARROLLO.

Al igual que las características de desarrollo, el Dr. Shlack (Shlack, L., 2003) propone algunos principios de maduración que le permiten establecer ciertos criterios de normalidad o anormalidad.

1. La velocidad cambia en etapas. Existen algunas etapas de desarrollo donde se producen grandes y acelerados cambios como en los primeros años de vida o la adolescencia, mientras que existen otros en que el desarrollo es lento.

2. La velocidad del desarrollo normal de un niño a otro es diferente, aun entre hermanos. Lo importante es que sin importar la velocidad en la adquisición de la función se llegue a metas similares en un cierto rango de edad.

3. La velocidad es diferente de un área a otra en una etapa dada del desarrollo. Esto es, las áreas de desarrollo no evolucionan al mismo ritmo en una etapa determinada, así podemos observar que en ciertas edades el desarrollo motor es mucho más rápido que el área cognoscitiva.

4. El desarrollo progresa en dirección céfalo-caudal. Funciones precoces y complejas como la visión, la audición, la succión y la deglución se desarrollan en el cráneo en un momento en que a distancia existen solo movimientos gruesos con poca coordinación.

5. El desarrollo tiene como base la maduración del sistema nervioso. La evolución clínica del desarrollo se asienta en procesos que van ocurriendo en el encéfalo como la migración neuronal, el aumento de arborización dendrítica, la mielinización y la mayor complejidad de las capas de la corteza cerebral.

6. El desarrollo no es paralelo al crecimiento. Crecimiento y desarrollo son dos procesos diferentes. Dentro de ciertos rangos es posible que el crecimiento evolucione lentamente sin afectar la velocidad del desarrollo funcional y anatómico del sistema nervioso. En casos de desnutrición grave puede verse afectado el desarrollo, aunque en esas situaciones es habitual que exista también una deficiente estimulación en varias áreas, producto de marginalidad cultural, social y/o económica.

1.3 FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO.

Para el Dr. Luis Shlack (Shlack, L., 2003) existen algunos factores que clínicamente se pueden distinguir y que se deben tener en cuenta al observar cualquier situación particular del desarrollo.

1.3.1 Factores biológicos. Se pueden dividir en:

- Factores genéticos. Se deben considerar los patrones genéticos del individuo que impactan la maduración, como pequeñas demoras en la aparición del lenguaje, cierto grado de hiperactividad o ciertas habilidades cognitivas.
- Factores prenatales. Se ha considerado la posibilidad de variaciones en el desarrollo influenciadas por características fisiológicas de la

madre (edad, número de gestación, estado emocional, etc.).

- Factores perinatales. Son del todo conocidos factores que determinan retraso o anormalidades del desarrollo que van desde secuelas leves hasta patologías severas.

- Factores postnatales. Se consideran factores diversos como la alimentación, las inmunizaciones, patologías de poca gravedad que pueden modular el desarrollo postnatal, dentro de un plano normal; o secuelas severas de gnoxias que afectan intensamente el desarrollo.

1.3.2 Factores ambientales, que toman una importancia relevante al interactuar entre si y con factores de orden biológico.

- Estimulación. Este factor condiciona variaciones en el rango considerado normal y también causa alteraciones del desarrollo en grado variable. Es

posible que el mayor desarrollo específico de determinadas áreas en un niño este dado por factores culturales que generan mayor estímulo en ciertos aspectos. El lenguaje, la socialización, el desarrollo motriz, el desarrollo de hábitos, son áreas donde la estimulación juega un papel muy importante.

- **Afectividad.** Es un factor determinante en el desarrollo del niño, se pueden observar alteraciones en el desarrollo en situaciones tales como problemas en las relaciones entre los padres, en el vínculo establecido con las figuras parentales, especialmente la madre, entre otros.

- **Factores culturales y socioeconómicos.** Sin duda, el desarrollo está influenciado por la cultura del grupo humano al que pertenece el niño y por la cultura de su familia. Existen determinados factores de estimulación, promoción de ciertos intereses, modelos conductuales específicos, valores sociales, religiosos, etc. El nivel socioeconómico en el niño determina, en muchas ocasiones, las oportunidades

de estimulación, educación y formas de vida que se ven reflejadas en el desarrollo.

- Condiciones familiares. Las características de la familia determinan en gran medida el desarrollo del niño, por ejemplo: la cercanía afectiva, las reglas familiares y la forma de implementarlas, la cercanía con los padres y otros miembros de la familia, la jerarquía parental, la relación con los hermanos.

1.4 APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE DESARROLLO INFANTIL.

Los principios de la inteligencia, su desarrollo y manifestaciones han sido motivo de las más acuciosas investigaciones.

Con la finalidad de analizar las distintas áreas que integran el desarrollo infantil, se abordan a continuación algunas de las teorías más representativas del desarrollo infantil.

1.1.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO. JEAN PIAGET.

Versa sobre el tema del desarrollo cognoscitivo, que es el conjunto de procesos que le permiten al ser humano tener conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea. Este proceso es

un cambio continuo en el que cada individuo se va adaptando. Citando al Prof. Jean Piaget:

“La inteligencia es una adaptación. Para entender sus relaciones con la vida en general, hay que precisar las relaciones que existen entre el organismo y el medio ambiente. La vida es una creación continua de formas cada vez más complejas y un equilibrio progresivo entre estas dos formas y el medio.” (Piaget, J.,1959:5).

J. Piaget realizó una clasificación de cuatro períodos, que van del nacimiento hasta los 16 años aproximadamente:

- Periodo Sensoriomotriz.
- Periodo Preoperacional.
- Periodo de Operaciones Concretas.
- Periodo de Operaciones Formales.

Las principales características de estos períodos son la manera en que los niños van incorporando las experiencias del medio ambiente

que les rodea a su propia percepción y el modo de interactuar en el ambiente; esto se da a través de los mecanismos de *asimilación, acomodación y equilibrio*.

En cualquiera de las etapas mencionadas, la persona cuenta con una serie de funciones que son la clasificación, simulación, explicación y relación.

Con respecto a la apreciación del desarrollo cognitivo individual se enfatiza no solo las capacidades individuales, sino el contacto y estimulación que el medio ambiente puede ofrecer a cada uno a través del manejo diario y cuidado maternal. Es decir, las relaciones que se establecen en la vida desde el nacimiento ayudan y favorecen la maduración de las funciones intelectuales superiores, para que así se valore de manera cualitativa.

Dentro de las características de este período sobresalen dos, la primera es el egocentrismo y la segunda es la aparición del lenguaje.

Es a través de las dos características anteriores que se transforma la percepción del niño ya que empieza a interactuar en su entorno como si fuera el centro del mismo, se da cuenta de la respuesta que hay hacia él y de la influencia que ejerce en su ambiente.

Posteriormente, se va dando la aparición del lenguaje; relatar sus acciones y, por lo tanto, empezar a comunicarse implica el inicio de la socialización. El niño “interioriza” la palabra dándole una interpretación propia a las palabras, hasta llegar a interiorizar acciones, lo cual es considerado generador del pensamiento.

Durante la etapa sensoriomotriz, que abarca de los 0 a los 2 años, aproximadamente, el niño vive una transformación total que lo lleva a la adaptación de su organismo al medio ambiente; a la evolución de los reflejos hacia esquemas motores complejos que comienza a practicar; se va mejorando el control de su postura, y la coordinación de sus

extremidades en relación a los órganos de los sentidos, por ejemplo: visión-prensión.

Con la aparición de los esquemas de locomoción comienza a tener mayor conocimiento y control del espacio; el movimiento le proporciona al niño conocer la causa y efecto en los objetos que lo rodean; mejora el entendimiento de la causalidad física del movimiento.

Durante la etapa preoperacional, que va de los dos a los siete años, aproximadamente, el niño pasa de una inteligencia práctica a una simbólica, basada en la coordinación y organización de esquemas de acción ejecutados, a la inteligencia representativa, basada en esquemas de acción internos y simbólicos a través de símbolo, imágenes, conceptos, etc.

Durante este período se observa más simbolismo en relación al juego; se realizan juegos de imitación y con pares de iguales, además, la

adquisición de más vocabulario le ayuda a relacionarse de una manera más efectiva.

Pese al desarrollo del lenguaje, el egocentrismo del niño aún se ve reflejado en su incapacidad para diferenciar entre su punto de vista y el del otro. La inteligencia práctica es una prolongación del período sensoriomotriz que establece un puente con las nociones técnicas que habrá de desarrollar hasta la edad adulta.

Afectivamente, es evidente el desarrollo de los sentimientos interindividuales relacionados con la socialización, y la aparición de los sentimientos de orden moral, inducidos por su interacción con los adultos y la regulación de intereses y valores, relacionados con el pensamiento intuitivo.

Diferencias Básicas entre la Etapa Sensoriomotriz y Preoperacional.

Algunas de las características más representativas de las etapas sensoriomotriz y preoperacional son (Sastre, N.,1997:12).

- La inteligencia sensoriomotriz relaciona las diferentes acciones o percepciones de una en una, mientras que la preoperatoria, gracias a su capacidad simbólica, es capaz de abarcar simultáneamente diferentes acontecimientos y situaciones.
- La inteligencia sensoriomotriz busca la satisfacción práctica, el éxito de la acción pero no el conocimiento como tal. Durante la etapa preoperatoria el niño busca un conocimiento a partir de comprobar un fenómeno.
- La inteligencia sensoriomotriz trabaja sobre los objetos a través de acciones y percepciones;

durante la etapa preoperatoria se utilizan los signos y símbolos que actúan en forma mediada sobre la realidad.

- Durante el periodo preoperatorio el niño tiende a una mayor socialización que en la etapa anterior.

A continuación se describen las características generales del desarrollo cognoscitivo descrito por Piaget y las edades en las que comúnmente se espera que adquieran determinadas funciones.

Estadio	Meses	Descripción
Subestadio 1	0-1	El niño nace con unos reflejos innatos, algunos de los cuales (chupar, mover las manos) constituyen las bases de la cognición. Estos reflejos se modifican y diferencian ya en este primer mes de vida. El niño ejercita sus reflejos en todas las ocasiones que puede por la tendencia de asimilación funcional , los generaliza a distintas situaciones (por la tendencia de asimilación de generalización) y los aplica también de

		<p>forma diferencial (por la tendencia de asimilación de reconocimiento).</p> <p>El niño es activo desde su primer mes de vida. Busca la estimulación, se interesa por su entorno.</p>
Estadio	Meses	Descripción
Subestadio 2	1- 4	<p>Los esquemas motores se van perfeccionando con la práctica. Empiezan a coordinarse esquemas distintos, por ejemplo, el de visión-audición (oír un ruido y volver la cabeza) y el de visión-aprehensión (coordinación viso-manual). Aparecen las Reacciones Circulares Primarias o tendencia a repetir patrones de conducta que se han producido en un primer momento por azar (por ejemplo, por casualidad un día el niño se mete un dedo en la boca y, al descubrir una conducta placentera, intenta repetirla hasta conseguir un movimiento coordinado de la mano a la boca). Comienzan a darse las primeras anticipaciones (la capacidad de anticipar o predecir conductas). Por ejemplo, el niño solo inicia la acción de</p>

		<p>mamar o abrir la boca en presencia de la madre, no del padre u otras personas como le ocurría antes. Demuestra curiosidad por su entorno, mirando a su alrededor etc. El bebe presenta también conductas de imitación, en particular a la actividad vocal del adulto.</p>
Estadio	Meses	Descripción
<p>Subestadio 3</p>	4-10	<p>Aparecen las Reacciones Circulares Secundarias o patrones de conducta que establece el niño como consecuencia de alguna acción motora (por ejemplo, aprender a mover con la mano el móvil que tiene sobre la cuna para repetir un sonido que le resulta placentero). A partir de este momento, le interesa ejercitar sus esquemas en el entorno, no como un fin en si mismos. Le interesa ver las consecuencias de sus acciones y explorar como responden los objetos.</p> <p>Demuestra también en este periodo un concepto "primitivo" de lo que son las clases de objetos, mediante lo que Piaget llama conducta abreviada, es</p>

		decir, esquemas abreviados. Por ejemplo, el niño realiza una conducta abreviada cuando al ver una pelota que esta lejos de el, hace un ademán con el pie de darle una patada. Para Piaget esto es una forma de decir, "mira una pelota, eso es lo que sirve para darle una patada".También empieza a diferenciar tonos y puede distinguir auditivamente "mas" y "menos".
Estadio	Meses	Descripción
Subestadio 4	10-12	Lo que caracteriza este periodo es la aparición de la conducta intencional. El niño aprende a utilizar una acción como medio para conseguir otra acción. Por ejemplo, el niño sabe buscar una caja de cerillos que esta oculta debajo de un cojín levantándolo. En este momento se inicia la coordinación en integración de esquemas secundarios (los esquemas que tienen una consecuencia sobre el entorno) para conseguir algún fin. La conducta es además "original" porque el niño combina de forma nueva dos esquemas ya aprendidos. El niño

		empieza a entender conceptos de relación (una cosa que esta relacionada con otra) y de cantidad. También empiezan a anticipar sucesos o acontecimientos del medio que le rodea (como por ejemplo, el niño que llora cuando su mamá da la vuelta porque anticipa que va a salir de la habitación).
Estadio	Meses	Descripción
Subestadio 5	12-18	A partir de este momento, al niño le interesa la novedad. Quiere descubrir como funcionan las cosas de su entorno. Se dedica a experimentar con los objetos. Es el caso del niño que deja caer una cajita 30 veces variando cada vez el ángulo de caída para "ver que pasa si lo hago así". A esto le llama Piaget Reacciones Circulares Terciarias . El niño se ha vuelto progresivamente más activo frente a su entorno. Ha pasado de estar centrado exclusivamente en sus esquemas (subestadio 1) a dirigir toda su atención a descubrir lo que le rodea.

Estadio	Meses	Descripción
<p>Subestadio 6</p>	<p>18-24</p>	<p>El niño en este periodo empieza a usar símbolos mentales, que desarrollará plenamente en el Estadio Preoperacional. Empieza a desarrollarse en el niño la capacidad de utilizar palabras u otros símbolos para referirse a objetos que están ausentes y que son por tanto entidades mentales. Se puede considerar que ya existe el "pensamiento simbólico" porque el niño empieza a pensar sobre sus entidades mentales, mas que a ejercer sus esquemas motores directamente sobre el entorno como hacia antes. Se puede decir que el niño "ensaya" en su mente los movimientos o acciones antes de hacerlos realidad. Otra prueba de esta capacidad mental es la habilidad del niño en este periodo para imitar modelos que no están inmediatamente presentes, lo que se denomina "imitación diferida".</p>

Cuadro 1. Descripción del periodo sensoriomotriz (Piaget,J:2004).

Las etapas descritas por Piaget y que abarcan desde el nacimiento hasta los dieciséis años se describen en el cuadro 2.

Etapas	Edad	Características
Sensoriomotriz.	Cero a dos años	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción no está separada de la acción. • Reacciones circulares primarias (ceros a cuatro meses). • Pasa del esquema de reflejo de succión al esquema sensoriomotriz de ver, tocar y tomar objetos. • Reacciones circulares secundarias (Cuatro a diez meses). • El bebé actúa sobre el entorno de manera instrumental, originándose la intencionalidad al propiciar que éste repita la acción. • Esta etapa termina

		<p>cuando el niño empieza a darse cuenta de que los objetos existen independientemente de su acción, es decir, que el niño puede representar en su mente el objeto aunque no lo tenga presente.</p>
Preoperacional	Dos a siete años	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de distinguir entre él mismo y los objetos. • No es capaz de concebir ninguna otra manea de experimentar los objetos, si no es a su propio modo. • El niño es egocéntrico; su visión del mundo está centrada en sí mismo. • El niño es incapaz de clasificar o serializar. • Considera el nombre de un objeto como una propiedad de si mismo.

Operacional concreta.	Siete a once años.	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de clasificar correctamente, pero incluso hasta la edad de siete u ocho años, si ha escogido como base de su clasificación la figura, tendrá dificultad de reclasificar usando el color como criterio.
Operación formal.	Once a dieciséis años.	<ul style="list-style-type: none"> • Surge el pensamiento abstracto, es capaz de interiorizar conceptos. • Puede pensar mediante hipótesis. • Distingue y ordena todas las combinaciones posibles de unidades de datos.

Cuadro 2. Etapas del Desarrollo Cognitivo según Piaget.

A lo largo del tiempo se han continuado las investigaciones acerca de los planteamientos hechos por Piaget y, en términos generales, se ha observado una mayor competencia a edades más tempranas. Es decir, que los estudios realizados por

Piaget demandaban más habilidades que aquellas requeridas por el objetivo a analizar.

Se han observado diferencias en conceptos tales como la conservación de objeto, ya que a partir de los tres meses de edad los bebés manifestaron reacciones que remiten a la permanencia de objeto, que se ven limitadas por su capacidad de locomoción.

Por lo tanto se puede decir que la maduración de algunas áreas como la percepción visual, o la interiorización de conceptos de cantidad, así como la discriminación de formas, colores, etc., se da en etapas más tempranas que la capacidad de coordinación motriz y de locomoción

1.4.2 DESARROLLO PSICOSOCIAL. ERIK ERIKSON.

La descripción que hace Erikson del desarrollo abarca todo el ciclo vital humano, dividido en ocho etapas en las que se resalta el “modo” en que la persona vive estas etapas. Sus postulados otorgan gran peso a los factores culturales y sociales (Palacios, Marchesi y Coll., 1990).

El desarrollo humano es una tensión constante entre dos polos, donde en cada etapa se experimenta un conflicto psicosocial básico que debe ser resuelto, si la resolución del conflicto es positiva, la persona adquiere paulatinamente las actitudes, destrezas y competencias que finalmente lo constituyen un ser activo de su grupo social. A continuación se nombran las etapas de vida hasta los 12 años.

Edad aproximada	Etapa Psicosocial	Características.
0 a 18 meses.	<i>Confianza básica vs desconfianza básica.</i>	Adquirir suficiente confianza para explorar el mundo.
18 meses a 2 o 3 años.	<i>Autonomía vs. Vergüenza o duda.</i>	Adquirir un sentido de control sobre la conducta, descubrir que es posible exteriorizar las intenciones.
2 o 3 a 6 años.	<i>Iniciativa vs. Culpa.</i>	Adquirir un sentido del "yo" mediante la identificación con los padres y un sentido de responsabilidad por los propios actos.
6 a 11 o 12 años	<i>Laboriosidad vs. Inferioridad.</i>	Adquirir un sentido de valía personal en el trato con los compañeros.

Cuadro 3. Etapas del desarrollo Psicosocial.

CONFIANZA BÁSICA vs DESCONFIANZA BÁSICA.

Al principio de la vida el desarrollo se rige por las funciones fisiológicas y las capacidades que poco a poco el niño va adquiriendo al percibir, reconocer y tomar el control de su cuerpo en una secuencia ordenada; el niño vive las sensaciones corporales que no puede controlar como el centro de todo lo que le rodea, y se va adaptando al medio externo y sus cuidados; así como, de manera recíproca, el medio que le rodea es capaz de acogerlo hasta que poco a poco va madurando en el control de sus funciones y el conocimiento de sí mismo.

El primer encuentro que tiene el bebé después del nacimiento, cuando pierde la simbiosis con el cuerpo materno, se produce cuando se pone al pecho. En este momento vive a través de la boca y ama con ella; y la madre hace lo mismo con sus senos. La zona oral, sin embargo, constituye sólo el foco de un modo primario y general de

acercamiento, a saber **la incorporación**. También su sentido del tacto parece incorporar todo aquello que siente como bueno. Pero todas estas disposiciones son muy vulnerables (Erikson, E.: 1993).

Es importante resaltar el modo de percepción de los estímulos y personas que rodean al infante, como es el manejo de este. Así pues, entre más predecible sea este ambiente para el niño, se puede decir que su desenvolvimiento va a ser más seguro y le va a brindar tranquilidad y confianza.

“Las etapas orales, por lo tanto, forman en el niño los resortes del *sentimiento básico de confianza* y el *sentimiento básico de desconfianza* que siguen siendo la fuente autógena de la esperanza primordial y la condena durante toda la vida” (Erikson, E.: 1993).

En esta primera etapa que inicia en las primeras semanas de vida y concluye alrededor de los 18 meses aproximadamente, Erikson ve en la

alimentación el momento donde él niño establece una relación lo suficientemente estrecha que le permite sentir confianza y bienestar, así como desconfianza al momento que se le retira el alimento o pueda padecer de algún cólico. Es necesario que se pueda dar un equilibrio entre estas dos sensaciones para que el niño desarrolle la capacidad de tener un sentimiento de ESPERANZA que sería el logro de esta primera etapa.

En el sentido contrario, si el medio y las personas que rodean al niño, principalmente la madre, no tienen una actitud de atención y cuidados básicos afectuosos, de manera continua con su bebé entonces el niño no podrá predecir cuál es la respuesta de su medio ambiente inmediato del cuál depende y el mundo será un lugar hostil.

Para Diane Papalia (Papalia, D.,2001), el elemento crítico en el desarrollo de la confianza es un cuidado afectuoso, dedicado y constante.

“La situación total optima implícita en la disposición del recién nacido a obtener lo que se le da es su regulación mutua con la madre, que le permite desarrollar y coordinar sus medios de obtener a medida que ella desarrolla y coordina sus medios de dar.” (Erikson, E.,1993:65).

Para Erikson la primera modalidad social que se aprende en la vida es el OBTENER que significa recibir y aceptar lo que nos es dado. La siguiente es el TOMAR Y AFERRARSE a las cosas, donde también interviene que ya adquirió la capacidad de sentarse, enderezarse y entonces tiene un mayor dominio de lo que le rodea y “debe perfeccionar los mecanismos correspondientes a captar, investigar y apropiarse de todo lo que está a su alcance.” (Erikson, E.,1993).

Entonces el MODO es la forma en que el niño irrumpe en una etapa, por ejemplo, el modo incorporativo, modo retentivo, modo eliminatorio, etc. La modalidad se aprende y tienen que ver con el

medio ambiente, la cultura y patrones educativos así como la percepción que el niño tenga de los estímulos recibidos del exterior.

Es inevitable que el niño conozca el “mal” que existe en la naturaleza humana, lo más favorable es que sea sin consecuencias evitables, pues todos los niños deben de tener este contacto que es necesario para que aprenda a protegerse a sí mismo.

Así, el niño pequeño demuestra su sentimiento de confianza básica a través de la facilidad para alimentarlo, en la profundidad de su sueño, se va familiarizando con las personas que lo rodean, el niño va incorporando sus sensaciones, percepciones y puede ir acumulando una especie de banco de imágenes que le proporcionan seguridad dentro de su ambiente, por lo que se puede pensar que el niño adquiere la capacidad de confiar en sí mismo a través de darse cuenta que puede controlar con sus expresiones parte del medio o bien la respuesta materna a sus demandas, y por lo tanto

puede confiar en el medio que le responde de modo predecible en la mayoría de las veces.

“Esto crea en el niño la base para un sentimiento de identidad que más tarde combinará un sentimiento de ser “aceptable”, de ser uno mismo y de convertirse en lo que la otra gente confía en que uno llegará a ser”(Erikson, E.:1993).

“Los padres no sólo deben contar con ciertas maneras de guiar a través de la prohibición y el permiso, sino que también deben de estar en condiciones de representar para el niño una convicción profunda, casi somática, de que todo lo que hacen tiene un significado” (Erikson, E.,1993:224).

AUTONOMIA vs. VERGÜENZA Y DUDA.

Resulta evidente que el erotismo oral y el desarrollo de las modalidades sociales correspondientes a “obtener” y “tomar” están basados en la necesidad de respirar, de beber, de comer y crecer por medio de la absorción (Erikson, E.,1993).

Durante la segunda etapa, se observa la capacidad para asumir una actitud más activa y dirigida, y el placer derivado de ella. Los ojos, que hasta ahora formaban parte de un sistema relativamente pasivo para aceptar impresiones, han aprendido a enfocar, a aislar, a “captar” objetos y rescatarlos de un fondo más vago, y a seguirlos. Los órganos de la audición han aprendido también a discernir los sonidos significativos, a localizarlos y a guiar un cambio adecuado de posición (levantar y girar la cabeza, levantar y girar el tronco). Los brazos han aprendido a extenderse y las manos a asir en forma más intencional. Así se establecen patrones interpersonales centrados en la modalidad social de tomar y aferrarse a las cosas (Erikson, E.,1993).

En cuanto a la etapa anal de S. Freud, Erikson la retoma *como los órganos eliminatorios y de la musculatura.*

“El desarrollo general del sistema muscular que introduce la dimensión de la descarga voluntaria, de dejar caer y arrojar, y apoderarse de las cosas asíéndolas. Estos dos desarrollos sugieren una mayor capacidad para alternar a voluntad los actos de retener y expulsar.” (Erikson, E.,1993:70).

Durante toda esta etapa, en la que el niño adquiere un mucho mayor control y coordinación de su cuerpo y de su medio ambiente, se convierte para Erikson en “una lucha por la autonomía”. Por lo tanto, autonomía versus vergüenza y duda constituyen el segundo conflicto nuclear, cuya resolución es una de las tareas básicas del yo.

Cuando el niño tiene bien cimentada la etapa anterior de confianza básica, en la siguiente etapa se da cuenta y siente que la “confianza básica” en él y el mundo son perdurables, no importa que ahora el ya sea capaz de empezar a tomar decisiones y también a decir “NO” o rechazar algo. El niño debe llegar a sentir que su confianza básica en sí mismo y en el mundo (que es el tesoro perdurable salvado de

los conflictos de la etapa oral) no correrá peligro ante ese deseo repentino y violento de decidir por su cuenta, de apropiarse con actitud exigente y eliminar empecinadamente. La firmeza debe protegerlo contra la anarquía potencial de su juicio aún inexperto, su incapacidad para aferrar y soltar en forma discriminada.

Su medio ambiente debe respaldarlo en su deseo de “pararse sobre sus propios pies”, a fin de evitar que se vea abrumado por esa sensación de haberse expuesto prematura y tontamente que llamamos vergüenza, o esa desconfianza secundaria, que retrospectivamente llamamos duda.

“En este periodo el niño tiende a acumular cosas y a descartarlas, a aferrarse a las posesiones y arrojarlas por la ventana (modo retentivo-eliminatorio)” (Erikson, E.,1993:71). La modalidad que se adquiere es la de aferrarse y soltar.

Para esta edad, el aparato músculo esquelético del niño ya adquirió la capacidad de

gatear y caminar, por lo tanto, se desplaza más sintiendo curiosidad por lo que le rodea y lo trata de alcanzar. También es capaz de decidir si desea aferrarse a algo o bien soltarlo. Dice Erikson “En cuanto el niño se apronta a plantarse más firmemente sobre sus pies, comienza a ver el mundo como “yo” y “tú”, “mí” y “mío”” (Erikson, E., 1993: 71).

Lo ideal es que se adquiriera un control paulatino y gradual de sus intestinos ya que para el niño es tan placentero retener como expulsar, y debe de lograr tener un equilibrio que le permita no solo el control de su organismo, sino también de su mundo, sin que por esto piense que es “todo poderoso”. Es decir habrá veces que pueda cumplir sus deseos de hacer algo o trasladarse a algún lugar sin peligro sin embargo también se observa que en esta etapa que el niño puede alcanzar objetos y desplazarse puede correr peligro de algún accidente por lo que se va a topar con la autoridad de los padres o bien con el dolor de alguna caída o más.

Al respecto Erikson dice:” La firmeza debe protegerlo contra la anarquía potencial de su juicio aún inexperto, su incapacidad para aferrar y soltar en forma discriminada” (Erikson, E.,1993:74). Al mismo tiempo, esta firmeza en el trato con el niño que “lo alienta a pararse sobre sus propios pies”, también lo protege de “las experiencias arbitrarias y carentes de sentido de la vergüenza y la temprana duda” (Erikson, E.,1993:226)

Existe un dicho popular que se puede aplicar aquí que dice:- “Hay que ser suave en la forma pero firme en la determinación”.

El período de autonomía versus vergüenza y duda que abarca de los 18 meses a los 3 años, aproximadamente, se define por el cambio de control externo hacia el autocontrol. La autonomía e independencia se da conforme las capacidades de locomoción, y le permiten desplazarse en su territorio.

Su capacidad de comunicación se perfecciona, su adquisición del lenguaje se va incrementando y esto le facilita al niño obtener lo que desee o bien rechazarlo.

Para Diane E. Papalia la capacidad de socialización esta en el autocontrol, señala que la regulación mutua de los estados emocionales durante los primeros años contribuye al desarrollo del autocontrol. (Papalia, D.,2001).

Dice Erikson:

“La vergüenza supone que uno está completamente expuesto y consciente de ser mirado”. “La vergüenza visual procede de la culpa auditiva, que es un sentimiento de maldad que uno experimenta en total soledad, cuando nadie observa y cuando todo esta en silencio...”. “La provocación excesiva de vergüenza no lleva al niño a una corrección genuina, sino a una secreta decisión de tratar de hacer las cosas impunemente, sin que nadie lo vea, cuando no trae como resultado una desafiante vergüenza” (Erikson, E.,1993:227)

Un sentimiento de autocontrol sin la pérdida de la autoestima da origen a un sentimiento

perdurable de buena voluntad y orgullo; un sentimiento de pérdida del autocontrol y de un sobrecontrol foráneo da origen a una propensión perdurable a la duda y la vergüenza.

INICIATIVA vs. CULPA

“Para el final del tercer año, cuando caminar se convierte ya en algo fácil y vigoroso... el yo ha incorporado caminar y correr a la esfera del dominio cuando se siente que la gravedad está adentro, cuando el niño puede olvidar que lo que está haciendo es caminar y en cambio descubre qué puede hacer con ello. Sólo entonces las piernas se convierten en una parte integral del niño en lugar de un apéndice ambulatorio” (Erikson, E., 1993:74).

El Movimiento en el niño es primordial para el desenvolvimiento infantil, para esta etapa el niño se vuelve más activo, con un sentido de iniciativa producto de la autonomía que ha obtenido y da como resultado la posibilidad de planear cosas, querer realizar tareas y actividades, etc.

En este momento empieza a experimentar lo referente al papel sexual; empieza a imitar roles y percibe claramente las diferencias entre los sexos. Se identifica más fuertemente con sus pares, y empieza una vida social activa e independiente en la escuela.

Su aprendizaje se vuelve intrusivo, deja de tenerlo a él como centro y se desplaza hacia hechos y actividades siempre renovados. Es la antesala de la genitalidad infantil y para la primera elaboración de los modos intrusivo e inclusivo.

“El *modo intrusivo* que domina gran parte de la conducta en esta etapa, caracteriza una variedad de actividades y fantasías “similares” desde el punto de vista configurativo. Aquellas incluyen la intrusión en otros cuerpos a través del ataque físico: la intrusión en los oídos y la mente de otras personas mediante una charla agresiva; la intrusión en el espacio mediante la locomoción vigorosa; la intrusión en lo desconocido a través de una curiosidad insaciable. En general, parece evidente que para los niños de esta edad las relaciones sexuales adultas constituyen actos peligrosos de agresión mutua” (Erikson, E. 1993:224).

Este periodo, paralelo a la etapa fálica descrita por Freud, supone el riesgo de recibir de parte de los padres desaprobación, rechazo e impaciencia ante la iniciativa que muestra el niño, lo cual provoca sentimientos de inseguridad, rechazo y culpa al actuar para satisfacer sus deseos.

Finalmente se debe considerar que la solución a los conflictos que se presentan en las diferentes etapas no es absoluta y definitiva, se continúa en las etapas subsecuentes, es por esto que las edades en que inicia y termina cada una de ellas es aproximado y depende de cada individuo. Sin embargo, la forma en que se va transitando y resolviendo cada conflicto determina la forma en que se va enfrentar el siguiente conflicto.

1.4.3. LAS LINEAS DE DESARROLLO. ANNA FREUD.

Anna Freud analizó los problemas infantiles y los conceptualizó en término de los movimientos y conductas del niño en una línea temporal de desarrollo. Un niño se desarrolla y crece relacionándose con sus padres a través de sus comportamientos alimenticios, higiene personal, estilos de juego, relaciones con otros niños, etc., comportamientos que son considerados como sanos (Freud, A., 1984).

A. Freud pensaba que la evaluación del niño, en términos psicoanalíticos debe reemplazar la apreciación fragmentaria de los conceptos por una evaluación que incluya todos los aspectos de la mente del niño, razón por la cual su descripción es bastante detallada.

Se puede considerar que existe un problema en el desarrollo, cuando uno de los aspectos del proceso es más duradero que otros (fijación o regresión).

Citando a Anna Freud:

“Se puede evaluar el grado de desarrollo y las necesarias indicaciones terapéuticas en el niño a través del escrutinio, por un lado, de los impulsos libidinales y agresivos, y por el otro, del yo y del superyó de la personalidad infantil por medio de signos que indiquen, según su adaptación, su precocidad o su retardo. Con la secuencia de las fases de la libido y una lista de las funciones del yo en el trasfondo esta tarea es sencilla.” (Freud, A.,1984:50).

Define básicamente las líneas del desarrollo que van del estado de dependencia física hacia su autonomía. También habla del desarrollo afectivo en donde el niño comienza a entablar una relación afectiva con su madre la cual le permitirá relacionarse de manera adecuada con las demás personas que le rodean.

La otra línea del desarrollo nos habla acerca del aprendizaje del cuidado corporal y la higiene. Es importante subrayar que estas líneas en su conjunto van formando y dándole estructura al “Yo” del niño.

Hay cuatro campos diferentes entre el niño y el adulto:

1. EGOCENTRISTA: Que gobierna las relaciones del infante con el mundo de los objetos. En consecuencia, todo lo que sucede en el objeto, se interpreta desde el punto de vista de la satisfacción o frustración de estos deseos.

2. LA INMADUREZ DEL APARATO SEXUAL INFANTIL: Que no le deja al niño alternativa, sino que lo fuerza a traducir los hechos genitales adultos en pregenitales.

3. Todas aquellas circunstancias en donde la falta de comprensión por parte del niño basada en la relativa debilidad de los PROCESOS SECUNDARIOS DEL

PENSAMIENTO cuando se comparan con la intensidad de los impulsos y las fantasías.

4. La diferente PERCEPCIÓN DEL TIEMPO en las distintas edades. El sentido de la duración del tiempo, largo o corto en determinado período.

En conjunto las líneas del desarrollo nos ayudan a ver objetivamente los logros que va teniendo un niño en relación a su edad cronológica, las demandas del medio circundante, la satisfacción de sus necesidades, y su capacidad para irse desarrollando y aprendiendo hábitos y normas sociales que le asignan un rol social, y familiar que lo hace sentirse integrado a su mundo.

Cuando el niño cuenta con un organismo sano, se puede esperar que con la ayuda de la madre sea capaz de alcanzar la autonomía, el control corporal, material y emocional paso a paso.

Se puede observar una estrecha correspondencia de crecimiento entre las distintas líneas de desarrollo.

Las tendencias, inclinaciones, predilecciones que se encuentran en todos los seres humanos pueden erotizarse y estimularse a través del establecimiento de vínculos emocionales entre el niño y su primer objeto. El desequilibrio entre las líneas de desarrollo así originado no tiene carácter patológico. La falta moderada de armonía prepara el terreno para las innumerables diferencias que existen entre los individuos desde edad temprana, es decir, producen una cantidad de variaciones de la normalidad que debemos tener en cuenta.

I DESDE LA DEPENDENCIA HASTA LA AUTOSUFICIENCIA EMOCIONAL Y LAS RELACIONES OBJETALES ADULTAS.

1. “La unidad biológica de la pareja madre – hijo, con el narcisismo de la madre extendido al niño, y el hijo incluyendo a la madre como parte de su *milieu narcissista* interno (Hoffer, 1952:31-41).” (Freud, A., 1984:56). Se puede pensar en la realidad física de la madre conteniendo al bebé en ella, como un logro para sí misma que le transmite de alguna manera esa sensación de alegría al recibirlo.

2. “...La relación en la satisfacción de las necesidades somáticas que se basa en la urgencia y en los derivados de los impulsos, y que es intermitente y fluctuante...” (Freud, A.,1984:56). La madre es la principal proveedora de bienestar para el pequeño que apenas alcanza a distinguir sus primeras sensaciones de bienestar, a través, de la alimentación y cuidados, en un ambiente confortable.

3. “La etapa de constancia objetal, que permite el mantenimiento de una imagen interna y positiva del objeto, independiente de la satisfacción o no de los impulsos;” (Freud, A.,1984:57). Se puede decir que, coincidiendo con otros teóricos del desarrollo, lo más importante para un desarrollo y sobrevivencia es la constancia en los cuidados y atención al pequeño; esto le va a permitir sobrevivir, así como tener la capacidad de predecir actos que su madre realiza cuando el llora o le pide algo.

4. “La relación ambivalente de la fase preedípica sádico – anal, caracterizada por las actitudes del yo de depender, torturar, dominar y controlar los objetos amados;” (Freud, A., 1984:57). Aquí ya se consolida la fase anterior pues no solo controla su alrededor, sino se conjunta con una serie de capacidades y logros motrices, de lenguaje y cognitivos que le permiten abarcar su ambiente más ampliamente, y también influye en el mismo pues se comienza a controlar algunas funciones corporales que serán clave dentro de la forma de desenvolverse y asimilar

su medio ambiente; se puede observar en esto la ambivalencia en el acto de retener y expulsar.

5. “La fase fálico-edípica completamente centralizada en el objeto, caracterizado por una actitud posesiva hacia el progenitor del sexo contrario (o viceversa); celos por rivalidad hacia el progenitor del mismo sexo; tendencias a proteger; curiosidad; deseo de ser admirado y actitudes exhibicionistas; en las niñas fálico – edípicas (masculina) hacia la madre, precede a la relación edípica con el padre” (Freud, A., 1984:57). En esta fase los niños ya tienen conciencia de sí mismos y de a que sexo pertenecen biológicamente y muchas de sus actividades, actitudes y manera de hacer las cosas depende de esto.

2 DE LA LACTANCIA A LA ALIMENTACIÓN RACIONAL.

Algunos trastornos de la alimentación se generan durante la etapa de lactancia ocasionados por circunstancias tales como la libre demanda del bebé, las fluctuaciones en el apetito, los trastornos intestinales, la interferencia en la satisfacción de las necesidades originadas por periodos de hambre, por largas horas de espera para comer, por el racionamiento de la comida o por la ingestión forzada de alimentos y comúnmente por las actitudes de ansiedad de la madre. De ahí la importancia de la constancia en los cuidados y la alimentación desde recién nacido el bebé.

En ocasiones se dificulta la transición del pecho o biberón al inicio de la comida sólida, se requiere la materna para la transición progresiva al uso de utensilios y mayor coordinación. Un aspecto importante de esta etapa consiste en la introducción

de los modales en la mesa lo cuál a veces se da con un poco de dificultad.

“La desaparición gradual de la ecuación comida-madre en el período edípico. Las actitudes irracionales hacia la comida son determinadas ahora por las teorías sexuales infantiles, es decir, las fantasías de inseminación a través de la boca (el temor a ser envenenados)” (Freud, A.: 1984:61).

Muchas veces se puede observar a los niños que crean fantasías alrededor de las conductas que se realizan cotidianamente las cuales pueden ser benévolas o no.

3 DE LA INCONTINENCIA AL CONTROL DE ESFÍNTERES.

La duración de la primera fase, durante la cuál el niño tiene completa libertad con respecto a la evacuación, se determina no por el grado de maduración alcanzado, sino por influencias ambientales, es decir, por la decisión materna de inferir, también presionada por necesidades personales, familiares, sociales y médicas.

Paralelamente al grado de coordinación corporal y dominio del medio ambiente alcanzado por el niño, mejora el lenguaje y la socialización, es entonces que el niño puede tener la capacidad de dominar su esfínter pues el control muscular es voluntario. También tiene que ver con la capacidad de espera del pequeño.

“Las tendencias, inclinaciones, predilecciones que se encuentran en todos los seres humanos pueden erotizarse y estimularse a través del establecimiento de vínculos emocionales entre el niño y su primer objeto. El desequilibrio entre las líneas del desarrollo así originado no tiene carácter patológico. La falta moderada de armonía prepara el terreno para las innumerables diferencias que existen entre los individuos desde edad temprana, es decir, producen una cantidad de variaciones de la normalidad que debemos tener en cuenta” (Freud, A., 1987:73).

En conclusión, Anna Freud consideró las líneas de desarrollo desde diferentes dominios. Cada uno de ellos en las diferentes etapas progresa de la dependencia a la autonomía, y de la falta de control hacia el logro.

De tal modo que cada una de las líneas de desarrollo comienza y prosiguen en paralelo con otras, por ejemplo, el niño controla mejor su coordinación motora fina y esto le permite aprender a comer solo y al mismo tiempo mejora su lenguaje de tal forma que puede expresar sus necesidades, gustos y preferencias.

El mosaico particular de los logros y fracasos en las diferentes etapas del desarrollo brinda a cada individuo el gradual funcionamiento del “Yo” en concordancia con sus impulsos e instintos (del ello), y la realidad del medio ambiente que le rodea.

Finalmente las líneas de desarrollo se pueden apreciar en aquellos niños que no padezcan alguna patología o tengan daño orgánico.

1.4.4 CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Uno de los temas centrales en el desarrollo teórico de Vigotsky es el de las funciones del lenguaje, asegura Vigotsky que, a fin de cuentas el lenguaje es lo que posibilita el pensamiento. Durante la etapa preverbal, el lenguaje es elemental. Pero la aparición del lenguaje lo altera todo. El lenguaje es

esencial para cualquier forma de pensamiento consciente.

Vigotsky describe tres formas de lenguaje que aparecen en secuencia y cumplen funciones distintas (Lefrancois, R.G., 2001.):

❖ La primera el habla social (también llamada habla externa) es común hacia los 3 años. Es la forma más primitiva y su función principal es controlar la conducta de los demás (“quiero un dulce”).

❖ El habla egocéntrica domina la vida del niño entre 3 y 7 años ejemplo: Los pequeños se hablan mientras tratan de hacer algo.

❖ El habla interna es nuestra habla privada. De acuerdo con Vigotsky el habla interna es lo que posibilita el pensamiento y es la base de todas las funciones mentales superiores.

El lenguaje, un invento cultural, es una de las formas más importantes en que el contexto ambiental del niño influye y moldea el curso del desarrollo.

Para Vigotsky, el desarrollo es una función de la interacción entre cultura y las capacidades biológicas básicas y tiempos de maduración del niño, en donde el contexto cultural es de mayor importancia que la maduración biológica ((Lefrancois, R.G., 2001).

El desarrollo ocurre cuando las oportunidades y las exigencias del medio son apropiados para el niño:

ETAPA	FUNCIÓN
Habla Social Externa (a los tres años)	Controla la conducta de los demás; expresa pensamientos y emociones simples.
Habla Egocéntrica (de tres a siete años)	Puente entre el habla externa y la interna; sirve para controlar la conducta propia pero se pronuncia en voz alta.

Habla Interna (desde los siete años)	Habla privada; hace posible la dirección de nuestro pensamiento y conducta; participa en todas las funciones mentales superiores.
---------------------------------------	---

Cuadro 6. Etapas del lenguaje oral (Lefrancois, R.G., 2001: 53).

Por otro lado, El lenguaje es el uso arbitrario de sonidos, con referentes aceptados, que se pueden disponer en secuencias para comunicar diferentes significados (Lefrancois, R.G., 2001.).

A través del lenguaje se pueden traer a la mente la representación de objetos que pueden no estar presentes (desplazamiento). Una de las funciones principales del lenguaje es la transmisión de significados, entendiéndolo como lo que la mayoría reconoce de una expresión o palabra, y finalmente el lenguaje nos permite producir significados creando frases con el uso de reglas gramaticales.

ETAPA DE DESARROLLO	NATURALEZA DEL PROGRESO	EJEMPLO DE EXPRESIÓN.
1. Preverbal (antes de un año).	Llorar, gorgojar, parlotear.	“Uaahhh”, “Dadadada”.
2. Palabra-Frase (holofrase) (hacia los 12 meses)	La palabra se combina con claves no verbales (gestos e inflexiones).	“Mami” (que significa, “Madre, ¿podrías venir un segundo?”)
3. Oraciones de dos Palabras (hacia los 18 meses)	Se añaden modificadores a la palabra principal para formar estructuras declarativas, interrogativas, negativas e imperativas.	“Bebé bonita” (declarativa). “¿Dónde papá?” (Interrogativa). “No jugar” (negativa). “Más leche” (imperativa)
4. Oraciones de varias palabras (hacia los dos o dos)	Las oraciones incluyen sujeto y predicado. Los	“Que linda bebé” (declarativo). “¿Dónde papá

y medio años)	morfemas gramaticales sirven para cambiar el significado (por ejemplo, ido o ad).	está?” (Interrogativa). “Quiero no jugar” (negativa). “Dame más leche” (imperativa). “Yo corrido”, “Yo decí”.
5. Cambios gramaticales más complejos y categorías de palabras (entre los dos y medio y los cuatro años).	Se añaden, incorporan y permutan elementos en las oraciones. Se subdividen las categorías de las palabras (sustantivos, verbos y preposiciones) se unen cláusulas.	“léelo, mi libro” (conjunción). “¿Dónde esta papá?” (Incorporación). “No quiero jugar” (permutación). “Quisiera un poco de leche” (uso de un poco con los sustantivos no mesurables). “Llévame a la tienda” (uso de preposiciones de lugar).

<p>6. Estructuras de Tipo Adulto (después de los cuatro años).</p>	<p>Se hacen distinciones estructurales complejas (como verbos subordinados), ejemplo: preguntar-decir y prometer.</p>	<p>“pregunta qué hora es”. “Prometió que le ayudaría”.</p>
--	---	--

Cuadro 7. Etapas del Desarrollo Verbal.(Lefrancios, R., 2001:146)

1.4.5 DESARROLLO NEUROPSICOLÓGICO DEL NIÑO. A. GESELL.

La Teoría del Desarrollo descrita por Gesell (Gesell.A., 1946) considera que el crecimiento origina cambios progresivos en las estructuras y transformaciones estrechamente correlacionadas con sus funciones.

Como dice el Dr. A. Gesell: “El comportamiento tiene su raíz en el cerebro y en los sistemas sensorial y motor. La sincronización, uniformidad e integración en una edad predicen la conducta en otra posterior” (Gesell, A., 1946: 29).

El desarrollo de un bebé, incluyendo la organización de la conducta, se inicia antes del nacimiento y la salud puede verse influida por factores orgánicos, psicológicos o sociales que intervengan en el proceso. La dirección del

desarrollo va de la cabeza a los pies, de los segmentos proximales a los distales.

Conducta o comportamiento son términos aplicados para todas las reacciones del niño, incluyendo reflejos, reacciones voluntarias, espontáneas o aprendidas. De la misma forma en que el organismo tiene un crecimiento, la conducta de un niño evoluciona a través de un proceso de desarrollo, dando como resultado modos característicos de conducta o *conductas tipificadas*.

El desarrollo es, por lo tanto, un proceso continuo de moldeamiento, de tal suerte que un modo de conducta es respuesta definida del sistema neuromotor ante una situación específica.

Después de una gran cantidad de observaciones, Gesell desarrollo las conductas tipificadas que hoy sirven como base para la evaluación del desarrollo.

Las múltiples observaciones realizadas por Gesell y que dieron como resultado la identificación de las conductas tipificadas tiene dos aspectos característicos (Gesell, A., 1946:32).

- Existe un orden en el que aparecen los modos de comportamiento, lo que determina la *secuencia en el desarrollo*.
- Los comportamientos aparecen en edades cronológicas significativamente uniformes.

Conforme el sistema nervioso se modifica bajo la acción del crecimiento, la conducta va sufriendo modificaciones y cambios.

“Los productos conductuales finales de la totalidad del proceso de desarrollo son la consecuencia de la continua interacción entre la dotación genética y el ambiente”. (Gesell, a., 1946:30).

El planteamiento evolutivo sobre desarrollo que hace el Dr. Gesell se inicia con la concepción y

continúa a través de una sucesión ordenada de etapas representativas, definidas por un cierto nivel de madurez. La descripción de desarrollo que realiza se divide en cinco aspectos fundamentales, a saber:

1. La **Conducta adaptativa**. Considerada como el área más importante que atiende la organización de los estímulos, la percepción de las relaciones, la descomposición de totalidades en sus partes componentes y la reintegración de éstas de un modo coherente.

Se incluyen las más delicadas adaptaciones sensoriomotrices ante objetos y situaciones: la coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos; la habilidad para utilizar con propiedad la dotación motriz en la solución de problemas prácticos, y la capacidad de realizar nuevas adaptaciones ante la presencia de problemas simples. La conducta adaptativa es considerada precursora de la futura “inteligencia”

que utiliza la experiencia previa para la solución de nuevos problemas.

2. La **Conducta motriz gruesa** comprende las reacciones posturales, el equilibrio de la cabeza, sentarse, pararse, gatear y caminar.

3. La **Conducta motriz fina** Consiste en el uso de las manos y dedos para la aproximación, prensión y manipulación de un objeto. Esta área tiene una particular correlación con aspectos neurológicos.

Las capacidades motrices de un niño son un referente obligado del nivel de desarrollo, sin embargo la teoría analiza en forma independiente la motricidad fina y gruesa especialmente para fines diagnósticos.

4. La **Conducta del lenguaje** adquiere formas características que dan la clave de la organización del sistema nervioso central del niño. Se utiliza el término lenguaje incluyendo toda forma de comunicación visible y audible, sean gestos,

movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones. La conducta del lenguaje incluye además la imitación y comprensión de lo que expresan otras personas.

El lenguaje articulado es considerado una función socializada que requiere la existencia de un medio social, pero que también depende de la existencia y del estado de las estructuras corticales y sensoriomotrices.

5. La **Conducta personal social** comprende las reacciones personales del niño ante la cultura social en que vive. Que si bien son tan distintas como culturas se puedan hallar, esta área considera aquellos aspectos en que la adquisición de habilidades depende de la madurez neuromotriz, como el control de esfínteres, la capacidad para alimentarse solo, etc.

Los campos de desarrollo mencionados anteriormente evolucionan conjunta y coordinadamente.

“Desde el punto de vista del proceso, el bebé avanza psicológicamente con el mismo paso con el que llegará más tarde a la niñez y a la juventud. Manifiesta en esencia, el mismo tipo de impulso, la misma selectiva capacidad para servirse de la experiencia y la misma propensión a la abstracción y a la generalización, en su marcha de lo conocido a lo desconocido, de lo familiar a lo nuevo” (Gesell, A., 1980:).

Para Gesell, la estructura de la mente se va configurando sobre el principio fundamental de *continuidad*, en donde se entretajan patrones y componentes de patrones. El ser humano continuamente desarrolla cosas nuevas, sin embargo estas las aprende a hacer de manera conocida, incorporando en un nivel superior lo que antes había adquirido en uno inferior.

A lo largo de los cinco primeros años de vida del niño, Gesell identifica una serie de edades claves que facilitan la labor de diagnóstico. Representan períodos integrativos y modificaciones principales en los focos y centros de organización (Gesell, A., 1946:34)

Edades Clave: 4, 16, 28 y 40 semanas.
12, 18, 24 y 36 meses.

Rasgos Evolutivos de los primeros cinco años de vida.

En el primer trimestre de la vida el niño adquiere el control en sus doce músculos oculomotores. En el segundo trimestre (semanas de 16 a 28), logra el gobierno de los músculos que sostienen la cabeza y mueve brazos y manos. Hace esfuerzos por alcanzar objetos y los toma, transfiere y manipula. Su cabeza esta erecta y firme. En el tercer trimestre (semanas 28 a 40), consigue el dominio del tronco y los dedos. Hurga y ase con pulgar e índice; se sienta y gatea. En el cuarto trimestre (semanas 40 a 52), extiende su dominio a piernas y pies y descarta el apoyo accesorio para manos y dedos. Recoge una bolita con precisión adulta. Se para y camina sosteniéndose.

En el segundo año camina y corre; articula palabras y frases; adquiere control de vejiga y recto, además de un rudimentario sentido de la identidad personal.

Entre el segundo y el tercer año de vida habla empleando oraciones, usa las palabras como instrumentos del pensamiento; muestra una positiva propensión a comprender su ambiente y a satisfacer las exigencias culturales impuestas por éste.

En el cuarto año formula innumerables preguntas; percibe analogías y despliega una activa tendencia a conceptualizar y generalizar. Es prácticamente independiente en la rutina de la vida hogareña.

A los cinco años está bien maduro en el control motor. Salta y brinca. Habla sin articulación infantil. Puede narrar un cuento largo, prefiere jugar con compañeros y manifiesta satisfacción por sus ropas y por lo que sea capaz de hacer.

DOMINIOS DEL DESARROLLO Y TEORIAS BASADAS EN LA EMOCION Y LA COGNICIÓN.

Para evaluar el desarrollo del niño se debe vigilar su desarrollo a lo largo de dominios particulares, como motor grueso, motor fino, social, emocional, del lenguaje y la cognición. Dentro de cada una de estas categorías, existen líneas del desarrollo o secuencias de cambios que conducen a logros particulares. El concepto de línea de desarrollo implica que el niño atraviesa fases sucesivas, como a continuación se detalla

Hito	Edad Media de consecución (meses)	Implicaciones para el desarrollo
Motor Grueso		
Cabeza firme, sentado	2.0	Permite mas interacción visual
Empuja para sentarse, no retraso de la cabeza	3.0	Tono muscular
Junta las manos en la línea media	3.0	Descubrimiento de sí mismo
Desaparece el reflejo cervical	4.0	El niño puede inspeccionar las

Tónico asimétrico.		manos en la línea media.
Se sienta sin soporte	6.0	Aumenta la exploración
Rueda de prono a supino	6.5	Flexión del tronco, riesgo de caídas.
Camina solo	12	Exploración, control de proximidad de los padres.
Corre	16	Supervisión más difícil.
Motor Fino		
Coge el sonajero	3.5	Uso de objeto
Extiende para coger objetos	4.0	Coordinación visual motora
Desaparece la presión palmar	4.0	Suelta voluntariamente
Transfiere objetos de una mano a otra	5.5	Comparación de objetos
Prensión pulgar-otro dedo	8.0	Capaz de explorar objetos pequeños
Pasa paginas de libro	12.0	Mas autonomía durante el tiempo con libros
Garabatea	13.0	Coordinación visual motora
Construye torres de 2 cubos	15.0	Usa objetos en combinación
Construye torres de 6 cubos	22.0	Requiere coordinación visual y motora, gruesa y fina

Comunicación y Lenguaje		
Sonríe en respuesta a cara, voz	1.5	Participación social más activa.
Balbuceo monosilábico	6.0	Experimentación con sonidos, sensación táctil.
Inhibe en respuesta a "No"	7.0	Respuesta a tonos (no verbales).
Sigue orden de un paso con gesto	7.0	Comunicación no verbal
Sigue orden de una etapa sin gesto (por ejemplo: "dámelo")	10.0	Lenguaje receptivo verbal
Pronuncia la palabra real	12.0	Comienza a etiquetar
Pronuncia de 4-6 palabras	15.0	Adquisición de nombres de objetos y personas
Pronuncia de 10-15 palabras	18.0	Adquisición de nombres de objetos y personas
Pronuncia frases de 2 palabras	19.0	Con al menos 50 palabras
Cognitivo		
Fija momentáneamente la mirada en el punto donde desaparece el objeto	2.0	Falta de permanencia de objeto (Fuera de la vista, fuera de la mente)
Fija la mirada en su propia mano	4.0	Descubrimiento de sí mismo, causa y efecto

Entre choca 2 cubos	8.0	Comparación activa de objetos
Descubre el juguete (después de buscarlo).	8.0	Permanencia de objeto.
Finge juego egocéntrico (por ejemplo finge que bebe un vaso).	12.0	Comienza el pensamiento simbólico
Usa una varilla para alcanzar el objeto	17.0	Capaz de relacionar acciones con solución de problemas
Finge juego con muñeco(a) (le da biberón)	17.0	Pensamiento simbólico

Cuadro 4. Hitos del Desarrollo Durante los dos Primeros Años de Vida. (Behrman y Kliegman, 2004: 33, 34).

**PATRONES DE CONDUCTA QUE APARECEN
ENTRE 1-5 AÑOS DE EDAD “DATOS
PROCEDENTES DE GESELL (revisado por
Knobloch)**

15 MESES	
Motor	Camina solo: gatea para subir escalera
Adaptativo	Construye torres de 3 cubos; pinta una línea con una tiza; mete bolas en frascos
Lenguaje	Jerga; obedece ordenes simples; puede nombrar un objeto familiar (pelota)
Social	Indica alguno deseos o necesidades señalando; abraza a los padres

18 MESES	
Motor	Corre rígido; se sienta en sillas pequeñas; sube escaleras andando, sujeto por una mano; explora cajones y papeleras.
Adaptativo	Construye una torre de 4 cubos; imita garabateo; imita trazo vertical; saca bolita del frasco.
Lenguaje	10 palabras (media); nombra figuras; identifica 1 o más partes del cuerpo.
Social	Come solo; pide ayuda en caso de necesitarla;

	Puede quejarse cuando esta mojado o sucio; besa a los padres frunciendo los labios.
--	---

24 MESES	
Motor	Corre bien sube y baja escalones de uno en uno; abre puertas; y se sube a muebles.
Adaptativo	Torre de 7 cubos (de 6 a 21 meses); garabateo circular; imita trazos horizontales; pliega papel imitando.
Lenguaje	Une tres palabras (sujeto, verbo y objeto).
Social	Coger bien la cuchara; cuenta con frecuencia las experiencias inmediatas; ayuda a desvestirse, escucha historias con dibujos.

30 MESES	
Motor	Sube escaleras alternando los pies,
Adaptativo	Torre de 9 cubos; pinta trazos verticales y horizontales, pero en general no los une para pintar una cruz; imita trazos circulares para dibujar figuras cerradas.
Lenguaje	Se refiere a sí mismo con el pronombre "yo", conoce su nombre completo.
Social	Ayuda a recoger y finge en el juego.

36 MESES	
Motor	Monta un triciclo; se mantiene momentáneamente sobre un pie.
Adaptativo	Arma torres de 10 cubos; imita la construcción de un puente de tres cubos; copia un círculo; imita una cruz.
Lenguaje	Sabe su edad y su sexo; cuenta tres objetos correctamente, repite tres números o una frase de 6 sílabas.
Social	Juega a juegos sencillos (en paralelo con otros niños); ayuda a vestirse (desabotona las prendas y se pone los zapatos); se lava las manos.

48 MESES	
Motor	Salta la pata coja; Lanza una pelota por encima de la cabeza; utiliza tijeras para recortar figuras; sube bien escaleras.
Adaptativo	Copia puente a partir de un modelo; imita la construcción de una "puerta" de cinco cubos; copia cruz y cuadrado; dibuja un hombre con dos o cuatro partes, además de la cabeza; nombra más de dos líneas.
Lenguaje	Cuenta cuatro monedas con exactitud, narra una historia.
Social	Juega con varios niños, con comienzo de interacción social e interpretación de papel; va solo al aseo.

60 MESES	
Motor	Salta.
Adaptativo	Copia triángulo; y distingue dos pesos.
Lenguaje	Nombra cuatro colores; repite frases de 10 sílabas; y cuenta 10 monedas correctamente.
Social	Se viste y se desviste; pregunta sobre el significado de palabras; juega a interpretar papeles domésticos.

Cuadro 5. Patrones de Conducta que Aparecen entre 1-5 Años de Edad. (Behrman y Kliegman, 2004: 33,34).

La teoría desarrollada por A. Gesell permite observar una detallada progresión secuencial del desarrollo motor infantil ya que para su autor existe una muy estrecha relación entre el desarrollo motor y las habilidades cognitivas. Por ejemplo, el gatear y caminar es importante para el desarrollo de las nociones de profundidad.

En lo que se refiere a la evaluación infantil es posible observar como algunas pruebas que miden aspectos intelectuales utilizan entre sus reactivos acciones de coordinación motriz fina y actualmente

la evaluación desarrollada por Gesell se utiliza comúnmente en el diagnóstico infantil.

1.4.6 LA DINÁMICA DE LA EVOLUCIÓN. HENRY WALLON

Para Henry Wallon (1879- 1962), El crecimiento está determinado por conflictos, de modo que parece encontrarse frente a situaciones de elección entre un tipo de actividad nuevo y otro viejo. La etapa que se somete a las leyes de la otra va transformándose y pierde rápidamente su capacidad de regir el comportamiento del sujeto. Pero la manera en que se resuelve el conflicto no es absoluta ni necesariamente uniforme para todos (Wallon, H., 2000).

En este contexto, el desarrollo es un proceso de estadios subsecuentes que involucran al individuo en sus diferentes vertientes emocional, intelectual y social (Palacios, Marchesi y Coll. 1990). Cada

estadio del desarrollo implica crisis y conflicto en uno de estos ámbitos, que se convierte, en ese momento, en preponderante. La acción del otro sobre el niño y las interacciones con los otros adquieren un papel configurador clave en el desarrollo. Así mismo, la emoción juega un papel fundamental en el desarrollo del ser humano, abordando el desarrollo de la personalidad como un todo, sin aislar el aspecto afectivo del cognitivo. En donde cada periodo de desarrollo se caracteriza por la aparición de un rasgo dominante.

Wallon insiste en el primer desarrollo neuromotor y, especialmente, en la función postural que por sí sola ofrecerá posibilidad de reacciones orientadas (tras las respuestas puramente reflejas del recién nacido). En este conjunto, la emoción adquiere un valor funcional privilegiado como organizador. Inicialmente está provocada por impresiones posturales y es base al mismo tiempo de la postura (gestos, mímica) que emplea a su vez para expresarse. Las reacciones denominadas Tónico-emocionales son los primeros indicios del

desarrollo psíquico en la medida en que inicialmente son las primeras reacciones psicológicas.

Así pues, la emoción se constituye en el intermedio genético entre el nivel fisiológico con sólo respuestas reflejas y, el nivel psicológico que permite al hombre adaptarse progresivamente al mundo exterior que poco a poco va descubriendo. El primer mundo exterior es el mundo del que el niño recibe todo: su saciedad, la satisfacción de sus necesidades fundamentales, etc. El niño puede dar muestras de bienestar o de malestar, ambas emociones puramente primitivas van encaminadas a la discriminación del mundo exterior, puesto que estas emociones van unidas a la acción del mundo con el niño.

1er Estadio Impulsivo Puro. (Ajuriguerra, J., 1983). Se inicia en el nacimiento, y su principal característica es la actividad motora refleja (interoceptivos, propioceptivos y exteroceptivos). A veces parece adaptarse a su objetivo (succión, prensión-refleja, etc.) otras veces actúa en forma de

grandes descargas impulsivas, sin ejercer el menor control en la respuesta, debido a que los centros corticales superiores aún no son capaces de ejercer su control.

Los límites entre los estadios descritos por Wallon no son muy precisos ya que más allá de las edades o modos de comportamiento, el cambio se da a partir de la prevalencia de un nuevo tipo de conducta.

En el segundo estadio o ***Estadio Emocional***, (Ajuriguerra, J., 1983) se presentan las primeras muestras de orientación hacia el mundo, la alegría o la angustia, ya manifiestas a los 3 o 4 meses: sonrisas, cólera, etc., y que se consolidan a los 6 meses, aproximadamente, fecha en la que se considera el inicio del segundo estadio. Durante este se hace énfasis en la *simbiosis afectiva*, que sigue a la simbiosis de la vida fetal y a la simbiosis alimenticia de los primeros meses de vida.

El niño establece sus primeras relaciones en función de sus necesidades elementales (necesidad de que le alimenten, le acunen, le cambien de ropa, la volteen de lado, etc.). En este estadio, además de los cuidados materiales, el niño necesita muestras de afecto por parte de quienes lo rodean, especialmente las muestras de amor materno. Así, la emoción domina absolutamente las relaciones del niño con su medio. No sólo extrae unas emociones del medio ambiente, sino que tiende a *compartirlas* con las personas que están a su alrededor; comparte plenamente sus emociones, tanto las placenteras como las displacenteras.

El ***Tercer estadio, Sensitivomotor o Sensoriomotor***, (Ajuriguerra, J., 1983) aparece al final del primer año o comienzo del segundo. Se caracteriza por lo que denomino *sociabilidad incontinente*, el niño se orienta hacia intereses u objetivos y descubre el mundo de los objetos. Aparecen dos aspectos muy importantes para el desarrollo el andar y la palabra que contribuyen al cambio total del mundo infantil. El espacio se

transforma por completo con la marcha y las oportunidades de desplazamiento que trae consigo. En cuanto al lenguaje, la actividad artrofonatoria (espontánea y posteriormente imitativa) supone una organización motora fina muy avanzada y posteriormente se convierte en una actividad simbólica.

Wallon define a la actividad simbólica como la capacidad de atribuir a un objeto su representación (imaginaria) y a su representación un signo (palabra), situación que se da entre el año y medio y los dos años.

El ***Estadio Proyectivo*** (Ajuriguerra, J., 1983) es una etapa en la que se pasa del acto al pensamiento. La acción, en lugar de ser simplemente ejecutante es estimuladora de la actividad mental o de lo que Wallon llamo conciencia. El niño conoce el objeto únicamente a través de su acción sobre el mismo. Durante este periodo el niño se proyecta en las cosas para percibirse a sí mismo, es decir, sin movimiento, sin

expresión motora el niño no puede captar el mundo que le rodea. La función motora es el instrumento de la conciencia, el acto es acompañante de la representación. El pensamiento es proyectado al exterior por los movimientos que lo expresan.

Durante el quinto estadio, ***Estadio del Personalismo***, (Ajuriguerra, J., 1983) el niño llega a prescindir de situaciones en que se halla implicado y a reconocer su propia personalidad como independiente de las situaciones. Llega a la “conciencia del Yo” que surge cuando se es capaz de tener formada una imagen de si mismo, la representación que fue formada, se afirma de manera ineludible con el negativismo y la crisis de oposición entre los dos años y medio, y los tres años.

El hecho de que el niño tiene ya auténtica conciencia de sí mismo, lo da a entender, por primera vez, en el excesivo grado de sensibilización ante los demás, de verse como lo ven los otros, se afirmará y extraerá las consecuencias propias de su

afirmación. Este desdoblamiento le permitirá adquirir conciencia de su propia personalidad y, de hecho, va a hacerla reconocer ante los demás. Para él lo más importante es afirmarse como individuo autónomo, para lo que son válidos todos los medios a su alcance. Afirmarse en la oposición o haciendo cosas para llamar la atención es la reacción más elemental de esta etapa.

Al llegar a la edad escolar, los seis años, posee los medios intelectuales y la ocasión para individualizarse claramente. El ingreso a la escuela lo lleva a una vida social que le permite entablar nuevas relaciones cuyos lazos se van estableciendo progresivamente, pero se fortalecen o no según los intereses o las circunstancias. Es la fase de *personalidad polivalente* en que el niño puede participar simultáneamente en la vida de diversos grupos sin hacer siempre la misma función ni ocupar el mismo puesto, se convierte en una unidad que tiene abierto el paso a diversos grupos y que puede influir en ellos.

Wallon remarca la importancia de los intercambios sociales en la edad escolar y los beneficios que estos le reportan. El trato favorece su pleno desarrollo y es cimiento del interés que, con el transcurso del tiempo, ha de tener por los demás y por la vida en la sociedad, si sabe desarrollar el auténtico espíritu de equipo, el sentido de cooperación y solidaridad, y no el de denigración y rivalidad.

1.4.7. REFLEXIÓN SOBRE LAS TEORIAS DE DESARROLLO.

En este capítulo se ha realizado una breve revisión de algunas de las teorías de desarrollo mas representativas, que van, desde posturas biologicistas que describen preponderantemente el desarrollo cognoscitivo, hasta posturas que le otorgan mayor relevancia a los aspectos culturales y sociales del desarrollo psicosocial.

A lo largo del estudio de las diferentes posturas se puede observar que el desarrollo infantil responde a una multiplicidad de factores como la dotación genética, única en cada individuo; los conflictos emocionales, intelectuales, culturales y sociales, y la forma en que se relaciona en primera instancia con sus padres y paulatinamente con grupos sociales más amplios.

Si bien para cada uno de los autores mencionados el factor que incide en el desarrollo cambia, coinciden en plantearlo como una serie de etapas secuenciales a través de las cuales se adquieren logros.

Para autores como Henry Wallon y Eric Erikson, las etapas de desarrollo se caracterizan por encontrar, en cada una, dos alternativas opuestas, la “elección” de una de ellas define el camino por el que continuará el desarrollo del individuo y repercutirá en su vida futura.

Para J. Piaget o Anna Freud es posible analizar el desarrollo a través de acciones observables y mensurables que reflejan, por un lado el aspecto cognitivo y por el otro, las funciones del “Yo”.

En lo que se refiere a la estimulación temprana es importante considerar todos los recursos teóricos que permitan ubicar el grado de desarrollo de cada niño, conocer los factores que inciden en él y así proponer programas integrales que apoyen el desarrollo y que incluyan los factores más determinantes y positivos para cada individuo.

CAP. II. ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Los planteamientos realizados por las distintas teorías del desarrollo infantil han permitido conocer y comprender aquellos aspectos que son determinantes en la vida del niño, entre estos aspectos se encuentra la estimulación temprana, que a la luz de dichos estudios se puede observar como es un proceso natural, intrínseco en el ser humano, que se lleva a cabo desde los inicios de la historia. Se le da al niño desde el momento en que la madre establece la relación diaria de cuidado y atención para con su hijo. A través de este proceso, el bebé va ejerciendo un mayor control sobre el mundo que le rodea, al tiempo que siente una gran satisfacción al ir descubriendo su capacidad, cada vez mayor de hacer cosas por sí mismo.

La estimulación tiene lugar a través de la repetición de diferentes eventos sensoriales que aumentan, por una parte, el control emocional proporcionando al niño una sensación de seguridad y goce; y por otra, amplían la habilidad mental, que le facilita el aprendizaje, ya que desarrolla destrezas para estimularse a sí mismo a través de la curiosidad, la exploración y la imaginación.

Podemos considerar que la estimulación temprana es:

“...el conjunto de acciones tendientes proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas, objetos y situaciones, en cantidad y oportunidad adecuadas y en el contexto de situaciones de variada complejidad que generen en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo”. Dr. Hernán Montenegro. (Arango de Narváez, M.,

Otra definición consiste en:

“El conjunto de acciones realizadas con los niños durante sus primeros años de vida, dirigidas a proporcionarles las experiencias que necesitan desde su nacimiento para tener un desarrollo integral, es decir, optimizar su desarrollo intelectual, físico y social.

Su aplicación propicia el desarrollo de las capacidades psicológicas y fisiológicas, por medio de dos elementos: las personas y los objetos; aumentando en el niño el grado de interés por descubrir su mundo, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente, es decir lograr su interacción.

Así mismo impulsa a los niños a ser creadores y participantes de cambios favorables de su entorno, a favor del desarrollo como integrantes de la sociedad en que se desenvuelve familia y comunidad.

Va dirigida a menores de cinco años, no distingue estratos sociales, no importa el medio histórico, social, cultural y religioso al que pertenezcan (CONAFE, SEP. 2000).

La estimulación temprana como tal es un proceso natural, que la madre pone en práctica en su relación diaria con el bebé. Se considera que inicia desde el nacimiento y hasta los cinco años,

aproximadamente. Cuando el recién nacido tiene contacto con el mundo por primera vez se inicia el reto de adaptación a su nuevo entorno (Arango M.,1944).

El término se acuñó a partir de la intervención precoz en el tratamiento de patologías en el desarrollo infantil que interferían con las funciones locomotrices. Los resultados que se observaron con el tratamiento terapéutico fueron muy buenos, ya que se recuperaron patrones para adaptarse funcionalmente gracias a la plasticidad cerebral.

Al observar los efectos en el trabajo con distintas patologías se traslado a la población en general. En los últimos años se ha observado un creciente interés por parte de los padres de acudir a centros dedicados a la estimulación temprana, en donde se realizan programas estructurados que responden a las características del desarrollo infantil y provee de los estímulos necesarios para que se estimulen todas y cada una de las áreas de desarrollo (motricidad, cognición, socialización,

lenguaje, afectividad) en forma oportuna y adecuada.

La estimulación temprana está estrechamente relacionada con la cronología del desarrollo, toda función del desarrollo se lleva a cabo en un periodo específico, por ejemplo, el momento en que los niños empiezan a gatear y posteriormente a caminar, en cierto período empiezan a balbucear y después a decir sus primeras palabras; estos datos nos hablan sobre la cronología y secuencia que tienen las diferentes áreas de desarrollo. De igual manera, la estimulación debe ser acorde a la edad y características del desarrollo equilibrado e integral.

Debemos considerar que la estimulación que recibe un niño durante sus primeros años de vida tiene un efecto mayor que cuando se estimula después de los cinco o seis años, de tal suerte que los aprendizajes adquiridos durante los primeros años son más significativos y establecen bases sólidas para los aprendizajes que deberán adquirirse posteriormente.

Cuando un niño crece con limitaciones afectivas o ambientales, puede presentar un decremento en el desarrollo, crecimiento, conducta, además de su capacidad de aprendizaje, presentando pocas habilidades motrices, con retraimiento social, dificultad para expresar sus emociones, con un lenguaje limitado, etc. Todas estas características repercuten en la edad adulta.

Por otra parte, aquellos niños que son estimulados oportunamente desde su nacimiento, que se desarrollan en un ambiente afectivo, generalmente logran un mayor desarrollo de su sistema nervioso y órganos de contacto e intercambio con el mundo exterior, además de un crecimiento físico, emocional e intelectual acorde a su edad. Se observan mayores habilidades motrices, con mayor inquietud por conocer o aprender, capaces de establecer relaciones sociales con mayor facilidad, con un repertorio de palabras más amplio, con mayor seguridad en sí mismos, y estos aspectos se verán reflejados en la edad adulta.

Por otro lado, al hablar de la estimulación debemos considerar también la sobreestimulación, cuyos efectos son totalmente contrarios a la estimulación adecuada y oportuna. La sobreestimulación consiste en proveer a los niños de gran cantidad de estímulos desorganizados e inadecuados para su edad. Algunas de las consecuencias de la desorganización en el niño son la falta de atención, poca tolerancia, excesiva y desorganizada actividad física, etc... De ahí la importancia de establecer programas acordes a las características individuales y que provean los estímulos en forma tal que se logre el desarrollo integral.

La estimulación temprana debe observar al niño en su totalidad, como un ser integral, aunque por cuestiones metodológicas se consideren las áreas de desarrollo por separado. Estas áreas son las cognitiva, emocional, social, motora y de lenguaje.

Los objetivos globales de la estimulación temprana son (Martín H.L., 2004:).

- Facilitar la adquisición de patrones de desarrollo y que no se han desarrollado en el momento cronológico correspondiente.
- Dotar al niño de habilidades básicas para aprendizajes posteriores, como pueden ser la atención, la imitación, el uso funcional del lenguaje, etc.
- Favorecer la autonomía personal, en la alimentación, el vestido o la higiene personal, y las habilidades sociales que le permitan relacionarse con su medio.
- La participación de la familia en la estimulación y formación del niño.

La intervención temprana, parte del nivel madurativo del niño, sus características personales,

su entorno socio-familiar y sus capacidades, para establecer objetivos de trabajo y estrategias de actuación directa con el niño.

Entre sus objetivos iniciales se encuentra la información a la familia respecto a las características de su hijo, desde el punto de vista de su desarrollo, lo que va a permitir una mejor comprensión y aceptación de la realidad del niño, y a partir de ahí, asumir el papel que le corresponde como agentes potencializadores del desarrollo de su hijo, siempre dentro de su relación padres-hijos y su vida cotidiana, permitiéndoles descubrir sus propios recursos, al tiempo que refuerza y estrecha la relación afectiva con su hijo.

El tratamiento de la estimulación temprana, implica una estimulación continuada y global de las distintas áreas de desarrollo:

- Área motora. Donde se contemplan las distintas adquisiciones del desarrollo psicomotor, el equilibrio,

la marcha autónoma, la coordinación dinámica de las manos, etc.

- Área perceptivo-cognitiva. Que implica el desarrollo de la percepción visual, auditiva y táctil, la atención, la imitación, etc.

- Área de la comunicación y el lenguaje. Implica desde las primeras formas de interacción con los padres hasta la comunicación gestual y verbal, en las vertientes comprensiva y expresiva.

- Área de adaptación personal y social. Que implica los aspectos autonomía y socialización.

2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA.

La idea de estimular tan tempranamente como sea posible a los niños es muy antigua, se observa desde el momento en que las madres de todos los tiempos han limpiado, alimentado, y han dado calor a sus hijos. Sin embargo el término *estimulación temprana* se remonta al año de 1843 cuando el educador francés Johann Baptist Graser recomendaba a las madres de niños sordos de la primera infancia la estimulación del habla (Fonseca, Ostiguín, .

Por otro lado en Suiza, Johann Heirich Pestalozzi y Fiedrich Fröbel, intentaron hacer que las madres fueran educadoras más concientes tratando de involucrar a la familia.

En Alemania, la estimulación temprana comenzó a practicarse en forma relativamente masiva a partir de 1950, con niños sordos durante la primera infancia, y como modelo se consideraron las experiencias realizadas en Inglaterra y Suecia.

En México el crecimiento poblacional se ha traducido en un problema, no solo para los adultos sino para la población infantil que es más vulnerable. La pobreza, la falta de educación y la insatisfacción de las necesidades básicas se traducen en condiciones que limitan desde la adecuada alimentación de los niños hasta la dificultad para atenderlos y brindarles ambientes estimulantes y adecuados.

De acuerdo con cifras proporcionadas por INEGI (INEGI, 2004) hasta el año 2000 había 10 millones 791 mil 598 niños entre los 0 y 4 años de edad en todo el país, de los cuales el 73.2 % de los niños y el 73.5% de las niñas se encuentran bajo el cuidado de sus madres. Esta información nos permite considerar la importancia de ofrecer

programas de estimulación temprana que les permita potencializar sus capacidades y que le brinden un apoyo a las familias en la difícil tarea de crianza.

De acuerdo al informe presidencial del 2004, las instancias públicas IMSS e ISSSTE ofrecen atención a 223 375 niños, de los cuales 190 000 asiste a guarderías del IMSS y 33 375 a estancias de bienestar y desarrollo infantil. Para brindar atención a este número de niños el IMSS cuenta con 1630 guarderías y el ISSSTE con 243 estancias.

En la actualidad los niños deben adaptarse a ritmos agitados de vida, con gran cantidad de estímulos no siempre oportunos o convenientes para su edad y con condiciones económicas limitadas. En donde un grupo reducido de la población tiene acceso a centros especializados en la estimulación temprana.

En México, la estimulación temprana es ofrecida tanto por instituciones públicas como privadas. En el sector público se brinda

principalmente a niños que presentan algún problema de desarrollo o de discapacidad.

2.2 PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA.

Como ya se ha mencionado, la estimulación temprana pretende apoyar el desarrollo infantil a través de la presentación de estímulos oportunos, adecuados y acordes con las características individuales. Para lograrlo es necesario el planteamiento de programas estructurados de estimulación temprana que incluyan todas las áreas de desarrollo y que se realicen en forma cotidiana.

A través de la estimulación temprana se pretende mejorar la capacidad sensorial, movilidad corporal, equilibrio, coordinación, organización del espacio y tiempo entre otros.

Para poder proponer actividades de estimulación temprana necesitamos tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Evaluación inicial.
- Entrevista con la familia.
- Observación.

Para lograr los objetivos de una estimulación temprana que vaya dirigida adecuadamente es importante lo siguiente:

- Equipo interdisciplinario.
- Apoyo por parte de la familia
- La iniciativa del niño
- Que el aprendizaje sea graduado
- El medio ambiente

Esta propuesta parte de la base de que, en mayor o menor medida, todos los niños son estimulados. Más, un programa de estimulación temprana estructurado, sistemático y continuo, le brinda al niño la posibilidad de potencializar sus

capacidades y subsanar oportunamente sus deficiencias para lograr un desarrollo más equilibrado e integral.

Por lo anterior, se considera que ofrecer a los niños y a sus padres programas de estimulación temprana acordes a sus características y necesidades, aprovechando los recursos propios, les permitirá lograr un desarrollo más equilibrado que, en un futuro se traduzca en tener mejores herramientas a todos los niveles de la vida del niño.

2.3 PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LAS ESTANCIAS DEL ISSSTE.

Una de las instituciones en México que busca el desarrollo integral del niño a través de la implementación de programas de estimulación temprana en su trabajo cotidiano son las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE

(ISSSTE, 2001). Esta institución presta el servicio de cuidado a los hijos de los trabajadores al servicio del estado. Tienen como objetivo fundamental el cuidado y desarrollo de niños entre los 2 meses y los 6 años de edad, estableciendo, entre otras de sus metas, el compromiso de satisfacer las necesidades en materia de educación, cultura, fortalecimiento de la salud, integración familiar y social, así como el desarrollo futuro de los niños bajo su responsabilidad.

A partir de las consideraciones anteriores desarrollaron el Programa Integral Educativo que se constituyó como una alternativa teórico-metodológica que busca responder de la mejor manera a los compromisos adquiridos por la institución.

Una de las partes sustantivas de dicho programa lo constituye el Subprograma Pedagógico, que se realiza en forma cotidiana al interior de cada una de las Estancias, a través de formas y procedimientos técnicos indicados para cada área de servicio: Salud,

Educación, Psicología, Trabajo Social, Nutrición, Ortopedia y Dirección.

Lo que respecta al área de educación, el Subprograma Pedagógico se constituye como un programa de estimulación temprana que integra, a través de diversas actividades, todas las áreas de desarrollo del niño. Es la parte sustancial del Programa Integral Educativo.

Esta compuesto por objetivos generales de desarrollo que se buscan en cada etapa. Para cada objetivo se corresponde el apartado de Contenidos, que expresan los contenidos de desarrollo como la expresión más concreta de los procesos a promover durante la acción educativa y los Contenidos Temáticos (unidades de proyecto), los cuales se constituyen en medios educativos para ofrecer al niño diversas experiencias de aprendizaje. El apartado de metodología, se plantea, con un enfoque globalizador, los criterios, elementos metodológicos y las actividades para llevar a cabo la sistematización del proceso de enseñanza-

aprendizaje. Finalmente, se presentan los planteamientos referentes a la evaluación permanente, a fin de estar en posibilidad de garantizar una educación integral de calidad. (ANEXO 1).

A partir de las consideraciones anteriores se pudo observar que el planteamiento del Programa elaborado por las Estancias Infantiles correspondía a las características necesarias para la elaboración de la presente tesis. En primera instancia plantea un programa de estimulación temprana estructurado para cada etapa del desarrollo del niño, se implementa en forma cotidiana por el personal que integra las diferentes áreas de las Estancias; establece objetivos claros, observables y mensurables que son susceptibles de ser evaluados y nos ofrece una población de niños, entre 3 y 4 años de edad, que tienen dentro de las Estancias un período mínimo de dos años integrados en el programa de estimulación.

Las características del programa implementado en las Estancias del ISSSTE ofrece las condiciones requeridas para la presente investigación y que se describe en el siguiente capítulo.

Cáp. III METODOLOGÍA.

3.1 OBJETIVOS.

Objetivo General.

- Evaluar el impacto de un programa de estimulación temprana en niños de tres a cuatro años de edad.

Objetivo Específicos:

- Aplicar la prueba, “Sistema de Evaluación, Valoración y Planeamiento de Programas para Infantes y Preescolares”, en una población de niños

entre 3 y 4 años de edad, que se encuentren bajo un programa de estimulación temprana.

- Aplicar la prueba, “Sistema de Evaluación, Valoración y Planeamiento de Programas para Infantes y Preescolares”, en una población de niños entre 3 y 4 años de edad, que no se encuentren bajo ningún programa de estimulación temprana.

- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que asisten a un programa de estimulación temprana en el área de la motricidad fina.

- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que no asisten a un programa de estimulación temprana en el área de la motricidad fina.

- Comparar el grado de dominio en el área de la motricidad fina entre niños que asisten a un programa de estimulación temprana y niños que no asisten a ningún programa.

- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que asisten a un programa de estimulación temprana en el área de la motricidad gruesa.
- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que no asisten a un programa de estimulación temprana en el área de la motricidad gruesa.
- Comparar el grado de dominio en el área de la motricidad gruesa entre niños que asisten a un programa de estimulación temprana y niños que no asisten a ningún programa.
- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que asisten a un programa de estimulación temprana en el área adaptativa.
- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que no asisten a un programa de estimulación temprana en el área adaptativa.

- Comparar el grado de dominio en el área adaptativa entre niños que asisten a un programa de estimulación temprana y niños que no asisten a ningún programa.
- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que asisten a un programa de estimulación temprana en el área cognoscitiva.
- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que no asisten a un programa de estimulación temprana en el área cognoscitiva.
- Comparar el grado de dominio en el área cognoscitiva entre niños que asisten a un programa de estimulación temprana y niños que no asisten a ningún programa.
- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que asisten a un programa de estimulación temprana en el área de la comunicación social.

- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que no asisten a un programa de estimulación temprana en el área de la comunicación social.
- Comparar el grado de dominio en el área de la comunicación social entre niños que asisten a un programa de estimulación temprana y niños que no asisten a ningún programa.
- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que asisten a un programa de estimulación temprana en el área del desarrollo social.
- Reconocer el grado de dominio que tienen los niños que no asisten a un programa de estimulación temprana en el área del desarrollo social.
- Comparar el grado de dominio en el área del desarrollo social entre niños que asisten a un programa de estimulación temprana y niños que no asisten a ningún programa.

3.2 HIPÓTESIS.

Hipótesis Conceptual.

- La participación en un programa de estimulación temprana es un factor que influye en el desarrollo armónico e integral del niño, especialmente en sus primeros años de vida. Cuando el niño se integra a un programa de estimulación temprana sus capacidades son desarrolladas a su máximo potencial en comparación con aquellos niños que no son integrados a ningún programa de estimulación temprana.

Hipótesis Nula (Ho).

- No existen diferencias en el desarrollo de los procesos motores, cognitivos, de comunicación y de

adaptación social entre los niños que asisten en forma regular a un programa de estimulación temprana y los que no asisten.

Hipótesis de trabajo.

- Existen diferencias significativas en el desarrollo de las capacidades motrices, adaptativas, cognitivas, de comunicación y de desarrollo social entre niños que asisten regularmente a un programa de estimulación temprana y los que no.

Hipótesis por cada dominio.

Dominio motriz fino.

- **H₁** Los niños que se encuentran integrados al programa de estimulación temprana desarrollan más habilidades respecto a los movimientos específicos de la mano y el brazo tales como alcanzar, coger y soltar objetos y, usar sus manos y dedos para manipular juguetes y objetos, por lo que se observa

una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa.

- **H₀₁** No hay diferencias significativas en cuanto a la motricidad fina entre el grupo que asiste a un programa de estimulación temprana y aquellos que no participan en ningún programa.

Dominio motriz grueso.

- **H₂** Los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana desarrollan más aquellas habilidades que les permiten mantener la estabilidad en diferentes posiciones (equilibrio) y para moverse de una posición a otra (cambio de posición), por lo que se observa una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa.

- **H₀₂** No hay diferencias significativas en cuanto a la motricidad gruesa entre el grupo que asiste a un programa de estimulación temprana y aquellos que no participan en ningún programa.

Dominio Adaptativo.

- **H₃** Los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana desarrollan más habilidades tales como alimentarse por sí mismos. Utilizan el baño, se lavan las manos, se cepillan los dientes y se desvisten solos, por lo que se observa una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa.
- **H₀₃** No hay diferencias significativas respecto a la adaptabilidad entre el grupo que asiste a un programa de estimulación temprana y aquellos que no participan en ningún programa.

Dominio Cognoscitivo.

- **H₄** Los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana son capaces de responder a los estímulos ambientales, entender que las personas y los objetos existen aun cuando no los tienen a la vista, realizan acciones para concluir con

efectos deseados, reproducen sonidos y acciones, resuelven problemas simples, agrupan objetos e interactúan con objetos; por lo que se observa una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa.

- **H₀₄** No hay diferencias significativas respecto al desarrollo cognoscitivo entre el grupo que asiste a un programa de estimulación temprana y aquellos que no participan en ningún programa.

Dominio de la Comunicación Social.

- **H₅** Los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana desarrollan más y mejores habilidades respecto a la atención a eventos auditivos y visuales, intercambio vocal y motriz con otros, uso de sonidos y gestos para interactuar con otros, uso de sonidos y gestos diferenciados para expresar significados, responden ante nombres de los objetos y de eventos, Responden a instrucciones simples y complejas, emplean palabras solas para

expresar significados y usan combinaciones de palabras para expresar significados; por lo que se observa una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa.

- **H₀₅** No hay diferencias significativas en el área de la comunicación social entre el grupo que asiste a un programa de estimulación temprana y aquellos que no participan en ningún programa.

Dominio Social.

- **H₆** Los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana desarrollan más y mejores habilidades respecto a interactuar con gente y objetos en eventos de complejidad variable, responden a rutinas sociales establecidas, tienen habilidades para cumplir con necesidades físicas, interactúan comunicativamente con sus compañeros y con adultos e interactúan en juegos con sus iguales y adultos; por lo que se observa una

diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa.

- **H₀₆** No hay diferencias significativas en el área social entre el grupo que asiste a un programa de estimulación temprana y aquellos que no participan en ningún programa.

3.3 DEFINICIÓN DE VARIABLES.

Variable Independiente.

- El programa de estimulación temprana a que se someten los niños durante un periodo mínimo de dos años.

Variable Dependiente.

- El grado de desarrollo que tienen los niños en los dominios evaluados por la prueba AEPS: motriz fino,

motriz grueso, adaptativo, cognoscitivo, de la comunicación social y del desarrollo social.

3.4 INSTRUMENTO.

3.4.1 DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.

En el estudio se propone la aplicación del **Sistema de evaluación, valoración y planeamiento de programas para infantes y preescolares AEPS** (Bricker, D., 1993). Para evaluar el repertorio de conductas del niño en una aplicación.

La Prueba es una herramienta que pretende medir habilidades y facultades funcionales del niño de acuerdo a secuencias verificadas de desarrollo lo cual permite ubicar al niño de acuerdo a su nivel actual de desempeño.

Esta diseñada para identificar el nivel de desarrollo de los niños preescolares a través de las habilidades esperadas para su edad cronológica.

Para identificar el nivel de desarrollo del niño la prueba consta de seis áreas:

- Dominio motriz fino
- Dominio motriz grueso.
- Dominio adaptativo.
- Dominio cognoscitivo.
- Dominio de la comunicación social.
- Dominio del desarrollo social.

Cada dominio comprende un grupo particular de habilidades, conductas o información relacionadas con el nivel de desarrollo. Cada dominio se segmenta en divisiones. Las divisiones están integradas por grupos relacionados de conductas y organizados bajo una categoría común. Por ejemplo, las conductas relacionadas con el movimiento mientras el niño está sentado, están

agrupadas en la división “sentado con equilibrio” en el Dominio Motriz Grueso.

Cada división contiene una serie de reactivos llamados metas y objetivos. Los objetivos representan habilidades más discretas que permiten señalar con exactitud el nivel del niño dentro de una secuencia de habilidad específica o meta.

Para la aplicación de la prueba se consideran tres formas de recolección de datos, observación, prueba directa e informe. En el caso del presente estudio la aplicación de la prueba se hizo por observación y recopilación de informes.

La evaluación de los dominios se realiza a través de la clave de puntuación que sirve para evaluar cada reactivo estos números son el 0 que corresponde a no aprueba, el 1 para un desempeño inconsistente y el 2 para aprobar consistentemente el reactivo. Para unificar los criterios de calificación que pueden estar sujetos a la observación de diferentes personas, es necesario utilizar el manual

que define las especificaciones para cada criterio que se evalúa.

Si bien el objetivo más importante de la prueba es la de identificar las habilidades adquiridas por el niño a fin de establecer un programa que le permita alcanzar las metas y objetivos correspondientes a su edad cronológica. En el presente estudio las características de la prueba nos permiten comparar el desempeño de los niños sujetos al estudio en cada uno de los dominios y respecto al resultado general de la prueba.

La prueba AEPS permite que se haga el resumen de la evaluación de dos maneras. El primero permite computar la calificación total del niño. La calificación total puede calcularse por dominios, contando el número de metas y objetivos que obtuvieron la calificación de 2 en cada dominio. Para obtener la frecuencia total, se suman las calificaciones de todos los dominios.

El segundo procedimiento, es determinar el porcentaje de reactivos con 2 y 1. Las puntuaciones de porcentaje de los dominios, se calculan dividiendo el total de calificaciones 2 entre el número de reactivos que hay en el dominio. La prueba cuenta con una matriz que indica el número total de reactivos y la calificación total que puede obtenerse por dominio.

3.4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS DOMINIOS.

1. Dominio Motriz Fino (Bricker,D., 1998).

Los reactivos en este dominio evalúan los movimientos específicos del brazo y la mano cuyo efecto es el desempeño de las habilidades para alimentarse, vestirse y manipular objetos. Este dominio mide la adquisición de las siguientes habilidades motrices finas:

- Alcanzar, coger y soltar objetos.
- Uso de manos y dedos para manipular juguetes y objetos.

2. Dominio Motriz Grueso (Bricker,D., 1998).

El desarrollo de las habilidades motrices gruesas es visto como la continua adquisición de conductas que culminan en la habilidad del niño para mantener la estabilidad en diversas posiciones (equilibrio) y para moverse de una posición a otra (cambio de posición). Los reactivos de este dominio miden la adquisición de las siguientes habilidades motrices gruesas:

- Movimiento de cada una de las partes del cuerpo independientemente de las otras y colocación del cuerpo en posición supina y prona para facilitar el movimiento y la locomoción.
- Conservación del equilibrio y de movilidad mientras se encuentra en posición equilibrada de sentado.

- Conservación del equilibrio y de movilidad mientras se encuentra en posición vertical.
- Utilización de acciones coordinadas durante el desarrollo de la movilidad.

3. Dominio Adaptativo (Bricker,D., 1998).

Los reactivos en este dominio miden la adquisición de las siguientes habilidades adaptativas:

- Alimentación por sí mismo en forma independiente usando la lengua y los labios, mordiéndolo y masticando alimento, usando utensilios y bebiendo de una taza.
- Demostración de cuidado por sí mismo empleando la bacinica, lavándose y secándose las manos y cepillándose los dientes.
- Acción de desvestirse.

4. Dominio Cognoscitivo . (Bricker,D., 1998).

Los reactivos en este dominio están ampliamente basados en la teoría del desarrollo sensoriomotriz de Piaget y miden la adquisición de las siguientes habilidades cognoscitivas:

- Respuesta al estímulo ambiental.
- Entendimiento de que los objetos y las personas existen aun cuando no aparecen a la vista.
- Continuación de acciones para producir efectos deseados.
- Reproducción de sonidos y acciones.
- Resolución de problemas.
- Agrupación de objetos.
- Interacción con objetos.

5. Dominio de la Comunicación Social (Bricker,D., 1998).

Los reactivos en este dominio están basados en la concepción teórica según la cual la comunicación consta de tres áreas necesarias de desarrollo que se traslapan y se encuentran interrelacionadas: 1. Contenido (el significado expresado a través del lenguaje), 2. Forma (sintaxis y gramática del lenguaje) y 3. Uso (la función de comunicarse en un contexto social). La comunicación también involucra la habilidad para comprender mensajes de sonidos (por ejemplo, aproximaciones de palabras, palabras, enunciados) y de gestos (por ejemplo, señalar, movimientos con la cabeza, alcanzar), así como la habilidad para generar mensajes usando sonidos y gestos espontáneamente y como respuesta a otros sonidos. El dominio de comunicación social mide la adquisición de las siguientes habilidades:

- Atención a eventos visuales y auditivos.
- Intercambio vocal y motriz con otros.
- Uso de sonido y de gestos para interactuar con otros.
- Uso de sonidos y gestos diferenciados para expresar significados.
- Respuesta ante nombres de los objetos y de eventos.
- Respuesta a instrucciones simples y complejas.
- Empleo de palabras solas para expresar significados.
- Uso de combinaciones de palabras para expresar significados.

6. Dominio Social (Bricker,D., 1998).

Los reactivos en este dominio están diseñados para evaluar la habilidad social del niño mientras se realizan actividades de la vida diaria. La adquisición de las siguientes habilidades se mide por el dominio social:

- Interacción con gente y objetos en eventos de complejidad variable.
- Respuesta a rutinas sociales establecidas.
- Habilidad para cumplir con necesidades físicas.
- Interacción comunicativa con sus compañeros y con adultos.
- Interacción de juego con sus compañeros y adultos.

3.4.3 VALIDEZ DE LA PRUEBA.

El antecedente respecto a la confiabilidad y validez de la prueba AEPS (Bricker,D., 1998) se inició en 1977 a través de la recolección de datos en los Estados Unidos. Los resultados fueron publicados en un informe final en 1981.

De 1984 a 1987 se realizó una nueva investigación en donde los resultados obtenidos indicaron que las correlaciones producto-momento de Pearson para cada dominio estuvieron en el

rango desde .705 para el dominio social, hasta .958 para el dominio motriz grueso. La correlación media para todos los dominios fue de .878 ($p < .001$) todas las correlaciones fueron muy significativas indicando un acuerdo sustancial en la puntuación otorgada a los sujetos evaluados.

Por otro lado, se recolectaron los datos de validez convergente sobre 155 niños. El desempeño de estos niños en la prueba AEPS se comparó con su ejecución en el Programa de Actividades de Desarrollo de Gesell (N=121) o bien con las Escalas de Bayley de Desarrollo de Infantes (N=34).

Las correlaciones producto momento de Pearson entre la edad mental de Bayley y las pruebas de AEPS (número de reactivos correctos) fueron de .93 ($p < .001$) y para la edad motriz Bayley y las puntuaciones de la prueba de AEPS fue de .88 ($p < .001$). La correlación entre las puntuaciones de la prueba AEPS (total de los reactivos correctos) y las puntuaciones de edad de madurez de Gesell fue de .51 ($p < .001$). Todas estas correlaciones son

significativas en un nivel de $p < .01$, indicando un acuerdo sustancial entre el desempeño de los niños en la prueba AEPS y las escalas estandarizadas de desarrollo.

Se continuaron realizando revisiones a la prueba hasta 1990 y se concluyo que la prueba es generalmente confiable y valida.

3.5. TIPO DE ESTUDIO.

Para efectos de la presente investigación se empleo un estudio de tipo **comparativo**, en el que se trabajo con dos grupos con la finalidad de comparar las variables y contrastar las hipótesis.

Es un estudio **transversal** que permitió evaluar en una ocasión las variables consideradas para comparar el desempeño de los dos grupos en un momento determinado.

3.6. POBLACIÓN.

La investigación se realizó en 60 niños de 3 a 4 años de edad, de ambos sexos y que cubrían los criterios establecidos para esta investigación.

- **Criterio de Inclusión para el grupo experimental.** Niños de tres a cuatro años sin importar el sexo que hayan estado al menos dos años bajo un programa de estimulación temprana estructurado y con actividades diarias; de clase media baja y población urbana.
- **Criterio de inclusión para el grupo control.** Niños de tres a cuatro años sin importar sexo que no hayan participado durante los dos últimos años en ningún programa de estimulación temprana, de clase media baja y población urbana.

- **Criterio de eliminación para el grupo control y el grupo experimental.** Todos los sujetos que no cumplan con los criterios de inclusión establecidos.

MUESTRA.

Los grupos fueron seleccionados, con base en los criterios de inclusión. Cada uno de los grupos contó con una población de 30 niños.

3.7. PROCEDIMIENTO.

La investigación se realizó a través de la aplicación de la prueba “Sistema de Evaluación, Valoración y Planeamiento de Programas para Infantes y Preescolares AEPS” en dos grupos para comparar el nivel de desempeño entre ambos.

Una vez definidos los criterios de inclusión se procedió a buscar, las instituciones que contarán con este número de niños, por lo que para el grupo experimental se contacto y tramitó en la Subdirección General de Prestaciones Económicas, Sociales y Culturales del ISSSTE un permiso para aplicar la prueba en las estancias que le dieran mayor seguimiento al programa de estimulación temprana.

- El grupo experimental se conformo con niños que pertenecen a la estancia infantil número 96 a los grupos de maternal con niños de 3 a 4 años. La evaluación se realizó a través de observación directa y reportes de seguimiento de las maestras responsables de los grupos.
- El grupo control se conformó con niños de recién ingreso a un jardín de niños privado de la zona urbana y que hasta el reciente ingreso al jardín de niños han estado bajo el cuidado familiar. La evaluación se realizó a través de la

observación directa en la escuela y mediante entrevistas con las mamás y maestras.

En ambos casos son niños que pertenecen a una población urbana, de clase media baja.

3.8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Para efectos del análisis estadístico de los resultados obtenidos se utiliza la prueba “t de Student” referente a la diferencia de medias para muestras pequeñas independientes (tamaño 30 con 5 grados de libertad) (Mendenhall, R.,2003).

CAP IV. RESULTADOS.

A continuación se presentan las tablas correspondientes a los registros de datos del grupo control y grupo experimental para cada uno de los seis dominios que componen la prueba de AEPS.

Grupo Experimental.

Niño	D. Motr. Final	D. Motr. Grueso	D. Adaptativo	D. Cognoscitivo	D. Com. Social	D. Social
1	0.92	0.98	0.95	1	1	0.93
2	0.91	0.98	0.92	1	0.97	0.90
3	0.91	0.98	0.95	1	0.97	1
4	0.91	0.98	0.90	1	0.97	0.95
5	1	0.93	1	0.95	0.94	0.90
6	0.96	0.98	0.96	1	0.95	1
7	1	0.98	1	1	0.97	1
8	0.96	0.98	1	0.97	0.95	1
9	1	0.98	1	0.97	1	1
10	1	1	1	1	1	1
11	1	0.98	1	1	1	0.97
12	0.96	0.98	1	1	0.97	1
13	0.96	0.98	1	1	1	0.77
14	0.96	0.98	1	1	1	1
15	0.96	0.98	1	1	1	0.77
16	0.91	0.95	0.90	0.97	0.97	0.95

17	0.91	0.95	0.90	0.97	0.97	0.95
18	0.69	0.95	0.85	0.89	0.91	0.75
19	0.94	0.95	0.90	0.96	0.97	0.95
20	0.96	0.95	0.81	0.87	0.92	0.93
21	0.96	0.95	0.90	0.90	0.97	0.93
22	0.96	0.94	0.90	0.95	0.97	0.97
23	0.83	0.95	0.84	0.83	0.89	0.90
24	0.96	0.94	0.90	0.97	0.97	1
25	0.78	0.91	0.87	0.94	0.97	1
26	0.96	0.93	0.87	0.89	0.95	1
27	0.83	0.96	0.87	0.92	0.97	1
28	1	0.98	0.95	1	0.97	1
29	0.96	1	1	0.97	0.95	0.93
30	1	0.95	1	0.94	1	0.97

Cuadro 8. Registro del Grupo Experimental

Grupo Control.

Niño	D. Motr. Fino	D. Motr. Grueso	D. Adaptativo	D. Cognoscitivo	D. Com. Social	D. Social
1	0.94	0.93	0.85	0.97	0.98	0.90
2	0.92	0.95	0.92	0.89	0.97	0.93
3	0.85	0.90	0.71	0.92	0.95	0.93
4	1	0.95	0.84	0.96	0.97	0.88
5	0.96	0.97	0.90	0.90	0.98	0.95
6	0.91	0.94	0.92	0.86	0.94	0.93
7	0.92	0.95	0.82	0.89	0.95	0.97
8	0.82	0.94	0.76	0.92	0.95	0.90
9	0.92	0.85	0.82	0.88	0.92	0.88
10	0.96	0.87	0.81	0.87	0.94	0.93
11	0.92	0.84	0.87	0.86	0.97	0.95
12	0.92	0.84	0.85	0.87	0.92	0.90
13	0.96	0.92	0.95	0.97	0.95	0.97

14	0.96	0.97	0.87	0.92	0.96	0.93
15	0.96	0.91	0.82	0.90	0.92	0.86
16	0.96	0.90	0.84	0.95	0.94	0.93
17	0.96	0.95	0.90	0.89	0.97	0.97
18	0.96	0.95	0.93	0.92	0.97	0.95
19	0.92	0.97	0.89	0.93	0.95	0.93
20	0.96	0.92	0.87	0.92	0.94	0.90
21	0.94	0.92	0.82	0.86	0.91	0.88
22	0.96	0.96	0.95	0.90	0.90	0.95
23	1	0.99	0.87	0.90	0.96	0.95
24	1	0.94	0.92	0.91	0.94	0.93
25	0.92	0.97	0.87	0.87	0.97	0.97
26	0.96	0.96	0.93	0.92	0.92	0.93
27	0.94	0.97	0.95	0.91	0.90	0.95
28	0.94	0.94	0.87	0.90	0.95	0.88
29	0.92	0.95	0.82	0.91	0.94	0.93
30	1	0.92	0.92	0.91	0.96	0.93

Cuadro 9. Registro del Grupo Control.

4.1 SUMARIO ESTADÍSTICO.

Dominio Motriz Fino.

Grupo	Población N	Media	SD	SE
1. Experimental	30	0.93533	0.07109	0.01298
2. Control	30	0.942	0.03951	0.00721
Diferencia		-0.00667		

Hipótesis Nula: Grupo 1 – Grupo 2 =0

Hipótesis Alternativa: Grupo 1 – Grupo 2 <> 0

T	DoF	Valor P
-0.44897	58	0.65513

Intervalo de Confianza para la diferencia de grupos.

Nivel	Límite inferior	Límite superior
90	-0.03149	0.01815
95	-0.03639	0.02306
99	-0.04621	0.03288

Power Analysis

Alfa	Total de la muestra	Power
0.05	60	0.07161 (actual)

El nivel de 0.05 no muestra una diferencia significativa entre los grupos.

Dominio Motriz Grueso.

Grupo	Población N	Media	SD	SE
-------	----------------	-------	----	----

1. Experimental	30	0.96433	0.02208	0.00403
2. Control	30	0.93133	0.03937	0.00719
Diferencia		0.033		

Hipótesis Nula: Grupo 1 – Grupo 2 =0

Hipótesis Alternativa: Grupo 1 – Grupo 2 <> 0

T	DoF	Valor P
4.00443	58	1.79073E-4

Intervalo de Confianza para la diferencia de grupos.

Nivel	Límite inferior	Límite superior
90	0.01922	0.04678
95	0.0165	0.0495
99	0.01105	0.05495

Power Analysis

Alfa	Total de la muestra	Power
0.05	60	0.97506 (actual)

El análisis estadístico muestra una diferencia significativa entre las poblaciones.

Dominio Adaptativo.

Grupo	Población N	Media	SD	SE
1. Experimental	30	0.938	0.0602	0.01099
2. Control	30	0.86867	0.05722	0.01045

Diferencia

Hipótesis Nula: Grupo 1 – Grupo 2 =0

Hipótesis Alternativa: Grupo 1 – Grupo 2 \neq 0

T	DoF	Valor P
4.57254	58	2.5788E-5

Intervalo de Confianza para la diferencia de grupos.

Nivel	Límite inferior	Límite superior
90	0.04399	0.09468
95	0.03898	0.09969
99	0.02895	0.10972

Power Analysis

Alfa	Total de la muestra	Power
0.05	60	0.99363 (actual)

El análisis estadístico muestra una diferencia significativa entre las poblaciones.

Dominio Cognoscitivo.

Grupo	Población (N)	Media	SD	SE
1. Experimental	30	0.962	0.04634	0.00846
2. Control	30	0.906	0.03035	0.00554
Diferencia		0.056		

Hipótesis Nula: Grupo 1 – Grupo 2 =0

Hipótesis Alternativa: Grupo 1 – Grupo 2 <> 0

T	DoF	Valor P
5.53672	58	7.80098E-7

Intervalo de Confianza para la diferencia de grupos.

Nivel	Límite inferior	Límite superior
90	0.03909	0.07291
95	0.03575	0.07625
99	0.02906	0.08294

Power Analysis

Alfa	Total de la muestra	Power
0.05	60	0.99960 (actual)

El análisis estadístico muestra una diferencia significativa entre las poblaciones.

Dominio de la Comunicación Social.

Grupo	Población (N)	Media	SD	SE
1. Experimental	30	0.968	0.02759	0.00504
2. Control	30	0.94633	0.02266	0.00414
Diferencia		0.02167		

Hipótesis Nula: Grupo 1 – Grupo 2 =0

Hipótesis Alternativa: Grupo 1 – Grupo 2 \neq 0

T	DoF	Valor P
3.32344	58	0.00154

Intervalo de Confianza para la diferencia de grupos.

Nivel	Límite inferior	Límite superior
90	0.01077	0.03256
95	0.00862	0.03472
99	0.0043	0.03903

Power Analysis

Alfa	Total de la muestra	Power
0.05	60	0.90428 (actual)

El análisis estadístico muestra una diferencia significativa entre las poblaciones.

Dominio Social.

Grupo	Población (N)	Media	SD	SE
1. Experimental	30	0.94733	0.07129	0.01302
2. Control	30	0.92633	0.03045	0.00556

Diferencia 0.021

Hipótesis Nula: Grupo 1 – Grupo 2 =0

Hipótesis Alternativa: Grupo 1 – Grupo 2 <> 0

T	DoF	Valor P
1.48372	58	0.14330

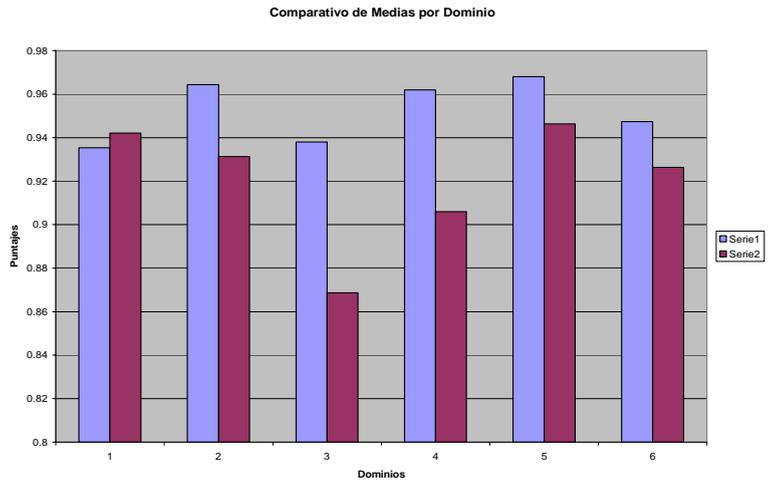
Intervalo de Confianza para la diferencia de grupos.

Nivel	Límite inferior	Límite superior
90	-0.00266	0.04466
95	-0.00733	0.04933
99	-0.0167	0.0587

Power Analysis

Alfa	Total de la muestra	Power
0.05	60	0.30369(actual)

El análisis estadístico no muestra una diferencia significativa entre las poblaciones.



Gráfica 1. Donde la serie 1 es el grupo experimental y la serie 2 es el grupo control.

CAP.V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

- La hipótesis para el dominio motriz fino plantea que los niños que se encuentran integrados al programa de estimulación temprana desarrollan más habilidades respecto a los movimientos específicos de la mano y el brazo tales como alcanzar, coger y soltar objetos y, usar sus manos y dedos para manipular juguetes y objetos. Los resultados estadísticos obtenidos en el este dominio permiten concluir que no existe una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en lo que respecta a los movimientos específicos del brazo y la mano cuyo efecto se observa en actividades como alimentarse, vestirse, o manipular

objetos. De acuerdo a las teorías desarrolladas por A. Gesell y mencionadas en los hitos del desarrollo por Behrman y Kliegman (2004) (tabla 4), los niños en ambos grupos son capaces de armar torres de nueve o diez cubos; utilizar funcionalmente sus manos para abrir envases; sostener el lápiz con los dedos y copiar un círculo o una cruz; son capaces de insertar formas en sus espacios correspondientes o utilizar sus dedos para activar objetos o ensartar cuentas.

- La hipótesis para el dominio motriz grueso plantea que los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana desarrollan más aquellas habilidades que les permiten mantener la estabilidad en diferentes posiciones (equilibrio) y para moverse de una posición a otra (cambio de posición), por lo que se observa una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa. Los resultados estadísticos permiten concluir que existe una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en lo que respecta a las conductas de los niños para mantener

el equilibrio, cambiar de posición, mover cada una de las partes del cuerpo en forma independiente, conservación del equilibrio y de movilidad, y en general la realización de acciones coordinadas durante el desarrollo de la movilidad.

La diferencia se refiere a que los niños que están bajo el programa de estimulación temprana tienen un mejor desempeño de las habilidades relacionadas con la estabilidad y el equilibrio en diferentes posiciones, el movimiento de las extremidades de su cuerpo en forma independiente y la realización de movimientos coordinados. En ambos grupos los resultados obtenidos se ubican en los niveles altos de desempeño de la prueba y coincide con los postulados descritos por Gesell en donde los niños entre 3 y 4 años son capaces de montar un triciclo, de mantenerse momentáneamente sobre un solo pie, lanzar una pelota y subir escaleras alternando los pies; vestirse y desvestirse con mayor facilidad; caminar sobre una viga de equilibrio; dar brincos en dos pies, y patear una pelota.

Para autores como H. Wallon, el control postural y sobre los movimientos es una de las primeras y más importantes tareas del desarrollo, sobre los cual se construyen otro tipo de habilidades. La diferencia en los resultados entre el grupo experimental y el grupo control involucra, en forma importante, la calidad en el desempeño de las habilidades evaluadas, de tal forma que es posible observar como el grupo control requiere de más ayuda para el desempeño de las tareas o las realiza en forma inconsistente.

- La hipótesis para el dominio adaptativo plantea que los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana desarrollan más habilidades, como alimentarse por sí mismos. Utilizan el baño, se lavan las manos, se cepillan los dientes y se desvisten solos, por lo que se observa una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa. Los resultados estadísticos corroboran esta hipótesis.

Los niños de ambos grupos obtienen calificaciones altas conforme a lo esperado para su edad.

De acuerdo a lo escrito por Anna Freud respecto a las líneas de desarrollo, los niños de la edad evaluada tiene control de esfínteres, son capaces de comer solos utilizando utensilios; ayudan a vestirse y desvestirse poniéndose los zapatos y desabotonándose. Es decir, que la capacidad de controlar el cuerpo (control de esfínteres, control motriz grueso), la capacidad de espera, tolerancia y adaptabilidad al medio se presenta paulatinamente en el niño que va pasando de un ser egocentrista a un ser social capaz de atenderse a sí mismo.

La secuencia de estas funciones de acuerdo con la edad que en importancia, frecuencia y regularidad son comparables con las secuencias de maduración de las funciones del "Yo".

Por otro lado, de acuerdo a la teoría de E. Erikson, los niños de entre 3 y 4 años experimentan conflicto entre la iniciativa y la culpa reflejándose en

la búsqueda por lograr mayor independencia, adquiriendo un mayor sentido de responsabilidad por la realización de actos propios logrando mayor independencia de los padres.

Al igual que en el dominio anterior, se pudo observar como los niños del grupo control requerían más ayuda para la realización de las habilidades evaluadas o la calidad en el desempeño de estas tareas era inconsistente.

- La hipótesis para el dominio cognoscitivo plantea que los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana son capaces de responder a los estímulos ambientales, entender que las personas y los objetos existen aun cuando no los tienen a la vista, realizan acciones para concluir con efectos deseados, reproducen sonidos y acciones, resuelven problemas simples, agrupan objetos e interactúan con objetos; por lo que se observa una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa. Los resultados estadísticos obtenidos permiten concluir que existe

una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en lo que respecta a las respuestas ante estímulos ambientales, la permanencia de objeto, resolver problemas, agrupar e interactuar con objetos.

Los resultados obtenidos refieren que hay diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Es importante resaltar que de los seis dominios que evalúa la prueba las calificaciones más bajas obtenidas para ambos grupos están en este dominio, especialmente en el grupo control.

Los aspectos evaluados coinciden plenamente con los postulados de J. Piaget, quien considera que un niño durante el estadio preoperacional es capaz de distinguir entre el mismo y los objetos; es capaz de serializar y clasificar; puede actuar sobre su entorno para producir efectos deseados y repetir la acción; es capaz de resolver problemas interactuando con los objetos.

Un factor determinante en la posibilidad de expresar las habilidades cognitivas antes mencionadas es la confianza que el niño exprese en la resolución de problemas por el mismo y no a través de otros, así como la autonomía que les permite actuar sobre el mundo que les rodea deliberadamente, aspectos descritos por Erikson e indispensables para manifestar las habilidades definidas en el dominio cognoscitivo.

- La hipótesis para el dominio de la comunicación social plantea que los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana desarrollan más y mejores habilidades respecto a la atención a eventos auditivos y visuales, intercambio vocal y motriz con otros, uso de sonidos y gestos para interactuar con otros, uso de sonidos y gestos diferenciados para expresar significados, responden ante nombres de los objetos y de eventos, Responden a instrucciones simples y complejas, emplean palabras solas para expresar significados y usan combinaciones de palabras para expresar significados y en general lo relacionado con el

intercambio vocal y motriz con otros. Los resultados estadísticos obtenidos corroboran la hipótesis mostrando una diferencia significativa entre ambos grupos.

En el estudio estadístico se observa como la calificación más alta obtenida por el grupo experimental es en este dominio.

Las habilidades evaluadas en la prueba tienen un claro paralelo con el abordaje de Piaget en cuanto al lenguaje, en el que se incluye toda forma de comunicación visible y audible, desde los gestos hasta las oraciones. Considerando al lenguaje como una función socializadora.

Esta capacidad para interactuar con otros, que requiere el desarrollo de habilidades comunicativas, se ha analizado ampliamente por autores como Vygotski, quien considera que, alrededor de los 3 años de edad se ha consolidado el habla social externa; se tiene la capacidad de expresar pensamientos y emociones simples,

logrando así controlar la conducta de aquellos que rodean al niño; es capaz de usar pronombres, “yo”, y en general se observa la construcción de oraciones más complejas.

Para A. Gesell, a esta edad el niño es capaz de usar palabras como instrumento del pensamiento mostrando una positiva propensión a comprender su ambiente y a satisfacer las exigencias culturales impuestas por éste.

- La hipótesis para el dominio social plantea que los niños que se encuentran bajo el programa de estimulación temprana desarrollan más y mejores habilidades respecto a interactuar con gente y objetos en eventos de complejidad variable, responden a rutinas sociales establecidas, tienen habilidades para cumplir con necesidades físicas, interactúan comunicativamente con sus compañeros y con adultos e interactúan en juegos con sus iguales y adultos; por lo que se observa una diferencia significativa con respecto a los niños que no se encuentran en el programa.

Los resultados estadísticos obtenidos en este dominio no muestran una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control por lo que no se corrobora la hipótesis.

Las habilidades sociales constituyen un aspecto complejo que involucra aspectos tales como el lenguaje, el juego, el control de las emociones, etc. La socialización se inicia en casa con la vida familiar y se espera que para la edad preescolar el niño haya desarrollado las suficientes habilidades sociales que le permitan integrarse en el mundo escolar. Un factor determinante en la adquisición de las habilidades sociales es sin duda la cultura y el grupo social al que pertenece el niño ya que ahí aprenderá las conductas que se esperan de él de acuerdo a su edad y sexo.

Este dominio está vinculado con los postulados de H. Wallon para quien sus acciones e interacciones con el medio ambiente que rodea al

niño desde su nacimiento son determinantes en el proceso de desarrollo; donde la capacidad para responder a rutinas sociales, establecer relaciones con adultos y otros niños requiere del control y la modulación de las emociones.

De acuerdo a la teoría de Wallon, el niño preescolar ha logrado cierta independencia a partir de tener una imagen de sí mismo; la forma en que percibe como lo ven los otros sobre lo cual se va afirmando y va incorporando las habilidades sociales adecuadas al grupo que pertenece.

Para la edad preescolar el niño ya paso por una importante actividad motora que le permite tener mayor control sobre sus movimientos, igualmente ha establecido sus primeras relaciones sobre la base de sus necesidades básicas y ha adquirido el lenguaje como medio de expresión y comunicación.

Igualmente, para E. Erikson el niño preescolar se percibe como un ser cada vez más autónomo, ya tiene mayor control y dominio sobre sus actos lo cual

acrecienta su sentido de responsabilidad y le da paulatinamente más independencia.

La mayor diferencia entre puntajes es en el dominio 3, adaptativo. Lo cual indica que los niños del grupo experimental adquieren significativamente más habilidades adaptativas en comparación con el grupo control.

A lo largo de la aplicación y calificación de la prueba se pudo observar como el estado anímico o de salud influía directamente en el resultado de las pruebas. En virtud de que la aplicación se realizó a través de varias visitas a los grupos, los niños mostraron días en que tenían más o menos disponibilidad que en otros lo cual puede alterar el resultado de la prueba.

CAP. VI. ALCANCES, LÍMITES Y SUGERENCIAS.

A la luz de los resultados obtenidos a través del trabajo de investigación se hace necesario considerar los factores que inciden en ella y que definen tanto los alcances como aquellos aspectos que se constituyen en limitantes de la misma, esto permite proponer algunas sugerencias que favorezcan el desarrollo infantil.

El resultado obtenido confirma la hipótesis de que la participación en un programa de estimulación temprana es un factor que influye en el desarrollo armónico e integral del niño durante sus primeros

años de vida. Sin embargo, se deben considerar algunos factores que impactan en los resultados obtenidos:

La investigación fue realizada en una muestra de niños entre 3 y 4 años de edad, que viven en una zona urbana y que pertenecen a un nivel socioeconómico medio bajo, razón por la cual los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a otros grupos de la población como es el caso de las zonas rurales o el de grupos urbanos de otro nivel socioeconómico.

Por otro lado, si bien la prueba “Sistema de Evaluación, Valoración y Planeamiento de Programas para Infantes y Preescolares AEPS” no ha sido validada en México, las pruebas de confiabilidad y validez a las que ha sido sometida en diferentes momentos muestran que tiene correlación con la Evaluación del Desarrollo de Arnold Gesell, la cual ha sido validada en nuestro país y se utiliza en forma habitual. En cuanto a los dominios que el instrumento “AEPS” evalúa, coincide con las

habilidades y capacidades que Gessell observa y describe dentro de sus teoremas y postulados. La elección de la prueba responde a que permite, a través de un solo instrumento, evaluar y comparar el desempeño de dos grupos en las áreas de desarrollo más importantes. Así mismo, su aplicación permite realizarse a través de la observación directa de los niños en las áreas en las que se encuentran en forma habitual (guardería o jardín de niños) sin interrumpir abruptamente sus actividades, lo cual podría alterar los resultados.

La elección de las Estancias Infantiles se realiza identificando aquellas que tienen instrumentado en forma permanente, a todos los grupos y con el suficiente personal que le dé seguimiento diario al programa de estimulación temprana. Esta situación lleva a considerar que no se pueden generalizar los resultados obtenidos entre niños que se encuentren en otras guarderías del ISSSTE, ya que las condiciones de implementación de la estimulación temprana varía de una Estancia a otra.

Los resultados obtenidos a través de la prueba AEPS permiten observar como los niños logran calificaciones muy equilibradas y constantes debido a que los seis dominios están relacionados entre sí, de tal suerte que un desempeño deficiente en la motricidad fina no permitiría alcanzar los objetivos del dominio de adaptabilidad. Sin embargo, es posible observar como en el dominio 1 referente a la motricidad fina el grupo control obtiene un puntaje alto en comparación con el grupo experimental debido a la baja calificación que tiene uno de los sujetos que se encontraba enfermo.

Finalmente se sugiere:

- Se realicen más investigaciones en niños de menores edades.

- Realizar más investigaciones en el área de la estimulación temprana.

- Proporcionar a los padres de familia capacitación en materia de desarrollo y estimulación temprana a través de programas como escuela para padres.
- Establecer controles en los programas de estimulación temprana a fin de garantizar la efectividad de los mismos.
- Preparar a la comunidad médica para que se constituyan en el primer filtro de información a los padres.
- Preparar a maestros de educación preescolar en temas específicos de desarrollo y estimulación temprana a fin de que lo puedan poner en práctica en sus áreas de trabajo.
- Incluir en los programas educativos evaluaciones de desarrollo que permitan identificar tempranamente alteraciones en el desarrollo para su oportuna atención.

- Brindar información a la población en general sobre la importancia de los primeros años de desarrollo y su impacto en el futuro de las personas.
- Establecer y vigilar el cumplimiento de programas de estimulación temprana en centros de cuidado infantil tanto en las guarderías públicas como privadas.
- Promover espacios académicos para la capacitación en materia de estimulación temprana.
- Promover la estimulación temprana en toda la población.
- Promover escuelas para padres a todos los niveles socioeconómicos.
- Diferenciar entre estimulación temprana e intervención temprana a fin de que todos los niños tengan la oportunidad de acceder a programas de estimulación temprana.

CAP. VII CONCLUSIONES.

Este trabajo de investigación permite observar como el desarrollo infantil se ve impactado por una gran cantidad y diversidad de factores. Es el conjunto de estos factores (El medio ambiente, una mayor estimulación, un conocimiento popular aceptado de que la infancia tiene sus propias características y se les proporciona mejores instrumentos de desenvolvimiento en todos los campos como el familiar, etc.) el que determina las características y el desarrollo infantil.

En este contexto, el núcleo familiar juega un papel preponderante en el desarrollo infantil por ser el primer grupo social al que pertenece y se integra el niño, es en él en donde se establecen los primeros

y más fuertes vínculos que determinan, en forma importante, la vida futura de cada individuo. Es la aceptación, cuidado y cariño que se le brinda al bebé los primeros estímulos que constituyen la base de cualquier persona.

Esto resalta la importancia de brindar información oportuna y adecuada respecto al desarrollo infantil, a fin de optimizar los recursos con que cada familia cuente para estimular favorablemente la maduración de los pequeños.

Para optimizar las capacidades infantiles no es necesario que se ingrese a programa minucioso de estimulación temprana en instituciones fuera del hogar, la dinámica propia del hogar, que en sí misma constituye un factor fundamental en el desarrollo, puede brindar estímulos organizados, adecuados y sistemáticos que logren los objetivos planteados.

Podemos concluir que, como lo manifiesta Gessell, el comportamiento tiene su raíz en el cerebro y en los sistemas sensorial y motor. La

sincronización, uniformidad e integración en una edad predican la conducta en otra posterior. (Gesell, A., 1946).

Esta afirmación aplica totalmente a la población estudiada en ambos grupos de la presente investigación, pues dentro de la evolución de cada niño la respuesta de su sistema neuromotor es la clave para una buena maduración y le va a permitir lograr un buen desempeño e integración cognitiva.

Es fácil observar que, tanto en los niños de las Estancias observadas, como en los niños del grupo control, aplica el postulado de A. Gessel (1946) que afirma: “El desarrollo es un proceso continuo de moldeamiento”, de tal suerte que, aun desde antes de nacer, el bebé pasa por una serie de etapas ordenadas que le brindan madurez.

Esto permite concluir que un programa de estimulación temprana puede mejorar la calidad de las tareas que cada niño es capaz de realizar y logra el establecimiento de hábitos que le sean favorables

sin ejercer demasiada represión, sólo una dirección constante dentro de todas sus actividades.

Algunos aspectos que se pueden considerar como resultado de esta investigación son:

- La estimulación temprana es un término que se escucha cada vez con mayor frecuencia, y al que cada vez más niños tienen acceso a través de centros particulares, jardines de niños, videos caseros, etc. Sin embargo, es importante conocer con precisión el impacto que tiene en los niños a diferentes edades y en diferentes grupos sociales.
- Si bien el resultado del presente trabajo permite inferir que si hay una diferencia significativa entre los niños que participan en un programa de estimulación temprana durante períodos largos de tiempo y en forma permanente, es importante observar como los niños que estuvieron bajo el cuidado de su madre, exclusivamente, pueden obtener altas calificaciones debido, probablemente, a las actividades y el medio que rodea al pequeño. Por lo tanto, se debe

considerar, como una parte muy importante de la estimulación temprana y el desarrollo infantil, brindar a los padres información adecuada y oportuna que les permita ser el medio de estimulación más importante para sus hijos.

En cuanto a los planteamientos de Erik Erikson y Anna Freud, cualitativamente, se puede observar en la población estudiada un muy buen logro de actividades adaptativas y autónomas lo cual indica que los niños con programas de estimulación temprana desarrollan su sentido de confianza básica, en relación a sí mismos y a las personas más próximas dentro de su entorno, pero sobretodo en cuanto a la madre, ya que es la primera figura objetal importante para el niño y que su influencia, así como la manera de relacionarse de cada pareja (madre-hijo), va a marcar por el resto de la vida al niño. Los niños, dentro de las Estancias Infantiles tienen mayor control en cuanto a predecir lo que puede suceder dentro de su entorno, se desempeñan de acuerdo a sus edades y lo que corresponde de manera autónoma ya que aunque

sus demandas son respondidas, tienen una sensación de logro al poder realizar por sí mismos sus propias actividades. Por ejemplo, se puede observar como durante las horas destinadas a comer, todos los niños del grupo experimental tienen un buen desempeño, aunque varía en el modo en que cada niño tiene de realizar sus actividades, todos cumplen con lo esperado; la buena conducta en la mesa, comer con cubiertos, el manejo del orden de los alimentos, y la aceptación de las reglas que menciona Anna Freud.

En cuanto a las capacidades cognitivas evaluadas, se pudo observar un mucho mejor desempeño del grupo experimental apoyado en la sistematización de las actividades en las estancias, ya que son adecuadas para cada edad, les permite predecir los acontecimientos y cuentan con espacios para investigar y reconocer el medio que les rodea.

Por lo anterior, se puede concluir que si a los niños se les proporciona de manera constante, adecuada, con gusto y afecto las herramientas y un

ambiente seguro, predecible, será capaz de tener un buen desenvolvimiento de las actividades, que de acuerdo a su edad y nivel de maduración debe de ser capaz de realizar sin dificultades. Así pues, no podemos limitar los alcances que los niños, al encontrarse en condiciones óptimas en las áreas de salud, nutrición, apego, desempeño cognitivo, locomotriz, y adaptativo, pueden llegar.

- Se considera importante la realización de estudios acerca de la estimulación temprana en centros que no tengan programa de estancia infantil, ya que es probable que sea el conjunto de todas las actividades y el personal dispuesto a la atención infantil que favorece mucho que la mayoría de los niños tengan un muy buen desempeño y sean más autónomos en cuanto a las funciones adaptativas, que son los dos dominios en los que se observan mayores diferencias con relación a los niños del grupo control.

- Es necesaria la realización de estudios en materia de estimulación temprana y desarrollarlos en poblaciones más amplias, que brinden información lo suficientemente descriptiva; que permita hablar de poblaciones y rangos de edades más amplios.
- Aprovechar el material y la información que existe para brindar a las familias más información y oportuna respecto al desarrollo infantil y los medios para generar ambientes, relaciones, juguetes y actividades que estimulen adecuadamente a los niños.
- Es importante recalcar como el ambiente familiar, y la consiguiente estimulación, que brinda a los niños, determina la oportunidad y calidad en los logros esperados para cada edad.

Finalmente, el desarrollo pleno de las capacidades en el niño se puede dar cuando se observa como un ser integral y no como el desarrollo de habilidades independientes, sobre la base del respeto a las características individuales de cada niño.

BIBLIOGRAFÍA.

Arango de Narváez, Ma. Teresa. (1944). *“Manual de Estimulación Temprana”*. Bogota, Colombia: Edt. Gamma. (p.p. 11-15).

Ajuriaguerra, J. (1983). *“Manual de Psiquiatría Infantil. Cap. II”*. Barcelona: Masson. (p.p. 8-11).

Behrman y Kliegman. (2004). *“Tratado de Pediatría”*. 17ª. Edición. Madrid, España: Elsevier Editores. (p.p. 33, 34).

Bricker, Diane. (1993). *“Sistema de Evaluación, Valoración y Planeamiento de Programas para*

Infantes y Preescolares". México: Manual Moderno. (p.p. 67-69,233-236).

CONAFE, SEP. (2000). *"Colección de Apoyo-Desarrollo del Niño, Estimulación Temprana"*. México.

Erikson, Erik. (1993), *"Infancia y Sociedad"*. Buenos Aires, Argentina: Horme Edt. 12ª. Edición. (p.p. 65, 67, 69, 70, 71, 74, 224, 227).

Fonseca Salazar, Martha E., Ostiguín Melendez, Rosa Ma. *"Estimulación Psicomotriz y Multisensorial"*. Colombia: Mc. Grauhill Interamericana. (p.p. 7-11).

Freud, Anna. (1984). *"Normalidad y Patología en la niñez"*. Argentina: Paidos. (Versión Original 1965) (p.p. 57, 59, 61, 73.).

Gesell, Arnold. (1946). *"Diagnóstico del Desarrollo Normal y Anormal del Niño"*. Argentina: Paidos. (p.p.

29-35).

Gesell, Arnold. (1980). *“El Niño de 1 a 4 Años”*.
Barcelona, España: Paidós. (p.p. 11,12).

Hofer, W. (1952). *“The Mental Influences in the
Development of Ego and Id: Earliest Stages.* (p.p.
31-41)

**Instituto Nacional de Estadística, Geografía e
Historia. (2004).**

*“P.R. Cuarto Informe de Gobierno 2004. Anexo.
México, 2004”*.

www.inegi.gob.mx

ISSSTE. (2001). *“Programa Integral Educativo”*.
México: ISSSTE.

Le Francois, R. Guy. (2001). *“El Ciclo de la Vida”*.
Canada: Thomson. (1a. edición 1999) (p.p. 552-
53,146).

Valsinier, J. (1987). Citado en Le Francois, R.

Guy. *“Culture and the Development of Children’s Action: A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology”*. New York: Jhon Willey.

Mendenhall, William, Beaver, Robert J, Beaver M. Barbara. (2002). *“Introducción a la Probabilidad y Estadística”*. México: Thomson Editores. (p.p.

Montenegro, Hernán. *Dirección del Servicio Mental del Servicio Nacional de Salud de Chile.*

Palacios, Marchesi y Coll. (2002). *“Desarrollo Psicológico y Educación”*. (3 tomos). Madrid, España: Alianza Editorial. (Versión original 1990. p.p. 46, 47, 49, 81)

Papalia, D. (2001). *“Desarrollo Humano”*. Colombia: Mc. Grauhill Ed. (p.p. 211, 223, 227).

Piaget, Jean. (1969). *“El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño”*. Madrid, España: Aguilar

Ediciones. (Versión original 1959). (p.p. 5, 15, 19-30).

Sastre, N., Cancela, M., Belqui, R., Pimienta, I., Ibarra, T. (1997). *“Etapas del Desarrollo Cognitivo”*. Monografías .com. Lucas Morea (p.p.12).

Shlack, Luis. (2003). *“Desarrollo Neurológico Infantil”*. Escuela.med.puc.cl

Wallon, Henry. (2000). *“La Evolución Psicológica del Niño”*. Barcelona, España: Editorial Crítica (Versión Original 1968).

**ANEXO I. PROGRAMA DE TRABAJO DE
ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LAS
ESTANCIAS INFANTILES DEL ISSSTE.**

**Contenidos de Desarrollo
Lactantes “A”**

<i>Aspecto</i>	<i>Contenido</i>	<i>Actividades Sugeridas</i>
IMS	Descubre el llanto como una forma de comunicación y poco a poco va ganando confianza en su entorno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establezca un ambiente de tranquilidad y seguridad que lleve al niño a identificarse con las personas que le brindan cariño y dé respuesta a sus necesidades físicas y emocionales. ❖ Sonríale y acarícelo en todo momento. ❖ Atienda de manera inmediata el llamado de su llanto. ❖ Trate de que el

		niño consuma sus alimentos a la hora, temperatura y consistencia adecuada.
IMF	Aumenta progresivamente su capacidad de seguimiento de objetos (de 90 a 180 grados)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invite al niño a jugar en el tablero de estimulación. ❖ Presente al niño láminas con dibujos llamativos de objetos conocidos, permitiéndole que los toque o acaricie. ❖ Coloque su rostro cerca de la cara del niño, cuando fije la mirada en su rostro muévase de la línea media a la izquierda y a la derecha. ❖ Póngase en diferentes lugares emitiendo sonidos y móvvelo a voltear. ❖ Coloque su dedo en la palma de la mano del niño para que la cierre. Dé masaje con diferentes texturas en la palma de la mano y en la planta del pie del niño. ❖ Muéstrelle objetos llamativos por su color, textura o sonido y frente a él muévalo del

		<p>centro hacia la derecha o hacia la izquierda.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Coloque al niño boca arriba, preséntele objetos y muévalos del centro a la izquierda o del centro a la derecha. ❖ Tome la cabeza del niño con las palmas de sus manos y con cuidado y cariño mueva su cabeza del centro a la derecha o del centro a la izquierda.
IMF	Busca de dónde vienen los sonidos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invite al niño a jugar en el tablero de estimulación. ❖ Colóquese atrás del niño y sin que se percate suene una campana o chillón, para que gire hacia donde se produce el sonido.
IMS	Inicia con los primeros sonidos bucales como son trompetilla y cloqueo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Colóquese frente al niño y realice sonidos con la boca para que los reproduzca. ❖ Roce suavemente los labios y barbilla del niño, a la vez que usted emite sonidos

		<p>con la boca.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Juegue a enviarle besos sonoros.
IMS	<p>Le agrada la cercanía de las demás personas y trata de relacionarse con ellas a través de gestos, movimientos y expresiones guturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Coloque su rostro cerca de la cara del niño, cuando fije la mirada en su rostro muévase de la línea media a la izquierda, a la derecha y de un lado a otro. ❖ Póngase en diferentes lugares motivándolo a voltear con diferentes sonidos. ❖ Coloque el dedo en la palma de la mano del niño para que la cierre. De masaje con diferentes texturas en la palma de la mano y la planta del pie del niño.
IMS	<p>Responde a la voz del adulto con aceptación o rechazo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Siempre que tenga contacto con el pequeño, háblele y comuníquese algo sobre él, sus compañeros o su sala. ❖ Hable con el niño en todos los momentos del día, lo que le proporcionará

		<p>seguridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante la administración de alimentos, háblele con afecto y sobre aspectos importantes de los alimentos, cuidando siempre la modulación de su voz.
IMF	<p>Fija la mirada por más tiempo en figuras o imágenes que llaman su atención e intenta tocarlas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ofrézcale objetos que lo atraigan dejando que los tome e interactúe con ellos en forma libre (espacio de manipulación de juguetes, espacio corporal, espacio de sonido y textura). ❖ Cuide que los objetos que está conociendo no sean peligrosos y estén siempre en condiciones óptimas de limpieza. ❖ Coloque en la colchoneta móviles de gimnasio con sonido, acercándose al bebé y enseñándole las posibilidades de juego que le brinda este recurso

		<p>didáctico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Muéstrela al niño un muñeco guiñol con sonido y acérquelo hacia él para que lo manipule. ❖ Estimule al niño para que juegue con juguetes y objetos de diferente textura y forma.
IMF	<p>Muestra una mayor capacidad en sus movimientos prensores, intenta tomar objetos que llaman su atención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Enséñele al niño a palmear. Dé masaje en la palma de su mano. Dé un juguete para que lo sostenga y enseñe otro para que intente agarrarlo. ❖ Dé objetos grandes para que los tome con las dos manos. ❖ Acérquela objetos y aléjelos poco a poco para que el menor intente tocarlos.

IMS	<p>Establece relación con las personas, lo que le permite tener una mejor adaptación y manejo de su medio, así como seguridad en sí mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie que el niño tenga confianza en usted a través de un trato calido y de confianza. ❖ Impulse al niño a realizar pequeños esfuerzos y festéjelo de manera entusiasta (aplausos, un abrazo, una sonrisa, entre otros) para que lo intente otra vez. ❖ Déle diferentes texturas para que el niño manipule y comparta con sus compañeros. ❖ Provoque sonidos diferentes (tren, avión, perro, vaca, agua que cae, música, entre otros), para que el niño los conozca. ❖ Lleve al niño a que explore los diferentes objetos que hay en cada uno de los espacios de juego. ❖ Proporcione actividades que le permitan conocer su sala, tales como gatear por todo el salón, aventar objetos, etc., utilizando cantos
-----	--	--

		diversos, pero sencillos y cortos.
IMF	Manipula los objetos sacudiéndolos y golpeándolos, descubriendo las características físicas de los mismos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atienda al niño cuando manipule los objetos, estableciendo con él una interacción directa, afectuosa y estimulante. ❖ Detecte los momentos en que el niño manifieste una mayor disposición para realizar estas actividades, respetando siempre sus necesidades y preferencias. ❖ Promueva en la actividad central o en el espacio de texturas y sonidos, la manipulación de diversos objetos (pelotas, móviles, muñecos) permitiendo la investigación, el descubrimiento y la creatividad. ❖ Al estar sentado déle una cuchara para golpear la mesa. ❖ Permítale que juegue con purés y papillas. ❖ Permítale que tome un objeto y se lo pase de una mano a otra, déle otro para que lo tome y ofrezca

		<p>un tercero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Sentado, sostenga de la mano y estimule a agarrar objetos dispersos en el piso.
IMF	<p>Realiza al azar movimientos con su cuerpo y los repite voluntariamente por el simple placer de ejercitarlos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mueva el cuerpo del niño con cuidado y calidez y nombre las partes que usted está manipulando. ❖ Ruede al niño sobre la colchoneta para provocar movimientos espontáneos. ❖ Acérquele objetos a sus manos y piernas para que el niño al sentirlos realice movimientos espontáneos. ❖ Acérquele objetos a sus manos y piernas para que el niño al sentirlos realice movimientos espontáneos. ❖ Hágale saber al niño cuando logró algo nuevo y que usted está contenta, a través de un beso, un abrazo, una sonrisa, y en general expresiones de admiración para que intente repetir la acción.

IP	Inicia la diferenciación de sus sensaciones y gana confianza cuando estas son satisfechas.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atienda al pequeño en sus demandas con la mayor rapidez posible (cuando lllore, tenga hambre, sueño, esté mojado, etc.). ❖ Brinde la compañía que requiere y evite dejarlo solo, platíquele y cántele constantemente. ❖ Procure estar presente cuando los niños lleguen a la Estancia, para brindarles la seguridad que requieren. En la medida de lo posible participe en el filtro.
IMS	Inicia y va incrementando paulatinamente la tolerancia a la ausencia de la madre o a la persona que lo atiende.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Brinde la compañía y los cuidados constantes que el pequeño requiere, haciendo notar también la presencia del educador a través del diálogo, de cantos y arrullos. ❖ Procure estar presente, con una actitud cariñosa, en todas las actividades que realice el niño, para brindarle la seguridad que requiere.

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reciba al niño durante la mañana con una actitud de afecto, llamándolo por su nombre, acariciándolo, etc., a fin de que se sienta seguro en el momento de separarse de la madre. ❖ Procure no ausentarse de la sala por periodos prolongados, y siempre que sea necesario salir avísele al niño que saldrá y regresará pronto.
IMS	Disfruta enormemente al ser tomado en brazos, y le gusta que le proporcionen caricias y le brinden una atención cálida y constante.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tenga con el niño un contacto personal afectuoso durante la administración de alimentos, en los momentos de aseo personal, durante las actividades pedagógicas y durante su permanencia en la sala. ❖ Llámelo siempre por su nombre o por la forma en que lo llaman en su casa. ❖ Propicie que los niños se vayan conociendo durante la participación en las diversas actividades,

		<p>acercándolos unos a otros y/o colocándolos uno frente al otro y/o en círculo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Déle una cálida bienvenida cuando el pequeño llega a la sala, y refuerce ésta durante la actividad de saludo colectivo. ❖ Conozca la forma peculiar que cada niño tiene de expresar sus necesidades, para brindarle una atención oportuna y afectiva.
IMF	<p>Manifiesta una mayor habilidad en sus movimientos. Los ojos, manos y boca constituyen el medio fundamental para ponerse en contacto con los objetos del medio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fomente la interacción de los niños en pequeños grupos (2-3) niños para la exploración de su medio físico. ❖ Déle objetos de diferentes diámetros, tamaños y texturas para que la preñción de los objetos sea cada vez más precisa.
IMS	<p>La relación con las personas le permite tener una mejor interacción y manejo de su entorno, lo cual le produce seguridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Inicie en el niño el manejo de conceptos tales como compartir, jugar, a través de modelar la interacción entre los niños expresiones como: “Mari,

		<p>préstaselo a Raúl”, “no se arrebatan las cosas”, “ya lo tuviste un tiempo ahora le toca a él”, entre otras.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ponga atención a los intentos de comunicación verbal o corporal del niño, y responda a ellos dándole un sentido e invitándolo a continuar el diálogo. ❖ Promueva el juego libre en los espacios de juego, a través de la interacción directa y permanente con el niño. ❖ Valore sus logros y responda afectuosamente a sus demandas.
IMF	<p>Manifiesta acciones con fines más precisos. Puede repetir intencionalmente un movimiento que le permite lograr algo que desea de manera voluntaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuelgue móviles al alcance del niño, encima del espacio de aseo y sobre la colchoneta. ❖ Ponga permanentemente al alcance del niño juguetes que produzcan sonido y de ensamble. ❖ Muestre al niño las diversas posibilidades del juguete e invítelo a que lo manipule

		libremente.
IP	Empieza a percibir partes de su cuerpo, y le entusiasma el reconocimiento del adulto cuando él puede distinguir las en sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche momentos como el cambio de pañal, administración de biberón, el cambio de ropa, para nombrarle y tocarle las partes de su cuerpo, particularmente las más directas a su campo visual (ojos, cabeza, manos, nariz, boca, pies, etc.). ❖ Realice cantos y juegos en los que se nombren las partes del cuerpo como “la manita”, “mi cabeza dice...”, etc.. ❖ Valore sus logros e invítelo a que los muestre a otras personas, favoreciendo la relación con los demás y aprovechando momentos como estimulación física, actividad central, saludo, y las isitas de otras personas a la sala.
IMF	Le gusta jugar a tapar, jalar, presionar diversos objetos, lo que le permite desarrollar movimientos más precisos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realice actividades de manipulación de masas, material duro o macizo y de

		<p>diversas texturas, dentro de los espacios de juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Facilite al niño materiales como engrudo, masillas o pintura con leche condensada, para que los manipule libremente. ❖ Proporciónele objetos con tapas de rosca y presión de diversos tamaños, para que intente taparlos y destaparlos libremente.
IMS	<p>Muestra preferencias afectivas por algunas personas y las manifiesta con expresiones de agrado como sonrisas, gritos o extendiéndole los brazos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establezca un ambiente de tranquilidad y seguridad que lleve al niño a identificarse con las personas que le brindan cariño y dan respuesta a sus necesidades físicas y afectivas. ❖ Utilice el espacio grupal, sentando a los niños en círculo (silla portabebé o periquera) y realice actividades como cantos, rimas, manipulación de sonajas, etc., en donde todas las personas involucradas participen

		activamente.
IMS	Le gusta que lo miren y platiquen con él, lo cual le hace sentirse aceptado y ganar seguridad.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acerque su rostro al del niño y hable en forma exclamativa, para que intente imitarla. ❖ Estimula la articulación de palabras o sonidos. ❖ Provoque la emisión de fonemas verbales (/m/ y/p/) y labiodentales (/d/ y /b/).
IMS	Para llamar la atención usa varios recursos vocales como toser, gritar, hacer “gárgaras”, etc., estableciendo así comunicación con el adulto.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante todo el día atienda a los intentos del niño para comunicarse, respondiendo verbalmente ante sus sonidos guturales. ❖ Platique constantemente con el niño invitándolo a reproducir sonidos para establecer comunicación. ❖ Aproveche los momentos de aseo y alimentación para invitar al niño a comunicarse a través de sonidos.

Lactantes “B”

Aspecto	Contenido	Actividades Sugeridas
IMS	Juega de manera solitaria, sin embargo, en ocasiones requiere de sentir la presencia de los demás para jugar y continuar sus activos con seguridad.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie juegos como manipulación de objetos, caja de sorpresa, texturas, juegos digitales, guiñoles, entre otros; y permita que el niño esté cerca de otros pequeños respetando la forma en que ellos interactúen. ❖ Utilice los espacios de juego para promover nuevas experiencias en el niño, tales como manipular masas, dulces, juguetes, campanas, pintar, y respete si él desea jugar totalmente solo, participe pero no lo fuerce a que interactúe con otro compañero o adulto en las actividades que se le propongan. ❖ Observe permanentemente al pequeño, para

		proporcionarle apoyo y seguridad en los momentos que demande la cercanía del adulto.
IP	Le produce placer el descubrir que sus brazos y piernas le sirven para desplazarse (gatear, reptar, etc.), y manifiesta mayor capacidad de equilibrio cuando esta sentado, lo cual favorece su autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva situaciones en donde el pequeño pueda desplazarse libremente y propicie que viva estas situaciones en un ambiente de seguridad, aprovechando todas las instalaciones (jardín, asoleadero, sala de usos múltiples). ❖ Utilice materiales atractivos que lo estimulen a participar en los espacios de juego como manipulación de juguetes, construcción, sonidos, carritos de jalar, etc. ❖ Entone cantos como “El barquito”, “La vaborita”, “El gusanito”, “Busco un lugarcito”, que le permitan realizar movimientos de brazos y piernas (gatear, arrastrarse, caminar sostenido,

		<p>etc.).</p> <p>❖ Muéstrelle al niño objetos atractivos e invítelo a manipularlos permaneciendo sentados por períodos más prolongados.</p>
IMF	<p>Explora y se familiariza con las propiedades de las cosas por las que a veces hace uso de los objetos con un fin que no comprenden los adultos.</p>	<p>❖ En momentos como la actividad central o espacios de juego, ponga al niño en contacto con diversos objetos (instrumentos musicales, juguetes de meter y sacar, etc.), mencionándole su nombre, su color, su forma y muéstrelle las diversas posibilidades que tienen.</p>
IMS	<p>Inicia la permanencia de objeto, con lo cual el niño guarda recuerdos de personas y objetos, y es capaz de iniciar su búsqueda cuando estos desaparezcan de su vista.</p>	<p>❖ Realice actividades en donde los objetos estén a la vista del niño, para quitarlos después de su campo visual (escondiéndolo atrás de usted o cubriéndolo con otro objeto), estimúlelo para que descubra dónde se</p>

		<p>encuentra el objeto escondido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Juegue al escondite con un trapo o pañal, cubra el rostro del niño o el suyo, háblele y muéstrese entusiasta cuando el niño descubra su rostro.
IMS	<p>Al escuchar una melodía intenta emitir sonidos, lo que favorece su adquisición del lenguaje y su interpretación de signos sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realice diversas actividades acompañándolas de un fondo musical, para crear un ambiente más agradable. ❖ Entone cantos y rimas sencillas, invitando al niño a repetir las aunque sólo emita sonidos o los ademanes. ❖ Disperse por el piso juguetes musicales con colores vistosos, así como de texturas diferentes y anime al niño para que acuda a ellos con expresiones como “¡ve por él!”, “¡aquí está!”, “¡agárralo!”, etc.
IMS	<p>Responde a través de señalamientos y/o gestos ante las preguntas “¿dónde</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lleve al niño a otros sitios de la Estancia, muéstrole

	<p>esta mamá?”, “¿dónde está el osito?”, etc., lo que amplía sus posibilidades de comunicación.</p>	<p>los objetos que están en su entorno y pregúntele dónde están, al mismo tiempo que los señala.</p> <p>❖ Muéstrelle objetos al niño y ante la mirada de él, colóquelos en cualquier sitio y pregúntele “¿dónde está...?” Al tiempo que usted señala con su dedo índice. Mire junto con el niño libros con ilustraciones grandes y sencillas de objetos conocidos. Nombre las imágenes al tiempo que las señala y luego pregúntele al niño “¿dónde está...?”.</p>
IMF	<p>Manifiesta mayor habilidad y precisión en sus movimientos finos (explora y toma objetos con pulgar e índice), lo que le permite experimentar otros usos de las cosas, posibilitando con ello que el niño se inicie en la solución de problemas.</p>	<p>❖ Déle una cubeta al niño e invítelo a que meta y saque objetos de diferentes texturas, tamaños y formas.</p> <p>❖ Déle un recipiente con arena y agua, permitiéndole que juegue libremente con ellos.</p> <p>❖ Juegue con el niño a los “cohecitos” y</p>

		<p>muéstrole cómo impulsarlos con el dedo índice.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Juegue a hablar por teléfono y que el niño marque el número telefónico. ❖ Invite al niño a seguir con su dedo índice el contorno de los objetos. ❖ Juegue con el niño a imitar el picoteo de las aves para utilizar los dedos índice y pulgar tome objetos y pequeños trozos de alimentos. ❖ Juegue directamente con 1 o 2 niños a la vez a introducir semillas en botellas de cuello estrecho.
IMS	<p>Su relación con el adulto le permite ir conociendo el significado de las palabras, por lo que ahora ya es capaz de reaccionar de manera diferencial ante el “sí” y el “no”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cante con el niño melodías en donde existan expresiones corporales que afirmen o nieguen con movimientos. ❖ Durante las actividades cotidianas, cuando le dé al niño una indicación de sí o no acompañelas de los gestos correspondientes. ❖ Establezca

		<p>diálogos con el niño en los que le pregunta qué cosa le gusta, por ejemplo: ¿Te gusta la sopa?, ¿te gusta el cuento?, etc.</p>
IP	<p>Se encuentra en condiciones de mover rítmicamente sus extremidades sin ayuda, al sostenerlo realiza movimientos de caminata, es decir, estira y encoge sus piernas y brazos, involucrándose más en los ejercicios cuando el adulto le expresa entusiasmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Juegue con el niño a ir de paseo, y sosteniéndolo por su cintura sobre una colchoneta ayúdelo a realizar los movimientos de caminata. ❖ Sosteniendo al niño por el tronco, invítelo a saltar sobre sus propias piernas entonando canciones como la de “salta, salta el payaso”. ❖ Muestre objetos con colores y sonidos atractivos, aléjeselos para que vaya en busca de ellos.
IMF	<p>Su interés por conocer el medio que lo rodea y el placer que siente al descubrir sus nuevas capacidades lo impulsan en sus primeros intentos por ponerse de pie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Coloque juguetes en superficies altas como en la barra de caminata o sillas, e invite al niño para que se ponga de pie y que juegue con ellos; apláudale cada vez que lo haga.

IMS	Su continuo deseo por conocer el medio y la interacción con los adultos le permiten comprender los conceptos dentro, fuera, arriba y abajo.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Juegue con el niño a meter y sacar objetos de distintos recipientes diciendo “adentro” o “afuera” según la acción. ❖ Muéstrelle elementos de la naturaleza y diga “el sol está arriba”, “el pasto está abajo”. ❖ Muéstrelle las partes del cuerpo y diga rimas y cantos realizando movimientos que él niño pueda imitar fácilmente, por ejemplo, “las manos arriba, las manos abajo”.
IMS	Se inicia la formación de pequeños grupos para el juego en común, es decir, ya es capaz de jugar al lado de otros niños pero aún no puede organizar un juego en común.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Permita que el niño interactúe con los demás, mostrándole constantemente actitudes de aceptación y afecto. ❖ Propicie la interacción con sus compañeros y adultos, en las actividades de saludo, central, educación física, etc., recordando que el niño está realizando sus primeros intentos

		por compartir una actividad con otros.
IMS	Siente gran orgullo por cada logro y junto con el reconocimiento de las personas importantes para él, le permite vencer el miedo y esforzarse para controlar la marcha con mayor destreza.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche y promueva experiencias y situaciones en donde el niño pueda sentir orgullo y satisfacción de vencer obstáculos que se le presentan, tales como subir escaleras, librar y/o jalar objetos, trepar, etc. ❖ Permita la libertad de acción, proporcionándole materiales como pelotas, carros de jalar, objetos para lanzar, y celebre sus logros en todo momento. ❖ Propicie actividades durante la mañana, que le permitan realizar movimientos como: arrastrarse, pasar a través de, ejercicios para el equilibrio, etc. ❖ Aproveche las actividades (juegos tradicionales, rondas, ritmos corporales, etc.), para realizar acciones que

		<p>permitan al niño disfrutar su posibilidad de marcha.</p>
--	--	---

Lactantes “C”

Aspecto	Contenido	Actividades Sugeridas
IMF	<p>Al jugar reconoce progresivamente su medio, y ahora ya es capaz de ubicar objetos con relación a sí mismo y a otros, favoreciendo con ello su noción de espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva actividades en las que el niño coloque objetos cerca y lejos de él y de usted. ❖ Permita al niño jugar libremente en los espacios de juego, y utilice constantemente conceptos como cerca, lejos, arriba, debajo de él y de usted. ❖ Juegue con el niño a bañar o dar de comer a los muñecos, utilizando los conceptos dentro y fuera.
IP	<p>Consolida la coordinación de sus piernas, lo que le da mayor seguridad, independencia y satisfacción, al alcanzar por sí mismo lo que desea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entonar cantos que favorezcan la noción de espacio en el niño: “Mi lindo gatito”, “Tengo mi cabeza”, “Cerca, lejos”, “Arriba, abajo”, etc. ❖ Refuerce que de pasos solo, ofreciéndole juguetes. ❖ Aproveche y promueva experiencias y situaciones en donde el niño pueda sentirse

		orgullosa y satisfecha de vencer los obstáculos que se le presenten, tales como subir escaleras, librar y jalar objetos, trepar, etc.
IMS	En sus intentos para hablar y darse a entender con el adulto y sus compañeros, utiliza gestos y ademanes, manifiesta aceptación o rechazo ante indicaciones en el juego con niños y adultos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ponga música y cante, trate de que el niño la imite. ❖ Estimule al niño a que realice sonidos para expresar emociones como llorar, reír, sorprenderse, etc. ❖ Anímelo para que imite sonidos de animales, cosas, por ejemplo, tren “tutu”. ❖ Cuando el niño quiera algo, anímelo para que intente pedirlo con sonidos y ademanes, ofrézcale modelos para que el pueda imitarlos. ❖ Siempre que dé algo al niño, diga el nombre del objeto en forma pausada procurando que él vea su rostro.
IMS	Tiene habilidad para discriminar e imitar sonidos, disfruta mucho que el adulto lo acompañe en actividades.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En lugares amplios o en el patio de recreo, invite a los niños a jalar carritos, animalitos de plástico con ruedas, etc. ❖ Utilice grabaciones con sonidos del medio ambiente y estimule al

		<p>niño para que identifique los sonidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche los sonidos que de manera natural surgen en el entorno; por ejemplo, abrir y cerrar la puerta, la caída de agua, etc., y hágaselos notar al niño.
IMF	<p>Observa figuras e imágenes en cuentos y revistas, le gusta tocarlas y es capaz de percibir diferentes formas, tamaños y colores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Permita que los niños hojeen en forma libre cuentos con páginas gruesas o de plástico, con figuras grandes y llamativas. ❖ Diga cuentos o rimas sencillas utilizando ilustraciones llamativas, permita que el niño los toque y manipule. ❖ Haga dibujos grandes y llamativas en medio pliego de cartoncillo y estimule al niño para que los pinte con los dedos; puede utilizar azúcar o pasta de dientes con pintura vegetal. ❖ Elabore con los niños un cuento familiar, se puede apoyar en fotografías o dibujos. ❖ Mire cuentos junto con los niños.
IP	<p>Gusta de ver su imagen reflejada en los espejos, y empieza a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tome en cuenta que verse en el espejo significa un

	<p>distinguirse físicamente de las demás personas, empieza a darse cuenta de que las cosas existen independientemente de él.</p>	<p>descubrimiento importante para el niño, relativo a las primeras impresiones que tiene acerca de sí mismo; animelo para que realice movimientos frente al espejo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Es importante que haga comentarios positivos cuando él se mire a sí mismo en un espejo, pues esto tiene impacto en la conformación de la autoestima. ❖ Ponga a varios niños juntos frente al espejo, como manos a la cabeza, hacer gestos, movimientos sencillos, etc.
IMF	<p>Al utilizar varios juguetes a la vez y explorar sus posibilidades y observar regularidades en su vida diaria, el niño inicia la intencionalidad y es capaz de predecir resultados de acciones sencillas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Juega con el niño manipulando uno o varios juguetes a la vez, y anticipéle los cuentos, por ejemplo, "¡se va a caer", "huy se cayó!" ❖ Cuando advierta que algo va a suceder, anticipe al niño de este evento, por ejemplo "¡Mira lo que va hacer Juanita!", "¿Quién prendió la radio?"
IMS	<p>Es muy importante para él ser aceptado por los adultos y su esfuerzo para lograrlo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Siempre sea amable y respetuosa con los niños, pregúntele si desea hacer lo que

	<p>lo lleva a utilizar elementos básicos de cordialidad social (agradecer, saludar) cuando se le recuerda.</p>	<p>usted tiene planeado, pídale las cosas por favor y agrádezcalle su participación o intentos de cooperación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Juegue con el niño a “las muñecas”, a “los cochecitos”, etc., e invente diálogos en los que utilice constantemente formulas de cortesía. ❖ En las situaciones de la vida diaria recuérdale amablemente la utilización de las fórmulas de cortesía. ❖ Comente por anticipado al niño las actividades que va a realizar, por ejemplo “¡Vamos a sentarnos a la mesa para comer!”, “¡Van a servir la sopa!”.
IMS	<p>Su vocabulario además de tener sentido y significado es más amplio, utiliza expresiones verbales acompañadas de ademanes cuando algo ocurre, lo que le da mayor capacidad y habilidad para comunicarse de forma diferenciada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche las expresiones que de manera natural manifiesta el niño, para mostrarle aceptación y darles un nombre; por ejemplo, “¿Estas enojado?”, “¡Que contento estas!”, etc. ❖ Muéstrese atenta a las diferentes entonaciones de las expresiones del niño, responda y añada información a sus demandas; por

		<p>ejemplo, si el niño dice “¡Gato!”, usted puede decirle “¿Quieres el gato?”, si el niño dice “¡Gato!”, usted puede decirle “¿Viste como saltó el gato?”. Anime al niño a que haga preguntas o exprese asombro, enojo, etc., solo cambiando los tonos de su voz.</p>
IMS	<p>Puede poner atención a una actividad por un tiempo más prolongado (5 a 10 minutos aproximadamente), lo cual le permite escuchar narraciones breves acompañadas de imágenes atractivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Narre cuentos o historias breves a los niños, utilizando imágenes o dibujos atractivos que ilustren la historia. ❖ Narre un cuento sencillo, utilizando guiñoles, digitales, disfrazándolos dentro del espacio de dramatización. ❖ A través de diálogos y preguntas sencillas invite a los niños a inventar sus propios cuentos, utilice guiñoles, digitales, etc. Muestre una actitud entusiasta que invite a los niños a participar en las diferentes actividades.
IMS	<p>Imita acciones simples en ausencia de un modelo, revelando así manifestaciones elementales del</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconozca los avances y promueva que los lleve a cabo. ❖ Platique con los padres acerca de los

	<p>pensamiento y el surgimiento de la función simbólica.</p>	<p>avances alcanzados por el niño, para que ellos promuevan estas sugerencias educativas en su casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Realice actividades en las que el niño imite a personas cercanas a él, objetos y/o animales, elaborando el material adecuado. ❖ Favorezca la expresión libre de los estados de ánimo del niño durante todos los momentos del día. ❖ Juegue a preguntarle “¿Cómo...?” (En relación a los nombres de los sonidos que emiten os animales). <ol style="list-style-type: none"> 1. Bala la oveja 2. Ladra el perro 3. Maúlla el gato 4. Barrita el elefante 5. Ruge el león, tigre, pantera, etc. 6. Muge la vaca 7. Grazna el pato 8. Pía el
--	--	--

		<p>pollo</p> <p>9. Cacarea la gallina, el loro, etc.</p> <p>10. Trina el pájaro.</p> <p>❖ Cante o diga rimas breves para que el niño las ejecute con acciones y movimientos, tales como: “Muñequito tieso”, “Busco un lugarcito”, “Pío-pío pollito chiquito”, “Así bailan los gitanos”. En las primeras ocasiones cante y ejecute las rimas con él; después hágalo alternadamente, acompañándolo unas veces y otras no.</p>
IMF	Realiza frecuentemente manipulaciones de los objetos, tiene un pensamiento más claro con relación a las acciones que lleva a cabo, lo que le permite inventar nuevos medios para ir resolviendo situaciones problemáticas elementales.	<p>❖ Promueva situaciones en donde el niño pueda ir venciendo obstáculos sencillos, a partir de las experiencias vividas por él; por ejemplo, meter los objetos en una caja para que él tenga que sacarlos, para que desplace y los alcance; meter piezas geométricas en un tablero, tapar y destapar frascos con tapas de rosca o presión, sacar</p>

		pequeños objetos de frascos transparentes.
IP	Muestra una gran necesidad de protección la cual expresa a través de la seguridad que siente al estar en compañía constante del adulto poco a poco acepte la ausencia de personas importantes por períodos más largo.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ofrezca permanentemente un ambiente de tranquilidad y afecto en donde los niños puedan ir adquiriendo mayor seguridad. ❖ Acérquese a los niños cuando estén decaídos, y antes de decirles que no estén así, investigue la causa, después animelos para que se involucren en una actividad. Si no desea hacerlo, respete su decisión y manténgase cerca de ellos con una actitud cálida. ❖ Brinde compañía y apoyo durante todo el día, no olvide la importancia de proporcionar caricias o manifestaciones de afecto para todos los niños.
IMS	Completa su lenguaje oral con movimientos corporales para comunicarse.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organice con los niños conversaciones, sobre la forma en que juega con algunos objetos, como: pelotas, carritos, patines; puede apoyar la actividad con ilustraciones de los juguetes. ❖ Invite a los niños a

		<p>realizar cantos y juegos en los que se representen acciones diversas como manejar un coche, el trote de un caballo, etc.</p> <p>❖ Realice el juego de los oficios para que los niños, expliquen o muestren a sus compañeros la acción que realiza; por ejemplo, el carpintero, el jardinero, la lavandera, la planchadora, etc.</p>
IMS	<p>Ya es capaz de disfrutar la convivencia grupal, y hace sus primeros intentos por compartir la atención de los adultos.</p>	<p>❖ Muestre permanentemente, y a través de diferentes formas de expresión, que a todos se les quiere.</p> <p>❖ En actividades grupales, con paciencia, promueva que los niños entiendan que deben esperar su turno para participar o ser atendidos en sus demandas.</p> <p>❖ Promueva con paciencia y afecto que el niño vaya desarrollando una mejor capacidad de espera y tolerancia a la frustración durante la realización de actividades, brindándole las explicaciones</p>

		necesarias, de porqué deben esperar o porqué no se les puede facilitar un material.
IP	Manifiesta interés cada vez mayor por dibujar garabatos en diversas superficies.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Coloque una capa delgada de arena, aserrín, o aceite pigmentado en un recipiente amplio, e invite a los niños a que hagan trazos en los diferentes materiales. ❖ Organice a los niños para que en el espejo realicen trazos libremente con marcadores de agua. ❖ En el espacio de cantos y juegos, invité a los niños a que garabateen en el aire, en el piso y después en papel al rito de la música. ❖ Estimule a los niños para que realicen, sobre superficies amplias, planas, garabatos en diferentes direcciones al compás de distintos ritmos marcado por un instrumento percusivo.
IMS	Intenta imitar trazos que el adulto realiza sobre diversas superficies.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En el espacio biblioteca realice actividades como el trazo de líneas, a fin de que el niño las reproduzca, en cartoncillo, papel,

		<p>utilizando crayolas, gises, engrudo y diversas técnicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Invite al niño a seguir líneas previamente marcadas con crayolas, marcador, pincel, pinturas, entre otros, dentro del espacio gráfico-plástico, biblioteca o caballetes. ❖ Proporcione a los niños lápices, pinturas, pinceles e invítelos a trazar líneas al ritmo que se marque en una melodía, dentro del espacio de ludoteca.
IMF	Expresa lo que sabe de los objetos a través del garabateo, lo que le permite entrar en relación con su medio.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invite a los niños a dibujar cosas de su interés en el espacio gráfico plástico o caballetes, utilizando diversos materiales (engrudo, pintura fresca, leche condensada con color vegetal) etc. ❖ Presente a los niños diversos objetos a lo largo del día e invítelos a reproducirlos en cartulina, papel, etc.
IP	Le satisface saber que posee un cuerpo, se enorgullece de las habilidades con las que cuenta y gusta de mostrarlas a los	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva que los niños se describan a sí mismos, haciendo comentarios sobre las partes de su cuerpo, sus preferencias, sus

	adultos para recibir su aprobación.	<p>habilidades, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie juegos educativos en los que los niños utilicen los órganos de los sentidos (gusto, olfato, tacto, vista, etc.). ❖ Organice actividades como buscar en revistas, ilustraciones del cuerpo humano, modelar figuras humanas con masas diversas, jugar con muñecos de papel, bañar muñecos, armar rompecabezas del cuerpo humano, etc. ❖ Cuide de que los niños tengan siempre éxito, proponga diversos retos físicos como pasar por una barra, saltar, etc., y festeje animosamente los intentos sin importar el nivel de desempeño.
IMF	Inicia su capacidad de clasificación y agrupa los objetos con base a sus características.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proporcione una caja con juguetes o llévelos al espacio de ludoteca para que elijan el juguete de su preferencia. ❖ Invite a los niños a clasificar objetos iguales o diferentes, grandes o pequeños, redondos o cuadrados. ❖ Realice actividades en las que solicite a los niños que identifiquen

		objetos iguales o diferentes con base en una característica.
IMS	Le agrada la cercanía de las demás personas e interactúa con ellas, estableciendo una comunicación más clara y expresiva.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creé una atmósfera de respeto mutuo que propicie que los niños se expresen en forma espontánea y segura durante el desarrollo de las actividades. ❖ Estimule a los niños, durante todas las actividades que se realicen, para que expresen sus ideas y puntos de vista a partir de preguntas y, considerando los intereses y características de esta edad.
IMS	Representa mediante el juego a los objetos, animales y personas, surgiendo por primera vez el simbolismo y la sustitución de elementos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche momentos como la actividad central, ritmos, cantos y juegos, educación física para propiciar actividades en las que los niños reproduzcan sonidos, movimientos y acciones de objetos y animales conocidos. ❖ En los espacios de juego tales como: dramatización, teatro guiñol, la casita, etc., propicie la representación de acciones de algunos miembros de su familia,

		<p>permitiendo la elección libre del personaje que más le agrade al niño o con el que se identifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva la participación de los niños en actividades donde, representen a los miembros de su comunidad como: el barrendero, el cartero, el policía, entre otros.
IMS	<p>Empieza a realizar la imitación diferida en donde representa actos y actividades de otras personas tiempo después de que el modelo estuvo presente. Estas acciones las lleva a cabo a través del juego y valiéndose del dominio que ha logrado desarrollar sobre su cuerpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche los espacios de juego, tales como la casita, tienda, hospital, farmacia, entre otros, para promover variadas experiencias en donde el niño pueda vivenciar libremente el juego simbólico. ❖ Lleve a cabo cantos y juegos en donde el niño realice acciones que expresan físicamente lo que está diciendo.
IP	<p>El oponer su punto de vista al de la autoridad favorece el que se afirme como un ser individual, lo cual le permite autoafirmarse, consolidar su identidad y empieza a tomar decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tenga en cuenta que el niño requiere de estos momentos de “oposición” al adulto, como un aspecto importante en la conformación de su personalidad, no los tome como un reto o una provocación. Aproveche estos

		<p>puntos de vista para la organización de las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ante estas actitudes , busque otras formas de plantear la actividad para convencer al niño y continuar con la realización de las mismas sin entrar en discusiones, respete al niño si insiste en su negativa. ❖ Propicie diálogos durante el saludo o conversación inicial, permitiendo la expresión de ideas, necesidades, puntos de vista que se aprovechen para la planeación y elección de materiales, temas y lugares de realización. ❖ Establezca acuerdos respecto a reglas elementales para el uso de los espacios de juego, respételas junto con los niños; y cuando esto implique “conflictos” dialogue con los niños para lograr acuerdos y alternativas de solución. ❖ Promueva que los niños expresen por sí mismos lo que necesitan, evitando interpretar lo que
--	--	---

		desean.
IP	Se descubre como persona distinta de las demás, adquiere paulatinamente conciencia de sí mismo y gusta de que lo distingan por su nombre y destaquen sus cualidades.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante la conversación, saludo o despedida, propicie que los niños expresen sus propias ideas, señale de quién es cada propuesta o punto de vista. ❖ Señale, cada vez que sea posible, la participación de cada uno, valorando los aspectos positivos que tengan. ❖ Llámelos por su nombre y propicie que sus compañeros también lo hagan así. ❖ En el espacio de teatro invite a los niños a que entablen conversación con sus compañeros.
IMS	Manifiesta capacidad para utilizar los símbolos mentales. Sus símbolos son eminentemente personales y tienen significado exclusivamente para él, en la medida en que son resultado de sus vivencias y de la imitación diferida experimentada.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tome en cuenta que los niños llevan a cabo estos juegos en forma muy personal, representando aspectos que tienen una significación particular, por lo cual es natural que aún no se establezca una adecuada integración grupal. <p>Observe con atención las actividades y las formas de juego de los niños en la medida en</p>

		<p>que ofrecen un valioso medio para conocer aspectos importantes de su vida y su forma de entender las cosas y las situaciones.</p> <p>Durante las actividades cotidianas dialogue con los niños, a fin de promover mayor número de experiencias de aprendizaje que les permitan comprender paulatinamente su entorno físico y social, así como superar aquellos aspectos que le angustian (miedos, temores, dudas, conflictos, etc.).</p> <p>Permita y estimule a los niños para que cada vez que encuentren una imagen que les agrade la representen por medio de dibujos, independientemente de que no signifiquen nada para usted. Si el niño no lo quiere hacer, no lo fuerce.</p>
IMS	<p>Imita situaciones de la vida social, destacando particularidades del elemento imitado, reproduciendo o sustituyendo aquellos aspectos que le causan especial impacto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante la actividad central o en algún otro momento del día, ofrezca materiales variados y atractivos que permitan que los niños jueguen libremente. ❖ Realice pequeñas obras de teatro de

		<p>manera libre donde los niños representen acciones o vivencias cercanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante la actividad central y/o participación en espacios de juego (gráfico-plástico, construcción o ludoteca) ofrezca materiales de reuso para que los niños elaboren diferentes juguetes, tales como: coches, muñecos, guiñoles, entre otros; cuidando que cuenten con los materiales complementarios que requieran. ❖ Monte maquetas con diversos temas, utilizando los diferentes juguetes que realizaron los niños.
IP	<p>Manifiesta un progreso en su autonomía al pretender realizar “solo” la mayoría de las acciones de autocuidado: comer, lavarse, peinarse, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invite a los niños a realizar esta actividad, a través del ejemplo con juegos tradicionales y cantos alusivos; por ejemplo: “San Serafín del Monte”, “Baño de regadera”, etc. ❖ Favorezca que los niños intenten bastarse por sí mismos en forma gradual, a través de actividades como: lavarse las manos, cara, dientes, recoger

		<p>material, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Muestre paciencia ante los “errores” que puedan cometer y ayúdelos a que los superen. No limite su iniciativa, mejor guíela, estimúlela.
IP	<p>En la medida de sus posibilidades tiende a actuar sin ayuda de los adultos, lo cual intensifica su iniciativa y propicia nuevas relaciones entre ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Permita que los niños, en la medida de sus posibilidades, realicen por sí mismos las actividades (comer, lavarse las manos, ponerse los zapatos), particularmente cuando así lo soliciten. ❖ Reconozca que no es tan importante la habilidad con que realiza las acciones, sino que su valor radica en el hecho de que el niño vaya bastándose a sí mismo y desarrollándose su autoestima. ❖ Respete la realización de las actividades, cuidando el no imponer la forma de uso de los materiales, permitiendo la experimentación, la investigación y la creatividad (deje que utilice el espacio de la casita, teatro guiñol, ciencias, construcción, etc.).

IMS	Su proceso de comunicación se encuentra fortalecido, teniendo un mayor repertorio de palabras, las cuales no utiliza para comunicar información, sino básicamente para practicar sus nuevas habilidades comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Permita que los niños expresen por sí mismos sus ideas, no haga lo que pidan, hasta que terminen de decir lo que desean. ❖ Use los nombres correctos de las cosas, no recurra a la forma en que los niños llaman a algunos objetos ("papo"-zapato). ❖ Narre cuentos repetitivos y que tengan un vocabulario sencillo y conocido por los niños. ❖ Dígales rimas cortas y anímelos para que las repitan. ❖ Explique las palabras nuevas empleadas en cantos o rimas.
IMS	Utiliza el lenguaje de manera reflexiva, explicando o describiendo lo que le rodea.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie actividades gráfico-plásticas (dibujo a manchas, colorear con crayolas o gises, decorado del salón, recortado, pegado, etc.); al finalizar el niño pregúntele qué fue lo que creó, pídale que les platique a sus compañeros lo que hizo, si el pequeño así lo desea exponga los trabajos en el salón. ❖ Juegue a realizar dramatizaciones, teatro guiñol para que el niño

		desempeñe libremente el papel o rol que elija y exprese la comprensión que tiene de su mundo social.
IMS	Su afectividad puede abarcar a sus padres y a las personas más cercanas a él; estas preferencias responden directamente a la interacción cotidiana que tiene con ellos y a su formación de modelos ideales.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Valore que el afecto y la calidez en esta etapa de la vida, son determinantes para adquirir seguridad y confianza en sí mismo. ❖ En el trato cotidiano con los niños tenga actitudes de paciencia y cariño, que permitan que actúen con libertad y sin temores ante el adulto. ❖ Muestre actitudes de atención y reconocimiento durante la realización de actividades (en el saludo, conversación, actividad central, etc.), o cuando el niño lo solicite dígame palabras de afecto, celebre sus logros y atienda sus necesidades.
IMF	Utiliza materiales diversos reuniéndolos por parejas o por grupos de acuerdo con su propio interés y relacionándolos con los criterios que él mismo elige.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie que los niños interactúen libremente con los materiales, dejándolos a su alcance y renovando con frecuencia para que les resulten atractivos. ❖ Pregunte a cada niño en particular,

		<p>porqué ha decidido “acomodar” en esta forma los materiales, para poder ir conociendo los criterios a partir de los cuales está clasificando o seriando. Sugiera, sólo en ocasiones, formas o criterios para que clasifique o haga seriaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Permita que los niños empleen su propio criterio para realizar clasificaciones o seriaciones. ❖ Aproveche la construcción de los espacios de juego para iniciar el acomodo de los materiales con base en alguna característica, promoviendo que sea como parte de la misma actividad. ❖ Recuerde que, entre otras actividades, éstas se constituyen en antecedentes, necesarios para que pueda llevar a cabo posteriormente la clasificación, la seriación y la conservación del número.
IMS	Juega aparentemente dentro de un grupo, pero cada uno	❖ Propicie vivencias en donde los niños puedan llevar a cabo

	<p>representa su propio papel (juego paralelo) sin interactuar directamente con los demás. Aunque su actividad no está totalmente integrada al grupo de juego, requiere necesariamente de la participación del otro para llevarlo a cabo.</p>	<p>juegos compartidos que requieran de la participación de los otros, como “poner la cola a la vaca”, “juego de ensalada”, “juego de errores”, “reconocer la voz de sus compañeros”, “juego de memoria”, repetición de cuentos con trama sencilla”, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva la construcción colectiva de espacios de juego simbólico, tales como: “la casita”, “el hospital”, “la tienda”, etc. ❖ Muestre actitudes de comprensión y respeto cuando el niño vivencie su rol o papel de manera muy particular.
IP	<p>Manifiesta una mayor claridad para comprender lo que le pasa en el momento presente inmediato, las experiencias que ha vivido no las concibe como situaciones pasadas, sino que las piensa como actuales, sobre todo aquellas que tienen para él un mayor significado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche las actividades que realizan diariamente en la Estancia para hacer notar a los niños las acciones que ya se hicieron, las que están llevando a cabo en el momento y las que ejecutarán después. ❖ Durante la conversación inicial, planea con los niños los proyectos haciéndolo en forma clara y sencilla, y resaltando la secuencia que se

		<p>llevará a cabo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Haga notar los cambios que se producen en la naturaleza (mañana, tarde y noche), realice actividades como hacer germinados, cuidar plantas y animales, evidenciando los cambios. ❖ Haga notar la hora de llegada y salida de los niños a la Estancia. ❖ Platique con los niños sobre lo que hacen en su casa cuando salen de la Estancia o no asisten a ella. ❖ Platique con los niños de cuando estuvieron en la sección de lactantes y hágalos ver que después estarán en preescolares.
IMS	Aumenta su campo de interacción social, se inicia el juego paralelo y empieza a mostrar algunas preferencias por sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie experiencias que permitan que los niños se interrelacionen libremente, promoviendo que ellos mismos elijan a sus compañeros de juego, con quien desean sentarse en el comedor, etc., sin ejercer presión sobre ellos para que establezcan diálogos o comunicación directa.

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Respete las preferencias afectivas que los niños manifiesten entre ellos, consuele a un niño si es rechazado por otro y anímelo a buscar otro compañero de juego. ❖ Cuénteles cuentos donde se expresen relaciones de amistad y promueva que participen en juegos grupales, tradicionales, de manipulación, expresión libre, etc.
IMS	<p>Emplea términos que tienen un significado personal y utiliza gradualmente palabras que representan cosas o acontecimientos ausentes, con un significado social, lo que le permite establecer más fácilmente algunos diálogos sencillos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realice con los niños observaciones de cosas y situaciones de su entorno, preferentemente fuera de la Estancia (lugares cercanos); y al regresar, invite a los niños a que describan lo que observaron de manera directa. ❖ Promueva que los niños inventen y representen cuentos sencillos, procurando que tengan una secuencia y diálogos establecidos, explique a los niños el significado de las palabras que emplean.
IMS	<p>Expresa abiertamente a los demás sus sentimientos de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ayúdelos a conocer e identificar sus sentimientos y estados

	alegría, enojo y temor, así como sus necesidades y deseos.	<p>de ánimo, cuando se presente algún conflicto con sus compañeros y/o educadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Dialogue con el niño en forma personal cuando se muestre triste, enojado, alegre o angustiado. ❖ A través de cuentos o fábulas explique a los niños la importancia que tiene el que puedan expresar sus sentimientos para que alguien los ayude y sean comprendidos por los demás. ❖ Propicie la comunicación entre los niños para que puedan expresar sus sentimientos y sus estados de ánimo, considerando en todo momento sus preferencias y demandas para la elección de sus actividades a través de dramatización, teatro, guiñol, narración de cuentos.
IMS	Utiliza un lenguaje más estructurado, que refleja los avances de su pensamiento, inicialmente sólo para denominar los objetos del entorno que le son más importantes.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante la realización de sus actividades promueva que los niños expresen sus ideas y sentimientos. ❖ Organice funciones cortas y sencillas de

		<p>teatro guiñol, teatro de sombras o escenificaciones donde los niños sean protagonistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche el espacio de biblioteca para que el niño identifique objetos conocidos por él en los libros, revistas, estampas de álbumes, etc., anímelo para que posteriormente describa lo que vio. ❖ Realice actividades como adivinar qué existe en la caja o en la bolsa sorpresa, buscar y nombrar objetos familiares en la sala, etc.
IMS	<p>Experimenta un gran avance en su lenguaje verbal, y muestra entusiasmo por practicar esta nueva habilidad, por lo mismo, hace esfuerzos constantes por transmitir información a través del diálogo; sin embargo, estos intentos de comunicación caen frecuentemente en un monólogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche diferentes momentos del día para propiciar diálogos entre los niños y fomentar una buena comunicación entre ellos. ❖ Dialogue con ellos cuando se encuentren en el espacio de juego, preguntándoles “¿Qué hacen?”, “¿Por qué le gusta hacerlo?”, etc. ❖ Durante el día y/o en la conversación inicial o final, comente con los niños lo que cada uno hizo en su casa o en la Estancia;

		<p>al término de cada intervención haga preguntas sencillas al resto del grupo sobre lo que el compañero acaba de platicar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuénteles cuentos y posteriormente pídale que platicuen sobre el mismo, también puede hacer dramatizaciones de algún hecho familiar o escolar.
IP	<p>Expresa en forma más clara y espontánea sus necesidades y deseos, inicia el control necesario para esperar su turno pero continúa teniendo poca tolerancia a la frustración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explíqueles con claridad porqué deben esperar su turno, haciéndoles notar que también sus compañeros deben ser atendidos, propicie la participación en la delimitación de reglas dentro de su sala y en los espacios de juego. ❖ Ante sus berrinches actúe con paciencia, dándoles alternativas de acción. ❖ Propicie la participación en juegos educativos, respetando el tiempo de realización de sus compañeros como: pasar a través de ..., columpios, triciclos, entre otros. ❖ Durante las actividades de aseo personal, alimentación, entre otras, explíqueles que deben esperar su

		turno y respetar el de sus compañeros.
IP	El juego motriz le proporciona diversas sensaciones de movimiento en todo el cuerpo, lo que favorece la integración de su imagen corporal.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante cantos y juegos invite a los niños a bailar y/o realizar movimientos con su cuerpo al ritmo de la melodía. ❖ Juegue con los niños utilizando aros, pelotas de esponja, carritos y otros materiales en espacios amplios o en el recreo. ❖ Aproveche la sesión de educación física para invitar a los niños a realizar diversos ejercicios o movimientos con las partes de su cuerpo.
IP	Aumenta su interés por hojear libros y le gusta narrar historias relacionándolas con la imagen.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Permita al niño manipular diversos libros y revistas, adecuada a su edad y estimúelos para que los narre a sus compañeros. ❖ Invite a los niños a crear e ilustrar sus propios cuentos para que luego le cuente a sus compañeros.
IP	Manifiesta un gran interés por participar en juegos simbólicos en donde pueda modificar la realidad y hacer que ésta sea acorde con las	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconozca y valore la importancia que tiene el hecho de que estos juegos se lleven a cabo y permita que se realicen en forma espontánea y libre.

	<p>representaciones mentales que tiene de sus experiencias, sus deseos y sus necesidades, lo que le produce un gran disfrute y en ocasiones la canalización de sus conflictos personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche otras actividades pedagógicas, (educación física, cantos, ritmos y juegos, saludo, etc.), para representar juegos simbólicos. ❖ Considere como datos importantes que deberán ser anotados en las evaluaciones individuales el que algunos niños al representar un papel o rol determinado, manifiesten cotidianamente actitudes que reflejan situaciones inadecuadas (la mamá que golpea o regaña siempre a los hijos, el papá que nunca convive, etc.). <p>Describa objetivamente lo que observa y evite hacer interpretaciones, comente estos aspectos con el psicólogo para obtener orientación y asesoría al respecto.</p>
IMF	<p>Tiene la capacidad de reunir cantidades iguales de objetos iguales aun sin contarlos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proporcione materiales como fichas de plástico, cubos de madera, lápices, pelotas, platos, gomas, etc., para que los agrupe por su forma intentando hacer conjuntos equivalentes

		en su cantidad.
IMF	Manifiesta mayor posibilidad para sustituir los elementos ausentes que requiere, lo cual exige una mejor elaboración del pensamiento, y un manejo del lenguaje que le permita anticipar con palabras las acciones.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organice ocasionalmente algunas representaciones sencillas de cantos y juegos en donde se siga un tema o vivencia con una secuencia específica, que promueva mejores formas de interacción y se inicie el manejo de breves y fáciles diálogos. ❖ Promueva que los niños inventen sus propios cuentos y cantos de manera libre. ❖ Durante la conversación inicial dialogue con ellos para plantear conjuntamente los proyectos específicos. ❖ Realice juegos de mímica, adivinanzas, etc., en momentos como educación física, recreo, ritmos, cantos y juegos. ❖ Promueva situaciones de juego simbólico en los que los niños no cuenten con todos los juguetes que requieran y anímelos a sustituir unos por otros.
IP	Utiliza el lenguaje para exponer sus puntos de	❖ Permita que los niños participen durante

	vista.	<p>la conversación inicial, proponiendo el proyecto específico y la forma de organizar las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Escuche sus quejas, alegrías, tristezas, enojos, etc., muestre una actitud acorde y comprensiva con lo que los niños le comunican y déles información sobre esos estados de ánimo. ❖ Organice conversaciones colectivas en donde los niños tengan oportunidad de compartir experiencias comunes y comparen las emociones que cada uno tuvo en esos momentos. ❖ Propicie que los niños utilicen libremente el espacio de teatro, inventando y representando sus propias historias.
IMS	Realiza dibujos y otras expresiones con un significado personal, pero paulatinamente va agregando a sus representaciones elementos más apegados a la realidad objetiva.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva contactos y experiencias directas con la naturaleza y el medio circundante con el fin de que los niños cuenten con vivencias que les permitan aproximarse cada vez más a la realidad las representaciones que hace de ella (visita a

		museos, parques, tiendas, ver libros, convivir con animales, etc.).
IP	Se manifiesta más dócil y obediente, si los adultos respetan sus necesidades elementales de independencia, lo cual le permite superar con mayor rapidez las dificultades de organización de ellos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Valore las posibilidades reales que tienen los niños para actuar en forma más independiente, propicie en forma natural que actúen libremente en la participación y elección de las actividades y los espacios de juego en que desean trabajar. ❖ Determine en forma clara los aspectos en que definitivamente los niños no podrán actuar en forma libre e independiente (no salirse del salón, no subirse a las mesas, etc.), procurando que sean mínimos manteniendo la indicación en forma constante.
IMS	Le agrada trabajar en equipo aunque le es muy difícil respetar los acuerdos y el punto de vista de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Guíelos para que descubran el valor y la importancia de hacer proyectos en común acuerdo, en función de los beneficios que estos puedan reportar a todos. ❖ No exija un respeto absoluto a los acuerdos y propicie que los

		<p>proyectos que se realizan sea de corta duración.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ De manera grupal, guíelos para determinar las reglas, para la utilización del material de sala, específicamente en los espacios de juego. ❖ Realice actividades por equipo, tales como: periódicos, murales, decorados de la sala, tapetes, coloreado con cepillo de dientes, etc., en donde ellos mismos elijan las actividades que van a realizar (pegar, pintar, colorear, recortar, etc.) y conozcan cual será el propósito grupal de elaborar un trabajo individual. ❖ En algunas actividades grupales pongan suficiente material al centro de la mesa, con la intención de que los niños, poco a poco acepten compartirlo. ❖ Promueva juegos tradicionales y escenificaciones que requieran la participación de todos; generando con estos la toma de decisiones que
--	--	---

		les permita elegir por sí mismos quien o quienes serán los que interpretan los personajes.
IMF	Se desplaza en su espacio exterior con mayor seguridad manejando con habilidad su cuerpo. Se mueve con libertad y tiene una mejor coordinación de su acción sobre los objetos, transportándolos, jalándolos, subiéndolos, cambiándolos de lugar, etc., lo cual le permite en forma gradual ir estructurando su noción espacial.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva que los niños se desplacen con libertad manipulando los objetos para que puedan ir desarrollando su noción espacial. ❖ Anime en forma entusiasta al niño para que realice actividades diferentes tales como rodar, bailar, trepar, etc. ❖ Tome en cuenta que las actividades de educación física, ritmos, cantos y juegos, escenificaciones, juegos educativos, etc., son valiosas oportunidades para promover la comprensión de nociones como, adelante-atrás, arriba-abajo, cerca-lejos, dentro-fuera, etc. ❖ Al manejar estos conceptos considere que siempre pueda tenerse el mismo conjunto de referencia: "atrás de mí", "junto a mí", etc.
IMS	Muestra gusto por pertenecer a un grupo (familia y/o	❖ Promueva experiencias en donde los niños puedan hablar

	<p>compañeros) y manifiesta una clara actitud de posesión hacia las personas que le significan un modelo ideal.</p>	<p>de su familia y su grupo de compañeros describiendo los elementos que lo conforman, a través de preguntas y comentarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Hábleles y hágalos notar que cada uno de ellos posee una familia en la cual ocupan un lugar muy importante. ❖ Propicie actividades apoyándose con rompecabezas, ensambles, láminas, fotografías, revistas, entre otros. ❖ Lleve a cabo dramatizaciones relativas a la familia aprovechando el espacio de juego de la casita, teatro guiñol, etc.
--	---	--

Preescolar I y II

Aspecto	Contenido	Actividades Sugeridas
IP	<p>Le satisface reafirmarse y darse cuenta que es una persona distinta a los demás, puede valorar su propio cuerpo y las funciones que éste realiza, amplía el sentido de sí mismo y sobrevalora sus logros y habilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconozca al niño siempre como una persona individual, con características propias y respete sus diferencias. ❖ Guíelo para comprender y

		<p>valorar la estructura de su cuerpo y las funciones que realiza cada una de las partes que lo conforman.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En momentos como cantos, ritmos y juegos, educación física, entre otros promueva la expresión corporal y artística que le permitan sentir placer al mover su cuerpo. ❖ Reconozca las capacidades del niño y estimúelas constantemente, para que sienta orgullo de sí mismo. ❖ Realice actividades como: distinción de sonidos fuertes y quedos, colores, sabores, etc., para que el niño identifique la función de sus sentidos. <p>Para incrementar la autoestima del niño, reconozca su participación y esfuerzo en actividades como expresión artística,</p>
--	--	--

		<p>de carreras, saltos, lanzar objetos, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva en diversos momentos del día (desayuno, comida, actividades de aseo) que el niño satisfaga por sí mismo sus propias necesidades, dando el uso correcto de utensilios y otros materiales como agua, jabón, pasta dental, etc. ❖ Déle a olfatear a los niños alimentos, flores, frutas, perfumes, etc., cubriéndoles los ojos para que identifiquen los aromas de su entorno
IMF	<p>Realiza acciones que implican el manejo de nociones relativas a situaciones espaciales, como cerca-lejos, arriba-abajo, adelante-atrás, etc.; tomando como referencia su propia persona, otra persona o algún objeto (arriba de la mesa, debajo de la silla, cerca de ti, junto a Martha, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva la manipulación de materiales variados y propicie actividades en donde los niños ejecuten acciones que impliquen la colocación de su persona adelante, atrás, cerca, lejos, etc. ❖ Organice actividades en las que los niños

		<p>determinen la ubicación de objetos o personas con respecto a sí mismo y a otros.</p> <p>❖ Aproveche momentos como las actividades diarias, educación física, cantos, ritmos y juegos, para que el niño utilice de manera natural y espontáneas estas nociones.</p> <p>❖ Al ordenar el salón o el material aproveche todas las oportunidades para que el niño comprenda nociones espaciales (coloca tu suéter arriba del mueble, pon el cepillo a la derecha, el juguete está al lado del teatro, etc.).</p>
IMS	<p>Capta con mayor habilidad, la posibilidad de reemplazar un objeto por otro y puede representar con su propia persona objetos, animales y a otras personas.</p>	<p>❖ Respete la situación de elementos que llevan a cabo los niños, en la medida que estas transformaciones estén respondiendo a sus propias percepciones y a sus vivencias</p>

		<p>personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva actividades en donde el niño sustituya objetos, elabore maquetas, haga dramatizaciones o representaciones de animales y de objetos, entre otros. ❖ Propicie diversas actividades de aprendizaje en las que los niños tengan la oportunidad de representar personas, objetos, situaciones familiares, utilizando especialmente espacios de dramatización, juego simbólico, construcción o teatro.
IMS	<p>Manifiesta un gran interés por el juego, el cual constituye su actividad fundamental. Prevalece el juego simbólico mostrando a través de los papeles o roles que desempeña, una mayor comprensión de la realidad y un mejor manejo de la capacidad representativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Procure que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo atendiendo al principal interés de los niños que es el juego. ❖ Propicie la participación de los niños a través de un ambiente de

		<p>libertad y creatividad, apoyado en una amplia gama de recursos materiales como, pastas preparadas, engrudo de colores, papel diverso, hojas secas, piedras de diferentes tamaños, conchas de mar, estambre, etc.</p>
IMS	<p>Las relaciones sociales con sus compañeros son cada vez más selectivas y duraderas, establece alianzas con niños del mismo sexo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Respete las inclinaciones afectivas que manifiesten los niños. ❖ Permita que el niño elija libremente a su compañero de juego. ❖ Promueva que en el espacio de juego simbólico los niños elijan su propio papel (el papá, el médico, la mamá, el maestro, etc.). ❖ Propicie juegos educativos donde el niño elija su pareja tales como: "El barquito", "De mano", o grupales como: memoria, domino, secuencias, historias, etc.

IMF	Ya discrimina derecha, izquierda con respecto a sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche la construcción de los espacios de juego, y siguiendo las sugerencias de los niños para la localización de los materiales, mencione los conceptos derecha-izquierda para aclarar la ubicación de los objetos. ❖ Utilice permanentemente estos conceptos (derecha-izquierda) cuando tenga que decirle una indicación a los niños para la realización de alguna actividad.
IMS	Realiza juegos con sus compañeros y comparte con ellos sus juguetes, aunque todavía le es difícil cumplir todas las reglas y respetar todos los acuerdos (juego colectivo).	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva que sean los niños quienes establezcan y acuerden sus propias reglas en su juego y convivencia, así como que las experimenten y las modifiquen si lo consideran necesario. ❖ Recuerde que en esta etapa aun no está superado el egocentrismo y que consecuentemente

		<p>es difícil que los niños, puedan establecer una convivencia totalmente armónica y democrática. Es conveniente que el adulto intervenga sólo para mediar conflictos entre los niños.</p> <p>❖ Durante las actividades de educación física, ritmos, cantos y juegos promueva y cumpla las reglas que se establecieron en forma conjunta.</p>
IP	<p>Manifiesta una intensa preocupación por sus "propios derechos", sin comprender mucho los derechos de los demás.</p>	<p>❖ Propicie acciones en las que el niño se adapte a situaciones que se le presenten, respetando el derecho de los demás; por ejemplo, bailar o elaborar un trabajo con alguno de sus compañeros. Participe con los niños en juegos tradicionales o trabajos en equipo durante diversas actividades. Promoviendo el respeto a las</p>

		<p>acciones y opiniones de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva actividades para que el niño se relacione con los miembros de su comunidad y valore la importancia del trabajo que desempeñan, como visitar el mercado, tienda, panadería, correo, carpintería, tortillería, etc.
IP	<p>Estructura en forma fluida frases y oraciones utilizando adverbios: dónde, cómo, cuánto, con quién y cuándo, acompañándolas de gestos y cambios en su entonación, lo que le hace más fácil comunicar sus estados de ánimo y evidenciar la intención de lo que quiere expresar (sorpresa, gusto, temor, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invite a los niños a que expresen distintos estados de ánimo a través de la dramatización. ❖ Organice actividades en las que el niño experimente que a través del lenguaje oral es más fácil expresar estados de ánimo y sentimientos. ❖ Realice con los niños dramatizaciones de cuentos y narraciones, y promueva la escenificación de historias inventadas por ellos. ❖ Promueva que

		<p>el niño interprete personajes de su elección en espacios de juego como el de disfraces y teatro, utilizando guiñoles, marionetas, muñecos digitales, de guante, de papel.</p>
IMF	<p>Establece relaciones de semejanza o diferencia entre cantidades de objetos, además logra ordenarlos a partir de realizar comparaciones de uno con otro, lo cual le permite formar series.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva durante las diversas actividades que los niños ordenen objetos y personas en forma ascendente y descendente atendiendo a criterios de grosor y longitud. ❖ Promueva que los niños describan objetos y situaciones donde establezcan comparaciones (igual, parecido, diferente). ❖ En momentos como la actividad central o espacios de juego propicie que los niños reúnan objetos por características semejantes (ilustraciones de animales, plantas,

		objetos, minerales). ❖
IMS	Sus relaciones interpersonales no están restringidas a su familia y a su escuela; sino que puede también establecer relaciones con algunas personas de la comunidad.	❖ Favorezca experiencias en donde los niños puedan ir ubicando que forman parte de una colectividad, realice visitas a la comunidad y a instituciones públicas o privadas donde se observe el trabajo de las personas que laboran ahí. ❖ Promueva la participación de los niños en beneficio de su comunidad, organizando la realización colectiva de carteles con mensajes de interés; por ejemplo, el cuidado del medio ambiente, educación vial, etc.
IMF	Refiere por su nombre sus necesidades primarias y las satisface (sed, sueño, hambre, frío y calor).	❖ Organice conversaciones sobre experiencias cotidianas de los niños y promueva la reflexión sobre las sensaciones que tuvieron. ❖ Aproveche los momentos claves

		del día, para preguntar a los niños si tienen hambre, sed, frío, etc.
IMF	Tienen conciencia del mundo que lo rodea y le agrada, a propuestas del adulto y, contribuir desde sus posibilidades a conservar y proteger el medio circundante.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promover que el grupo organice campañas y acciones que redunden en beneficio del medio. ❖ Durante las prácticas del aseo, que ellos mismos ayuden a supervisar que no se desperdicie el agua, que no se tiren papeles fuera del bote, etc. ❖ Llevarlos a comprender y valorar la necesidad de tener una actitud más participativa para proteger y conservar el mundo que viven. ❖ Elaborar periódicos murales y exposiciones de trabajos gráfico-plásticos, donde se manejen propuestas sobre la preservación de la naturaleza.

IMS	Sabe que es parte de diversos grupos sociales (familiar, escolar, amigos, etc.) lo cual satisface su sentido de pertenencia y su autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva actividades en las que los niños experimenten los beneficios que tienen el formar parte de un grupo, por ejemplo: celebración de un cumpleaños, día del niño, etc. ❖ Motive a los niños para que cuando su compañero requiera ayuda ellos se la brinden.
IMS	Descubre en forma natural y a partir de la utilización cotidiana del lenguaje, que las palabras tienen un significado común para todos (signo) y que éste sirve para comunicar sus necesidades, deseos y emociones, es decir, tomar conciencia de que el lenguaje oral sirve para transmitir mensajes.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Motive a los niños a proponer y transmitir mensajes orales, dirigidos a diferentes personas y con relación a diversos aspectos, destaque las ideas centrales y asegúrese de que todos los niños comprendan las palabras empleadas. ❖ Juegue con las oraciones, haciendo notar que los cambios de palabras alteran el significado del mensaje.
IMF	Puede a través de la sustitución de materiales y objetos, analizar las propiedades de las cosas,	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Planear con los niños los proyectos específicos, propiciando que ellos

	<p>considerando básicamente la similitud o parecido en cuanto a características funcionales (sirve para lo mismo). Este nivel de la función simbólica va formando en el niño valiosos intentos de clasificación.</p>	<p>den alternativas en cuanto a los materiales que se requieren sustituir o conseguir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva que los niños argumenten su propuesta y definen el porqué de las situaciones de los objetos que emplearon. ❖ Promover escenificaciones en donde los niños inventen sus disfraces y seleccionen los recursos a partir de lo que se tiene en la sala.
IMS	<p>Muestra comportamientos con los cuales obtendrá el reconocimiento de los adultos y poco a poco comprenderá que son necesarios para tener una convivencia social más armónica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establezca acuerdos con los niños con relación a la práctica de normas de convivencia, haciéndoles notar que el sentido de mostrarse cortés y amable con los demás, promueve un ambiente de cordialidad y armonía (saludo, despedida, esperar su turno en los espacios de juego y/o en cualquier actividad). ❖ Evite que estas prácticas se realicen por imposición o

		<p>exclusivamente por obtener la aprobación del adulto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie la práctica de normas de convivencia social por convicción propia, en su familia, escuela y comunidad. ❖ En actividades como realizar entrevistas o convivencias; describa y escenifique junto con los niños las conductas que deben practicarse en diferentes situaciones como en la calle, en una visita, al usar un transporte, entre otras.
IMS	<p>Le satisface establecer vínculos de responsabilidad, compromiso y solidaridad con los miembros de los grupos a que pertenece.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promueva que los niños tengan diversas experiencias en grupos y resalte la participación de cada uno de ellos en las actividades grupales, juegos por parejas, en los espacios de juegos, etc. <p>Propicie que se establezcan acuerdos en beneficio de todos y favorezca que cumplan con su responsabilidad para alcanzar las metas trazadas cuando se</p>

		determinen reglas y responsabilidades dentro de la actividad central, en salas, en los espacios de juego, realización de proyectos.
IP	Su autovaloración le permite interactuar con el medio en forma más segura a partir de sus vivencias personales.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ayúdelos a conocer y reconocer sus sentimientos y estados de ánimo. ❖ Dialogue con ellos en forma personal cuando se muestren tristes, angustiados, contentos o enojados, animándolos a hablar de sus sentimientos. ❖ Realice actividades en las que los niños planteen soluciones que impliquen ayudar a otros ante situaciones de peligro como identificar objetos y lugares peligrosos en su escuela, hogar y comunidad. ❖ Propicie que el niño elabore reglas sencillas de seguridad y protección para su salud en coordinación con sus compañeros y personal de la sala. ❖ Promueva la

		participación de los niños en la realización de campañas, periódicos murales, elaboración de trípticos, boletines, etc., para expresar libremente acciones que favorezcan su salud y la de los demás, así como situaciones de peligro.
IMS	Descubre que los textos tienen un significado, lo que despierta su interés por predecir o interpretar textos de los libros o etiquetas en función de la imagen y concede mayor importancia a la palabra con mayor cantidad de grafías o letras.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realice acciones intentando seguir un instructivo, primero con imágenes y posteriormente con textos escritos. ❖ Organice visitas a la comunidad, donde se les mostrará los nombres de calles, establecimientos, carteles, entre otros. ❖ Invite a los niños a que organicen su biblioteca y motívelos para que “lean” cuentos y revistas. ❖ Organice actividades donde el niño deduzca el contenido de algunos envases a partir de su etiqueta. ❖ Señale la diferencia entre palabras y números después de tener

		<p>varias experiencias en donde hayan visualizado los nombres.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Sugiera que señalen en revistas las letras que lleva su nombre. ❖ Recuerde que el espacio gráfico-plástico y el de la biblioteca se constituyen en elementos determinantes para apoyar a los niños para que disfruten de la lectoescritura, entiendan gradualmente su dinámica y el verdadero sentido que tiene para su aprovechamiento personal. ❖ Respete en todos sentidos el ritmo personal que tiene cada niño en este proceso, es importante no forzarlos en su participación, ni corregir "errores" que le están permitiendo construir su aprendizaje. ❖ Motive a los niños para que identifiquen su nombre en gafetes, intenten
--	--	---

		<p>escribirlo, identifiquen la inicial de su nombre en letreros, libros, etc.</p> <p>❖ Promueva permanentemente un “ambiente alfabetizador” (recuerde que el ambiente alfabetizador se refiere a los elementos relacionados con la lectura y escritura que rodean al niño: anuncios, letreros, libros, revistas, periódicos, cuentos, monografías y la actitud y utilidad que las personas alfabetizadas manifiestan con relación a estos elementos), que lleve a los niños en forma natural y espontánea a interesarse auténticamente por participar en estas experiencias y a descubrir, de acuerdo con sus posibilidades, la utilidad de la lectura y escritura.</p> <p>❖ Constantemente escriba y lea frente al niño para que ellos presencien estas</p>
--	--	--

		<p>acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproveche dentro de las actividades cotidianas todas las oportunidades de trabajo con material que motive la lectoescritura (visitas a la comunidad, narración de cuentos, investigaciones, etc.). ❖ Promueva estos aspectos con los padres de familia para propiciar que ellos participen y apoyen este aspecto en el hogar, de acuerdo con sus posibilidades.
IMF	Puede ordenar objetos en función de algunas de sus características físicas más notables; al principio sólo podrá reunir pares o tríos, por tamaño o por volumen.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organice al grupo por parejas de niños, de niñas, un niño y una niña, para que agrupen frutas y verduras. ❖ Proporcione materiales diversos para que los niños los manipulen, observen, comparen y organicen en forma libre, y siguiendo sus propios criterios. ❖ Ordene los materiales de la sala con ayuda de los niños, mencionando cuál va a ser el criterio de clasificación.

IMS	El dominio del lenguaje le permite expresar ideas, sentimientos, deseos y conocimientos de manera verbal y gráfica.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie que el niño narre una historia con apoyo de imágenes (fotografías o revistas), favoreciendo su pensamiento y expresión. ❖ Realice cantos donde el niño complete palabras iniciadas por la educadora. ❖ Realice exposiciones de algún tema conocido. ❖ Organice actividades en las que los niños investiguen temas fuera de la Estancia y con apoyo de sus padres, para que después expongan a sus compañeros los resultados de la investigación; por ejemplo, investigar sobre los animales acuáticos, el trabajo de mamá o papá, cómo se reproducen las plantas, etc.
IMF	Establecer la igualdad de cantidad de dos grupos de elementos, siempre y cuando los elementos de cada conjunto estén en relación uno a uno y sin que se modifique la disposición espacial.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Considere al realizar las actividades pedagógicas y las asistenciales, que los niños puedan formar conjuntos con los objetos que van a

		<p>utilizar, y al mismo tiempo formar conjuntos con los grupos de niños que trabajarán con ellos, a fin de establecer la correspondencia uno a uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Propicie que el niño forme sus propios conjuntos, preguntándoles el porqué de esa organización. ❖ Aproveche las actividades diarias y pedagógicas
--	--	--

ANEXO II.

FORMAS AEPS DE REGISTRO DE DATOS

**Sistema de Evaluación, Valoración y Planeamiento
de Programas (AEPS) para Infantes y Preescolares**

**Medición AEPS desde el nacimiento a los tres
años de edad de desarrollo**

Diane Bricker, PhD
Editora

Nombre del niño(a): _____
Fecha de nacimiento del niño(a). _____
Apellido de la familia: _____
Nombre de la persona que llena esta forma:
Fecha:
Domicilio de la familia: _____

' © 1993 por Paul H Brookes Publishing Co.. Inc © 1998 por Editorial
El Manual Moderno. S.A. de C V Prohibida su reproducción total o
parcial sin autorización previa y escrita del Editor.

DOMINIO MOTRIZ FINO.

P= Clave de puntuación	C= Nota calificación
2= Aprueba consistentemente 1= Desempeño inconsistente D= No aprueba	A= Con ayuda IC=Con interferencia de conducta I= Evaluación por informe M= Modificación o adaptación D= Prueba directa

Nombre:	Periodo de la prueba								
	Fecha de la prueba	/	/	/	/	/	/	/	/
	Examinador								
	PEP	P	C	P	C	P	C	P	C
A. Alcanzar, Coger y Soltar									
1. Junta simultáneamente las manos en la línea media									
1.1 Hace movimientos dirigidos de manotear o golpear con cada mano.									
1.2 Hace movimientos no dirigidos con cada brazo									
2. Une dos objetos en la línea media o cerca de ella									
2.1 Transfiere objetos de una mano a la otra									
2.2 Sostiene un objeto en cada mano									
2.3 Se estira hacia los objetos y los toca con									

cada mano									
3. Coge objetos a la medida de su mano, con cualquiera de sus manos									
3.1 Coge objetos a la medida de su mano, usando la palma									
3.2 Coge un objeto cilíndrico, cerrando los dedos alrededor de éste									
3.3 Coge objetos a la medida de su mano, usando toda la mano									
4. Coge objetos pequeños usando la punta de sus dedos índice y pulgar sin descansar la mano o brazo en la superficie									
4.1 Coge objetos pequeños usando la punta del dedo índice y del pulgar, con el brazo descansando en una superficie									
4.2 Coge un objeto pequeño usando el costado del dedo índice y del pulgar									
4.3 Coge un objeto pequeño, en movimiento de rastrillo o de rascar									
5. Coloca y suelta un objeto en equilibrio, encima de otro									
5.1 Suelta objetos sobre o dentro de un blanco									
5.2 Suelta objetos con cada mano									
B. Uso funcional de las habilidades motrices finas									
1. Gira sus muñecas en un plano horizontal									

1.1 Gira los objetos aplicando rotación de la muñeca y del brazo									
2. Arma juguetes u objetos que requieren unir sus piezas									
2.1 Inserta formas distintas dentro de sus espacios correspondientes									
2.2 Inserta objetos dentro de espacios definidos									
3. Usa el dedo índice para activar objetos									
3.1 Usa cualquiera de sus manos para activar objetos									
4. Copia formas sencillas de escritura después de que se le da un ejemplo									
4.1 Dibuja círculos y líneas									
4.2 Garabatea									

Se puede computar una puntuación en crudo para el dominio, si se suman todas las puntuaciones 2 y las 1 anotadas en la columna P, para un periodo específico de la prueba. Para determinar la calificación porcentual total, divídase la puntuación total entre el total de la puntuación posible.

RESULTADOS				
Fecha de la prueba				
Puntuación total posible	56	56	56	56
Puntuación total				
Puntuación porcentual total				

DOMINIO MOTRIZ GRUESO.

P= Clave de puntuación	C= Nota calificadoría
2= Aprueba consistentemente 1= Desempeño inconsistente D= No aprueba	A= Con ayuda IC=Con interferencia de conducta I= Evaluación por informe M= Modificación o adaptación D= Prueba directa

Nombre:	Periodo de la prueba								
	Fecha de la prueba	/	/	/	/	/	/	/	/
	Examinador								
	PEP	P	C	P	C	P	C	P	C
A. Movimiento y locomoción en posición supina y prona									
1. Mueve segmentos corporales por separado									
1.1 Gira la cabeza a más de 45°									
1.2 Patalea									
1.3 Sacude los brazos									
2. Gira dándose vuelta por partes									
2.1 Gira desde estar sobre la espalda hasta estar sobre el abdomen									
2.2 Gira desde estar sobre el abdomen hasta estar sobre la espalda									
3. Gatea hacia delante alternando movimientos de los brazos y las piernas									
3.1 Se mece cuando se encuentra en posición									

para gatear										
3.2 Asume la posición de gatear										
3.3 Se arrastra hacia delante sobre el abdomen										
3.4 Gira sobre el abdomen										
3.5 Soporta el peso en una mano o brazo mientras extiende la otra mano										
3.6 Levanta la cabeza y el pecho del suelo										
B. Equilibrio al sentarse										
1 Asume una posición de sentado con equilibrio										
1.1 Asume una posición sobre manos y rodillas a partir de estar sentado										
1.2 Vuelve a sentarse derecho y con equilibrio										
1.3 Vuelve a sentarse derecho y con equilibrio después de estirarse para alcanzar algo										
1.4 Se sienta con equilibrio sin necesidad de apoyarse										
1.5 Se sienta con equilibrio usando las manos como apoyo										
1.6 Sostiene la cabeza en la línea media cuando esta sentado con apoyo										
2. Se sienta y se levanta de una silla										
2.1 Se sienta en una silla										
2.2 Mantiene una posición de sentado en										

una silla									
C. Equilibrio y movilidad en la posición de pie y al caminar									
1. Camina evadiendo obstáculos									
1.1 Camina sin apoyo									
1.2 Camina apoyándose con una mano									
1.3 Camina apoyándose con las dos manos									
1.4 Se pone en pie sin apoyarse									
1.5 Deambula de un lado a hacia otro									
2. Se agacha y vuelve a la posición de pie sin apoyarse									
2.1 Se levanta desde estar sentado a la posición de pie									
2.2 Se impulsa hacia la posición de pie									
2.3 Se impulsa hacia una posición de arrodillado									
3. Sube y baja escaleras									
3.1 Sube y baja las escaleras apoyándose con las dos manos									
3.2 Sube y baja las escaleras									
3.3 Sube y baja de estructuras de baja altura									
D. Habilidades de juego									
1. Salta hacia adelante									
1.1 Salta hacia arriba									
1.2 Salta de una estructura de baja altura									
2. Pedalea y maneja un triciclo									

2.1 Se impulsa con los pies sobre un juguete con ruedas mientras lo maneja									
2.2 Se sienta en un juguete para montar mientras un adulto o empuja									
3. Corre evadiendo obstáculos									
3.1 Corre									
3.2 Camina rápido									
4. Atrapa, pateo, lanza y rueda una pelota									
4.1 Atrapa una pelota									
4.2 Patea una pelota									
4.3 Lanza una pelota									
4.4 Rueda una pelota hacia un blanco									
5. Escala y baja de equipo de juego para exteriores									
5.1 Sube y baja superficies inclinadas									
5.2 Se mueve bajo, sobre y a través de obstáculos									

Se puede computar una puntuación en crudo para el dominio, si se suman todas las puntuaciones 2 y las 1 anotadas en la columna P, para un periodo específico de la prueba. Para determinar la calificación porcentual total, divídase la puntuación total entre el total de la puntuación posible.

RESULTADOS				
Fecha de la prueba				
Puntuación total posible	110	110	110	110
Puntuación total				
Puntuación porcentual total				

DOMINIO ADAPTATIVO.

P= Clave de puntuación	C= Nota calificación
2= Aprueba consistentemente 1= Desempeño inconsistente D= No aprueba	A= Con ayuda IC=Con interferencia de conducta I= Evaluación por informe M= Modificación o adaptación D= Prueba directa

Nombre:	Periodo de la prueba								
	Fecha de la prueba	/	/	/	/	/	/	/	/
	Examinador								
	PEP	P	C	P	C	P	C	P	C
A. Alimentación									
1. Usa la lengua y los labios para tomar y deglutir alimentos sólidos y líquidos									
1.1 Usa los labios para beber líquidos de una taza o vaso									
1.2 Usa los labios para tomar la comida de una cuchara o tenedor									
1.3 Ingiere alimentos sólidos									
1.4 Bebe líquidos									
2. Muerde y mastica alimentos duros y masticables									
2.1 Muerde y mastica alimentos suaves y									

alimentos crujientes										
2.2 Mastica enérgicamente alimentos suaves y crujientes										
3. Bebe de una taza o un vaso										
3.1 Bebe de una taza o un vaso derramando un poco del contenido										
3.2 Bebe de una taza o un de un vaso que sostiene un adulto										
4. Come con tenedor o cuchara										
4.1 Se lleva alimento a la boca empleando un utensilio										
4.2 Come con los dedos										
4.3 Acepta el alimento que se le da en una cuchara										
5. Transfiere alimento y líquido										
5.1 Vierte líquido										
5.2 Transfiere alimento										
B. Higiene personal										
1. Se inicia en el uso del retrete										
1.1 Demuestra control tanto en la vejiga como en el intestino										
1.2 Demuestra saber cuándo se ha ensuciado o mojado el pantalón o el pañal										
2. Se lava y se seca las manos										
2.1 Se lava las manos										
3. Se cepilla los dientes										
3.1 Cooperación en el cepillado de los dientes										
C. Desvestirse										

1. Se desviste por sí solo										
1.1 Se quita el abrigo o la chamarra										
1.2 Se quita los pantalones										
1.3 Se quita la camisa										
1.4 Se quita los calcetines										
1.5 Se quita los zapatos										
Se quita el gorro										

Se puede computar una puntuación en crudo para el dominio, si se suman todas las puntuaciones 2 y las 1 anotadas en la columna P, para un periodo específico de la prueba. Para determinar la calificación porcentual total, divídase la puntuación total entre el total de la puntuación posible.

RESULTADOS				
Fecha de la prueba				
Puntuación total posible	64	64	64	64
Puntuación total				
Puntuación porcentual total				

DOMINIO COGNOSCITIVO

P= Clave de puntuación	C= Nota calificación
2= Aprueba consistentemente 1= Desempeño inconsistente D= No aprueba	A= Con ayuda IC=Con interferencia de conducta I= Evaluación por informe M= Modificación o adaptación D= Prueba directa

Nombre:	Periodo de la prueba								
	Fecha de la prueba	/	/	/	/	/	/	/	/
	Examinador								
	PEP	P	C	P	C	P	C	P	C
A. Estímulos sensoriales									
1. Se orienta hacia estímulos auditivos, visuales y táctiles									
1.1 Se orienta hacia estímulos auditivos									
1.2 Se orienta hacia estímulos visuales									
1.3 Se orienta hacia estímulos táctiles									
1.4 Responde a estímulos auditivos, visuales y táctiles									
B Permanencia del objeto									
1. Sigue con la vista un objeto o una persona hasta el momento en que desaparece de su									

campo de visión									
1.1 Sigue con la vista un objeto que se mueve en un plano horizontal, vertical y circular									
1.2 Se concentra en un objeto o una persona									
2. Localiza el objeto en el segundo de dos escondites sucesivos									
2.1 Localiza un objeto o persona que se esconde mientras el niño está mirando									
2.2 Localiza un objeto o persona que esté escondida de modo parcial mientras el niño está observando									
2.3 Reacciona cuando un objeto o una persona se esconden de su vista									
3. Lleva a cabo una búsqueda de un objeto que no está en el lugar donde es usual que se encuentre									
3.1 Busca el objeto en el lugar donde comúnmente está									
C. Causalidad									
1. Activa de modo correcto un juguete mecánico									
1.1 Activa de modo correcto un juguete simple									
1.2 Actúa de alguna manera sobre un juguete mecánico o uno simple									
1.3 Muestra interés en un juguete simple o uno mecánico									

2. Reproduce una parte de un juego o acción interactivos para continuar tal juego o acción									
2.1 Muestra interés para continuar un juego o acción familiar									
D. Imitación									
1. Imita acciones motrices que no usa de modo común									
1.1 Imita acciones motrices que usa de modo común									
2. Imita palabras que no usan de manera frecuente									
2.1 Imita sonidos del habla poco usuales									
2.2 Imita palabras que se usan con frecuencia									
E. Resolución de problemas									
1. Retiene objetos cuando consigue un objeto nuevo									
1.1 Retiene un objeto cuando obtiene un segundo objeto									
1.2 Retiene un objeto									
2. Utiliza un objeto para conseguir otro									
2.1 Usa una parte de un objeto o algún soporte para obtener otro objeto									
3. Mueve objetos grandes alrededor de barreras									
3.1 Mueve un obstáculo o lo rodea para obtener un objeto									
3.2 Rodea un obstáculo para cambiar de lugar									

4. Resuelve problemas cotidianos									
4.1 Usa más de una estrategia al intentar resolver problemas cotidianos									
F. Habilidades preacadémicas									
1. Alinea y apila objetos									
1.1 Alinea objetos									
1.2 Apila objetos									
2. Categoriza objetos similares									
2.1 Agrupa objetos relacionados por su función									
2.2 Agrupa objetos de acuerdo con su tamaño, forma y color									
2.3 Encuentra las similitudes entre dibujos u objetos									
3. Demuestra tener uso funcional de correspondencia uno a uno									
3.1 Demuestra comprender el concepto de uno									
G. Interacción con objetos									
1. Usa objetos imaginarios en el juego									
1.1 Usa acciones de representación con objetos									
1.2 Usa acciones funcionalmente apropiadas con objetos									
1.3 Usa acciones motrices simples en distintos objetos									
Usa un examen sensorial con objetos									

Se puede computar una puntuación en crudo para el dominio, si se suman todas las puntuaciones 2 y las 1 anotadas en la columna P, para un periodo específico de la prueba. Para determinar la calificación porcentual total, divídase la puntuación total entre el total de la puntuación posible.

RESULTADOS				
Fecha de la prueba				
Puntuación total posible	98	98	98	98
Puntuación total				
Puntuación porcentual total				

DOMINIO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

P= Clave de puntuación	C= Nota calificatoria
2= Aprueba consistentemente 1= Desempeño inconsistente D= No aprueba	A= Con ayuda IC=Con interferencia de conducta I= Evaluación por informe M= Modificación o adaptación D= Prueba directa

Nombre:	Periodo de la prueba								
	Fecha de la prueba	/	/	/	/	/	/	/	/
	Examinador								
	PEP	P	C	P	C	P	C	P	C
A. Interacciones comunicativas prelingüísticas									
1. Se da vuelta y mira hacia la persona que está hablando									
1.1 Se da vuelta y mira hacia el objeto o persona que está hablando									
1.2 Se da vuelta y mira hacia un objeto que produzca algún ruido									
2. Sigue la mirada de una persona para establecer una atención conjunta									
2.1 Sigue el gesto de señalar de una persona para establecer una atención conjunta									
2.2 Mira hacia un objeto									
3. Se involucra en intercambios vocales									

por medio de balbuceos									
3.1 Se involucra en intercambios vocales emitiendo arrullos									
B Transición a las palabras									
1. Llama la atención de una persona y se refiere a un objeto, persona o situación									
1.1 Responde con una vocalización y un gesto a una pregunta simple									
1.2 Señala un objeto, persona o situación									
1.3 Hace gestos o vocaliza para saludar a otros									
1.4 Usa gestos o vocalizaciones para protestar acciones o rechazar objetos o personas									
2. Usa cuasipalabras constantes									
2.1 Usa combinaciones constantes de vocales y consonantes									
2.2 Emplea combinaciones no específicas de vocales y consonantes o jergonza									
C. Comprensión de palabras									
1. Localiza objetos, gente y situaciones sin sugerencias contextuales									
1.1 Localiza objetos comunes, gente o situaciones en fotos o dibujos que no le son familiares									
1.2 Localiza objetos									

comunes, gente o situaciones en fotos o dibujos que le son familiares										
1.3 Localiza objetos, gente o citas con sugerencias contextuales										
2. Lleva a cabo instrucciones de dos pasos sin sugerencias										
2.1 Lleva a cabo instrucciones de dos pasos con sugerencias										
2.2 Lleva a cabo instrucciones de un paso sin sugerencias										
2.3 Lleva a cabo instrucciones de un paso con sugerencias										
D. Producción de señales, palabras y enunciados de comunicación social										
1. Usa 50 palabras sencillas										
1.1 Usa cinco palabras descriptivas										
1.2 Usa cinco palabras de acción										
1.3 Usa dos pronombres										
1.4 Usa 15 palabras diferentes para designar objetos o situaciones										
1.5 Usa tres nombres propios										
2. Usa frases de dos palabras										
2.1 Usa frases de dos palabras para expresar relaciones agente-acción, acción-objeto y agente-objeto										
2.2 Usa frases de dos										

palabras para expresar posesión									
2.3 Usa frases de dos palabras para expresar localización									
2.4 Usa frases de dos palabras para describir objetos, personas o situaciones									
2.5 Usa frases de dos palabras para expresar repetición									
2.6 Usa frases de dos palabras para expresar negación									
3. Usa frases de tres palabras									
3.1 Usa frases negativas de tres palabras									
3.2 Hace preguntas									
3.3 Expresa relaciones de tipo acción-objeto-localización									
3.4 Expresa relaciones agente-acción-objeto									

Se puede computar una puntuación en crudo para el dominio, si se suman todas las puntuaciones 2 y las 1 anotadas en la columna P, para un período específico de la prueba. Para determinar la calificación porcentual total, divídase la puntuación total entre el total de la puntuación posible.

RESULTADOS				
Fecha de la prueba				
Puntuación total posible	84	84	84	84
Puntuación total				
Puntuación porcentual total				

DOMINIO SOCIAL

P= Clave de puntuación	C= Nota calificación
2= Aprueba consistentemente 1= Desempeño inconsistente D= No aprueba	A= Con ayuda IC=Con interferencia de conducta I= Evaluación por informe M= Modificación o adaptación D= Prueba directa

Nombre:	Periodo de la prueba								
	Fecha de la prueba	/	/	/	/	/	/	/	/
	Examinador								
	PEP	P	C	P	C	P	C	P	C

A. Interacción con objetos

1. Entabla una respuesta afectiva hacia un adulto con el que esta familiarizado									
1.1 Responde en modo apropiado al tono afectivo de un adulto con el cual esta familiarizado									
1.2 Sonríe en respuesta a un adulto con quien está familiarizado									
2. Entabla y mantiene interacción con un adulto a quien conoce									
2.1 Entabla un juego social simple con un adulto con el que está familiarizado									

2.2 Responde a la conducta social de un adulto con el que está familiarizado										
3. Entabla y mantiene un intercambio comunicativo con un adulto con quien está familiarizado										
3.1 Inicia comunicación con un adulto conocido por él										
3.2 Responde a la comunicación de un adulto a quien conoce										
B. Interacción con el medio										
1. Satisface sus necesidades físicas externas con modos socialmente apropiados										
1.1 Satisface necesidades físicas de hambre y sed										
2. Responde a una rutina social establecida										
2.1 Responde a una situación rutinaria										
C. Interacción con compañeros										
1. Entabla y mantiene interacción con compañeros										
1.1 Establece una conducta social hacia un compañero										
1.2 Responde de modo apropiado a la conducta social de un compañero										
1.3 Juega cerca de uno o dos compañeros										
1.4 Observa a sus compañeros										

1.5 Se entretiene jugando de manea adecuada con sus juguetes														
2. Entabla y mantiene un intercambio comunicativo con un compaero														
2.1 Inicia una comunicaci3n con un compaero														
2.2 Responde a la comunicaci3n de un compaero														

Se puede computar una puntuaci3n en crudo para el dominio, si se suman todas las puntuaciones 2 y las 1 anotadas en la columna P, para un periodo especfico de la prueba. Para determinar la calificaci3n porcentual total, divdase la puntuaci3n total entre el total de la puntuaci3n posible.

RESULTADOS				
Fecha de la prueba				
Puntuaci3n total posible	44	44	44	44
Puntuaci3n total				
Puntuaci3n porcentual total				

