



**UADY**

FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA

**HABILIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES EN NIÑOS DE UN  
MATERNAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA**

**Tesis**  
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**  
**MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA**  
**ESCOLAR**

**PRESENTA**  
**LIC. EN PSIC. OLGA ASELA SEGURA PACHECO**

**DIRECTORA**  
**DRA. MARTHA VANESSA ESPEJEL LÓPEZ**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO**  
**JUNIO 2018**

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.627508 durante el periodo agosto 2014- julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

A mi madre, por todo tu apoyo incondicional; mucho de lo soy ahora es gracias a ti.

A mi asesora, Dra. Vane, gracias infinitas por toda su paciencia.

A mis amigas y primas, en especial a ti, Caro, Pame, Mandy, Emi, gracias por estar.

Y muy especialmente, a mis alumnitos y sus papás, gracias por permitirme compartir con ustedes esta maravillosa etapa de crecimiento, la primera infancia. Jugamos a que aprendemos y nos divertimos mucho en el camino.

## Tabla de contenido

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.     | Introducción .....  | 1  |
| 1.1.   | Características generales de la problemática.....                   | 2  |
| 1.2.   | Sustento teórico del abordaje .....                                 | 8  |
| 1.2.1  | Conceptualizando las habilidades cognitivas y sociales .....        | 8  |
| 1.2.2. | Educación temprana .....  | 15 |
| 1.2.3. | El modelo de atención integral de la SEP, .....                     | 19 |
| 1.2.4. | Desarrollo infantil .....   | 20 |
| 1.2.5. | Sistema de Valoración AEPS .....                                    | 28 |
| 2.     | Evaluación diagnóstica del problema.....                            | 30 |
| 2.1.   | Descripción del escenario.....                                      | 30 |
| 2.1.1  | Participantes .....   | 31 |
| 2.2.   | Instrumentos y/o estrategias utilizadas.....                        | 32 |
| 2.2.1. | Instrumentos .....  | 32 |
| 2.2.2. | Estrategias utilizadas. ....  | 33 |
| 3.     | Programa de intervención desarrollado.....                          | 35 |
| 3.1.   | Objetivo.....   | 35 |
| 3.2.   | Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención. .... | 35 |
| 3.3.   | Objetivos del programa de intervención .....                        | 36 |
| 3.4.   | Recursos utilizados.....  | 37 |
| 3.5.   | Procedimiento de aplicación .....                                   | 37 |
| 4.     | Evaluación de los efectos .....                                     | 38 |
| 4.1.   | Resultados de la aplicación de instrumentos.....                    | 38 |

|   |    |
|---|----|
| 4.2. Cambios registrados .....                                  | 40 |
| 5. Discusión.....   | 49 |
| 5.2. Comparación cambios observados literatura de sustento..... | 50 |
| 5.3. Sugerencias y conclusiones .....                           | 52 |
| Referencias .....   | 54 |
| Apéndice A. Instrumentos de evaluación.....                     | 59 |
| A1. Formato de evaluación del Dominio Cognitivo del AEPS.....   | 59 |
| A2. Formato de evaluación del AEPS-Dominio Social .....         | 62 |
| Apéndice B. Contenido del programa de intervención .....        | 64 |
| B1. Carta descriptiva sesión 1 .....                            | 65 |
| B2. Carta descriptiva sesión 2.....                             | 66 |
| B3. Carta descriptiva sesión 3.....                             | 67 |
| B4. Carta descriptiva sesión 4.....                             | 68 |
| B5. Carta descriptiva sesión 5 .....                            | 69 |
| B6. Carta descriptiva sesión 6.....                             | 70 |
| B7. Carta descriptiva sesión 7.....                             | 71 |
| B8. Carta descriptiva sesión 8.....                             | 72 |
| B9. Carta descriptiva sesión 9.....                             | 73 |
| B10. Carta descriptiva sesión 10.....                           | 74 |
| B11. Carta descriptiva sesión 11 .....                          | 75 |
| B12. Carta descriptiva sesión 12.....                           | 76 |
| B13. Carta descriptiva sesión 13.....                           | 77 |
| B14. Carta descriptiva sesión 14.....                           | 78 |

|  |    |
|--|----|
| B15. Carta descriptiva sesión 15 ..... | 79 |
| B16. Carta descriptiva sesión 16 ..... | 80 |
| B17. Carta descriptiva sesión 17 ..... | 81 |
| B18. Carta descriptiva sesión 18 ..... | 82 |
| B19. Carta descriptiva sesión 19 ..... | 83 |
| B20. Carta descriptiva sesión 20 ..... | 84 |
| B21. Carta descriptiva sesión 21 ..... | 85 |
| B22. Carta descriptiva sesión 22 ..... | 86 |

## Lista de tablas

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Estructura general del programa de intervención.....   | 36 |
| Tabla 2. Resultados obtenidos en el diagnóstico por cada alumno en el Dominio Cognitivo .....   | 39 |
| Tabla 3. Resultados obtenidos en el diagnóstico por cada alumno en el Dominio Social .....  | 39 |
| Tabla 4. Resultados obtenidos por alumno en el Dominio Cognitivo durante el diagnóstico, la<br>evaluación intermedia y la final ..... | 44 |
| Tabla 5. Resultados obtenidos por alumno en el Dominio Social durante el diagnóstico, la<br>evaluación intermedia y la final .....    | 45 |
| Tabla 6. Resultados de la prueba Wilcoxon para obtener las diferencias significativas en el<br>Dominio Cognitivo.....                 | 47 |
| Tabla 7. Resultados de la prueba Wilcoxon para obtener las diferencias significativas en el<br>Dominio Social.....                    | 48 |

## Lista de figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Ejemplificación de una división del AEPS .....   | 30 |
| Figura 2. Comparación de los resultados del promedio del grupo entre el diagnóstico, evaluación intermedia y final del dominio cognitivo del grupo de maternal ..... | 41 |
| Figura 3. Comparación de los resultados del promedio del grupo entre el diagnóstico, evaluación intermedia y final Dominio Social del grupo de maternal .....        | 42 |

## 1. Introducción

Actualmente, la población infantil es el objeto central de muchas investigaciones que han proporcionado gran cantidad de información sobre su desarrollo, cuidado y atención al infante. Todo ello en el entendimiento que conocer los factores que influyen en el proceso de cambio permite establecer estrategias para prevenirlos e intervenir sobre ellos de manera oportuna (Sánchez, 2002; Rocha, 2005).

La primera infancia, es en efecto, vital y decisiva para el desarrollo individual, personal, motor, cognoscitivo y social que sufre el ser humano en el transcurso de su existir (Meza, 2000).

De acuerdo con lo planteado por Dorr, Gorostegua y Bascuñan (2008), en esa etapa, el niño comienza a experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrollando de manera gradual el uso del lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica.

En el desarrollo psicológico pueden distinguirse tres ámbitos distintos: el desarrollo cognitivo, emocional y social, los cuales no pueden plantearse como entes separados, puesto que están fuertemente interconectados, recibiendo influencias mutuas y retroalimentándose con gran fuerza. Todos estos aspectos están implicados y tienen un protagonismo evidente en el desarrollo y configuración de la inteligencia de las personas, cuyos pilares principales quedan asentados, al igual que ocurre con los aspectos más básicos de la personalidad de todo ser humano, en la etapa infantil.

En los últimos años en la educación se le ha dado mucho énfasis a la parte cognitiva del desarrollo pero poco a poco se ha visto la importancia del área socioemocional. Las investigaciones han encontrado sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y el

funcionamiento social posterior. El estudio de las habilidades sociales en la infancia está centrado en prevenir dificultades de adaptación y posibilitar el desarrollo de recursos personales en diferentes contextos. Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio & Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998). Es por todo esto que en el contexto escolar la promoción de éstas habilidades se justifica en el nuevo modelo educativo, que apuesta por una educación más integral en donde se incluyen las habilidades sociales y las cognitivas y, recomienda hacerlo desde la etapa inicial de la escolaridad, ya que son pautas fundamentales para la convivencia social y el aprendizaje tanto en el presente como en el futuro de todo niño.

Esta es la razón de que en este trabajo se haya decidido intervenir en las áreas cognitivo y social en un maternal y se ha realizado a través de técnicas diversas pero sobre todo la del juego ya que la mayor fuerza de autorregulación surge en el niño durante éste, además de ser un medio que los prepara para la vida social. Los niños aprenden mejor cuando hacen las cosas pues se vuelven de esta manera significativas, ayudándoles a crear atmósferas de aceptación, interrelaciones humanas genuinas, ya que todo juego es divertido, creativo, facilita el encuentro y se disfruta. En los siguientes apartados se señalan las características de la problemática abordada, así como el sustento teórico en el cual se apoya esta intervención.

### **1.1. Características generales de la problemática**

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, votada por las Naciones Unidas, en su artículo 26, en los párrafos 1º y 4º se citan importantes declaraciones que otorgan beneficio a cualquier ser humano: “1.º Toda persona tiene derecho a la educación. 4º. La educación tendrá

por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

La UNICEF en la Convención sobre los Derechos del Niño advirtió no se imponen obligaciones explícitas de proporcionar educación en la primera infancia, sin embargo, el Comité de los Derechos del Niño entiende que el derecho a la educación empieza cuando se nace y guarda relación estrechísima con el derecho del niño al desarrollo máximo. Exhorta a los gobiernos a velar porque los niños de corta edad tengan acceso a programas de atención de salud y de educación concebidos para promover su bienestar y subraya que el derecho al desarrollo óptimo entraña el derecho a la educación en la primera infancia (UNICEF, 2008).

En la 5ª reunión de ministros de Educación de la OEA, la Dra. Mary Eming Young recomendó reenfocar mejor las políticas educativas porque los primeros años son críticos y se debe centrar la educación y atención en los niños, sobre todo a los que están en mayor riesgo en sus primeros años, capacitar personal y evaluar el desarrollo del niño con herramientas adecuadas (UNESCO, 2012).

Durante los tres primeros años de vida, se enseña a los niños a hablar, a caminar, a estar con otros, a respetarse y respetar a los demás, a compartir (tarea difícil), a ser cada vez más autónomos. Indudablemente, lo que se enseña en estos tres primeros años mantiene una estrecha relación con los aspectos propios de la madurez que va adquiriendo el niño, pero sin una estimulación adecuada muchos de estos procesos se retardarían o, en el peor de los casos, no se alcanzarían.

Existe consenso en la comunidad científica respecto a que este período de la infancia es un momento privilegiado para el aprendizaje y práctica de ciertas habilidades, entre ellas las cognitivas y sociales, ya que se ha constatado la importancia de éstas en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social.

La habilidad cognitiva son procesos de aprendizaje que le permiten al individuo mediar entre las situaciones de carácter interpersonal y la expresión de las habilidades sociales en el contexto en el que se encuentre. Es decir son procesos internos que influyen en la calidad de ajuste social (Shure & Spivack en Farkas, 2006). Estas destrezas sociales y cognitivas se van desarrollando en la medida que el niño va creciendo e interactuando con su medio ambiente. El grado en que se posean estas destrezas va a depender de variables individuales, ambientales, y de la interacción entre ambas.

Son varias las investigaciones que señalan la importancia de brindar a los niños pequeños ambientes ricos en estímulos y experiencias que promuevan los aprendizajes significativos, como menciona Ausubel (1976, 2002) es así que la enseñanza de esto es un proceso que debe ayudar al niño a que siga aumentando y perfeccionando el conocimiento que ya tiene o habilidades que ya ha adquirido, creando nuevos significados, reconfigurando el primero, haciendo que los conocimientos o habilidades previas sean más estables y completas, para esto es necesario buscar de forma activa una vinculación personal y así hacerlo atractivo al alumno. Es una necesidad imperiosa centrar la atención en este tramo de escolaridad –educación temprana– porque son cada vez más los niños que están antes y durante más tiempo escolarizados en este primer ciclo, dado que la familia delega –voluntaria o involuntariamente– sus tareas asistenciales y educativas a la escuela infantil, principalmente por cuestiones laborales de los padres. Recalca que hay un reconocimiento científico unánime: estos tres primeros años de vida del niño

constituyen un momento crucial para potenciar el aprendizaje, entre otros motivos, por la gran plasticidad neuronal que acontece en el sistema nervioso central.

Los niños desarrollan capacidades desde el nacimiento, y aún durante la gestación, por lo que hay el fundamento para una intervención educativa durante los primeros años, e incluso, meses de vida. Las razones que avalan la importancia de atender tempranamente el desarrollo de las capacidades infantiles parten inicialmente de estudios relativos a la deprivación estimular. Dichos estudios evidenciaron que la carencia de estimulación en los primeros años de vida conllevaba un empobrecimiento de las facultades del niño, pero que, con prácticas terapéuticas dirigidas, aquéllas podían mejorar (Rivas Borrell, 2003). A partir de ello, se podrían enumerar varios aspectos: que durante los primeros años de vida se establecen las bases del desarrollo de las capacidades futuras; que los procesos madurativos necesitan de la interacción del factor genético y ambiental, que la plasticidad neuronal y la flexibilidad de las estructuras internas del niño (psicológicas como fisiológicas) tienen una especial trascendencia para el desarrollo de las habilidades futuras.

La educación temprana debe favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y niños pequeños, de sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales; debe ser un espacio donde los niños tengan la oportunidad para opinar, tomar decisiones, actuar con iniciativa y organizarse entre ellos (SEP, 2013).

En México existen distintos programas que abordan determinantes que afectan de manera negativa el bienestar infantil como son la pobreza, una educación deficiente, la falta de acceso a servicios de salud, así como condiciones de riesgo como el embarazo adolescente, infecciones de transmisión sexual, adicciones y violencia interpersonal. Sin embargo, en el país el monitoreo y vigilancia de indicadores de bienestar infantil es aún inconstante e insuficientemente sistemático.

Es necesario el monitoreo de estas determinantes para posicionar al bienestar infantil en la agenda política y promover la toma de decisiones basada en evidencia para impactar en la calidad de vida y bienestar de los niños y niñas de México (De Castro, Allen-Leig, Katz, Salvador-Carulla, Lazcano-Ponce, 2013).

Para generar una propuesta de indicadores de bienestar infantil, se conjuntó la información disponible en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (ENSANUT) con una serie de indicadores siguiendo parámetros nacionales e internacionales, incluyendo metas y recomendaciones. Entre los indicadores neonatales resultantes se encuentra la estimulación temprana, que es definida como el conjunto de actividades que los cuidadores pueden realizar con los bebés desde el nacimiento para proporcionar cuidados y experiencias necesarias para el desarrollo de capacidades sensoriales, cognitivas y emocionales. Además de estimular la atención, memoria, comunicación, curiosidad y el desarrollo mental y motor en general, la estimulación temprana es una oportunidad para el monitoreo de los hitos en el desarrollo infantil. Se usó la meta del programa Arranquemos Parejo para la Vida (2000-2006) de capacitar a 80% de las madres de bebés en técnicas de estimulación temprana.

Se obtuvo como resultado que en el ámbito nacional 69.53% de las madres de recién nacidos recibieron capacitación sobre cómo realizar actividades de estimulación temprana con sus hijos. Esto constituye un avance importante, aunque ninguna entidad federativa ha logrado la meta de 90% de madres con capacitación al respecto. Se identificaron rezagos en cuanto a la capacitación sobre la estimulación temprana en áreas rurales (62.4% comparado con 72% en áreas urbanas) y en 12 entidades federativas con frecuencias por debajo del nivel nacional de 69.5%. Específicamente en Quintana Roo (46.9%), Chiapas (48.77%) y Veracruz (54.6%), menos de 60% de las madres de los niños nacidos en los últimos cinco años recibieron

capacitación en la estimulación temprana de sus hijos pero más preocupante aún es lo que ocurre en Yucatán donde a pesar de que la estimulación temprana en la Encuesta Nacional está como un indicador de bienestar infantil, en este Estado, no es tomada en cuenta según los resultados de la ENSANUT 2012 a pesar de estar probado lo mucho que contribuye al desarrollo de los pequeños menores de tres años.

Los niños desarrollan teorías acerca del mundo en etapas extremadamente tempranas y las modifican a la luz de la experiencia. Las habilidades cognitivas, las cuales se promueven a través de lo que se conoce como educación temprana en niños entre los dos y tres años de edad, incluyen áreas como la lingüística, la psicología, la biología y la física, esto es, cómo funcionan el idioma, las personas, los animales, las plantas y los objetos. La educación temprana utiliza como medio más frecuente el juego para ayudar al niño a conceptualizar y aprender cosas nuevas (OCDE, 2003).

En el contexto nacional, una de las metas planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, es un México con Educación de Calidad, la cual propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos; incluyendo los niños de preescolar y uno de los propósitos del programa es estimular el desarrollo de competencias en las diversas áreas del desarrollo entre ellas, la cognitiva y la social. Este trabajo propone un programa enfocado al desarrollo de estas competencias de los niños y de las niñas de un maternal que asisten a un preescolar particular y que, a través de la información recabada en las entrevistas realizadas a la maestra titular y la auxiliar, se concluyó que era de suma importancia trabajar con los alumnos la adquisición de ciertas habilidades que los ayudarían a mejorar su interacción con el medio que los rodea y entablar mejores relaciones sociales con sus iguales previniendo con esto, acciones agresivas o de poca cooperación entre ellos ya que se daban de manera esporádica.

Para que el programa de intervención fuese más efectivo se decidió evaluar a los niños en estas dos áreas, cognitiva y social, partiendo de sus deficiencias y así, diseñar un programa hecho a la medida de sus necesidades y utilizando como medio más frecuente el juego tal como lo indica la educación temprana para ayudar al niño a conceptualizar y aprender nuevas cosas (OCDE, 2003).

Y con base en todo lo anterior, se elige el Sistema de Evaluación, Valoración y Planeamiento de Programas para Infantes y Preescolares (AEPS por sus siglas en inglés) diseñado por Bricker por contener en su estructura de valoración dos de los dominios que se consideran importantes para el desarrollo de esta investigación: el dominio cognitivo y el dominio social.

## **1.2. Sustento teórico del abordaje**

### **1.2.1 Conceptualizando las habilidades cognitivas y sociales**

Todo individuo integra y comparte contextos interpersonales, los cuales plantean diversos desafíos que implican poner en práctica una serie de habilidades y estrategias con el fin de alcanzar una meta. Estas habilidades son puestas en marcha cuando el individuo se enfrenta a las diferentes demandas sociales de su entorno, aparecen como aprendizajes previamente adquiridos en todos sus contextos de desarrollo. Partiendo de estas particularidades, el niño recurrirá a diversas estrategias y habilidades para afrontar los desafíos que le plantean dichas experiencias interpersonales.

Las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es que el niño haga suya la información adquirida a través del contacto con su entorno y sea capaz de estructurar esta información de modo que tenga un sentido para él y le sea útil a futuro.

Reed (2007) señala que las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, también son las facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente. Para adquirir una habilidad cognitiva es necesario que se ejecuten tres momentos: en un primer momento, la persona desconoce que la habilidad existe; en un segundo momento, se realiza el proceso en sí de adquirir la habilidad y desarrollarla a través de la práctica, y, en un tercer momento, la habilidad ya es independiente de los conocimientos pues ha sido interiorizada de tal manera que su aplicación en casos simples es fluida y automática (Hernández, 2001).

Las habilidades cognitivas son las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para posteriormente poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga.

Las habilidades cognitivas aluden directamente a las distintas capacidades intelectuales que resultan de la disposición o capacidad que demuestran los individuos al hacer algo. Estas habilidades son, como indican Hartman y Sternberg (1993), los obreros del conocimiento.

Según Petrovski (1976), la utilización de los conocimientos y hábitos que se posean para seleccionar y realizar los modos de acción en correspondencia con el objetivo propuesto, presupone la exteriorización o materialización de los conocimientos en una acción física. Petrovski define las habilidades cognitivas como un sistema complejo de acciones psíquicas y prácticas necesarias para la regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee. Brito Fernández y González Maura (1987) definen la habilidad cognitiva como “el dominio de acciones psicológicas y prácticas que permiten la regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee”. En

resumen, la formación de dicha habilidad representa el dominio de un sistema de operaciones de elaboración de la información contenida en los conocimientos y de la recibida del objeto y de las operaciones para revelar la información, confrontarla y relacionarla con las acciones (como se cita en Morales, 2013).

Vygotsky señalaba que el desarrollo cognitivo del niño se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. De acuerdo con la teoría de Vygotsky, tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognitivo. Desde su perspectiva, el conocimiento no se construye de modo individual, sino que se co-construye entre las personas a medida que interactúan. Las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo cognitivo (Rafael, 2008).

Las habilidades sociales son conductas que facilitan la relación interpersonal, de forma no agresiva ni inhibida, sino asertiva. Estas habilidades requieren, previamente, unas capacidades cognitivas (como por ejemplo tener pensamiento alternativo, consecuencial y sobre todo de perspectiva, qué significa saber ponerse en el lugar de otro). Igualmente, la habilidad social implica control de las propias emociones y algún entrenamiento de la motricidad. Pero indudablemente, las habilidades sociales requieren una madurez moral correspondiente a la edad de cada uno. Estas habilidades se aprenden por observación de modelos y por la técnica de ensayo y error (Segura, 2002).

Las habilidades sociales según Caballo (1993) hacen referencia a un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente, resuelve los problemas inmediatos

de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Caballo ha sido uno de los principales autores que ha descrito la importancia y el manejo de las habilidades sociales principalmente en los adultos, sin embargo, a lo largo de los años se ha desarrollado e implementado en niños y adolescentes.

El desarrollo de las habilidades sociales está estrechamente vinculado a las adquisiciones evolutivas y para su definición, resulta imprescindible considerar la etapa evolutiva que transita aquel que ejecuta dichas habilidades sociales, ya que las exigencias del ambiente no tienen la misma significación para un niño, un adolescente o un adulto.

Si bien en la primera infancia las habilidades sociales son esenciales para iniciar y mantener una situación de juego, a medida que el niño avanza en edad, son destacadas las habilidades verbales y las de interacción con pares. Una de las primeras manifestaciones de esta habilidad es la conducta prosocial en el niño que consiste en ayudar a otros niños o compartir un juguete o alimento.

Investigaciones sostienen que estos comportamientos aparecen aproximadamente desde los dos años de vida y son evidentes en el contexto familiar. Es por esto que la Psicología del Desarrollo enfatiza la importancia de su promoción ya que la interacción social inicia desde la primera infancia, favorecida por adquisiciones afectivas importantes características de esta etapa del desarrollo humano (López, 2008). Sin embargo, el avance de las habilidades sociales no es igual en todas las personas, pues es influenciado por factores como género, personalidad y estímulos recibidos. Así, aunque el inicio del juego involucrando a otros, el creciente deseo por ser agradable a los demás y la adquisición acelerada del lenguaje, proporcionan un escenario propicio para el ensayo de habilidades sociales, estas por lo general, no madurarán adecuadamente en ausencia de una apropiada estimulación. También menciona que un adecuado

desarrollo de habilidades sociales contribuye a disminuir otras situaciones problemáticas presentes como: los problemas de relación con los demás compañeros, el aislamiento, la falta de solidaridad, agresividad y peleas.

De igual modo, Garaigordobil Landazabal (1996) señala que desde el punto de vista de la socialización, es a través del juego que el niño entra en contacto con sus iguales, lo que le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios, teniendo en este ámbito ocasiones de reciprocidad y de desarrollo moral. Además, es una actividad que le procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar tensiones. Los juegos cooperativos potencian el desarrollo de la conducta prosocial y contribuyen a la disminución de las conductas pasivas y agresivas.

Michelson y otros plantean que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje por lo que la infancia es una etapa crítica para la enseñanza de éstas. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del entorno; habilidades tales como, pedir favores a otros niños, preguntar ¿por qué? a un adulto, tomar decisiones. La interacción no sólo tiene un papel socializador para el niño, sino que promueve el desarrollo cognitivo, sobre todo a partir de la manipulación de un sistema de signos. Un indicador que resume tanto aspectos cognitivos como sociales es la comprensión que el niño hace de las emociones.

Aproximadamente a los tres años, el niño desarrolla emociones dirigidas hacia sí mismo, aunque subsiste una confusión respecto a experimentar diferentes estados emocionales (positivos o negativos) al mismo tiempo este manejo y/o control de sus emociones es lo que le irá abriendo camino para entablar relaciones interpersonales más cercanas y también pueda expresar adecuadamente su sentir. (Betina y Contini de González, 2011).

A medida que los niños y niñas pequeños advierten que son personas y se van diferenciando de los adultos y de los otros niños, también van desarrollando estas competencias sociales para comprender, explicar y predecir tanto las conductas propias como las ajenas. Señala Riviére (como se cita en Soto y Violante, 2005) que la inteligencia humana no puede concebirse despojada de la matriz social que la conforma, así como tampoco puede entenderse si no se explican sus requisitos cognitivos; el desarrollo de la habilidad cognitiva como la social depende una de otra, en especial, en los primeros años de vida. Incluso existe el término conocido como inteligencia social en el cual un subsistema cognitivo es el que sirve de soporte a las relaciones interpersonales que se van desarrollando en los niños y niñas entre los dos y los cinco años de edad, y que les permite mantener conductas interpersonales sensibles e ir incorporándose en el sistema social, por ejemplo, se manifiesta en momentos significativos en el desarrollo como el que tiene a la edad de cuatro años y medio, cuando supuestamente niños y niñas alcanzan a comprender el doble sentido de ciertas acciones, chistes y metáforas.

La inteligencia social se sigue construyendo a lo largo de la vida y está al servicio de las más complejas formas de interacción y comunicación, para sostener tanto relaciones de cooperación como relaciones competitivas o de engaño.

Los clásicos estudios de Spivack y Shure (1976), mostraron que las habilidades cognitivas, tales como la generación de alternativas, la planificación de medios para el logro de ciertas metas, el pensamiento causal, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales influyen en el comportamiento social infantil, el cual se va moldeando y modelando con las experiencias ofrecidas por los referentes sociales del niño (Ison-Zintilini y Morelato-Giménez, 2008).

Las habilidades sociales (a veces designada como competencia social) no tiene una definición única, ya que no hay consenso por parte de la comunidad científico-social; sin embargo, esto puede ser definido según sus principales características, como un conjunto de conductas aprendidas de forma natural (y que por tanto pueden ser enseñadas), que se manifiestan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas (ello implica tener en cuenta normas sociales y normas legales del contexto sociocultural en el que se actúa, así como criterios morales), y orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales (refuerzos sociales) o autoreforzamientos. Existen varias teorías al respecto, de entre las cuales destaca la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, que está basada en los principios del condicionamiento operante desarrollados por Skinner (1938), quien parte de que la conducta está regulada por las consecuencias del medio en el que se desarrolla dicho comportamiento. El esquema de cómo aprendemos según este modelo es el siguiente: estímulo- respuesta y consecuencia (positiva o negativa).

Las habilidades sociales según este marco referencial se adquieren mediante:

- Reforzamiento positivo y directo de las habilidades.
- Aprendizaje vicario o aprendizaje observacional, mediante el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.
- Retroalimentación interpersonal.
- Dentro de las habilidades sociales básicas se encuentran las de saber escuchar, iniciar una y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, empatía, de las más avanzadas tenemos el pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás, dar tu opinión sobre lo que piensas al respecto etc. En todos estos tipos de habilidades sociales generalmente se

definen la asertividad y empatía como los ejes centrales. Ambas pueden afectar de forma notable las habilidades para relacionarse socialmente.

### **1.2.2. Educación temprana**

Los niños desarrollan teorías acerca del mundo en etapas extremadamente tempranas y las modifican a la luz de la experiencia. La manera en cómo se han visto que las habilidades cognitivas se promueven en niños en edades entre los dos y tres años es a través de lo que se conoce como educación temprana o inicial la cual necesita tomar más en cuenta tanto la mente distintiva como la forma individual de conceptualizar de los niños pequeños y sus modos preferidos de aprender, por ejemplo, mediante el juego (OCDE, 2003).

Existen bases suficientes para considerar a la Educación Temprana como un proceso con fines educativos propios e implicaciones en el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños; al respecto las investigaciones científicas han brindado experiencias sobre el impacto que tiene ésta en el desarrollo y la construcción de capacidades. Asimismo, los acuerdos internacionales han reportado el valor que tiene la educación temprana en el mundo, en términos de inversión a futuro. Los planteamientos de política educativa dan cuenta de la importancia que ha adquirido este servicio, y la experiencia acumulada por instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil, crean las condiciones para incorporarla como un derecho de cada niña y niño de este país y no sólo como un derecho laboral de la madre trabajadora (SEP, 2013). Actualmente, los niños tienen un primer contacto con las instituciones educativas a muy temprana edad y esto los hace enfrentarse a las exigencias del ambiente que los rodea.

Èlia López Cassà (2011) menciona que desde el nacimiento hasta los 6 años de edad se considera la etapa de la educación temprana. En su más pura esencia, y en su relevancia en el proceso de crecimiento y aprendizaje, se sustentan los pilares educativos ofrecidos por parte de

los familiares, educadores y maestros que cuidan y educan al niño. Aunque en los centros educativos se separe la etapa de 0 a 6 años, se considera que ésta no tiene que perder su valor y significado, ya que la persona evoluciona, crece y aprende sin que ello suponga una ruptura, sino más bien una continuidad y un progreso en la persona y en su vida en su más estricto sentido.

Durante el período de la educación temprana, se inicia la construcción de la personalidad de los individuos, por lo que adquieren relevancia las relaciones de afecto para fortalecer la confianza y la seguridad en sí mismos, así como la apertura a la relación con los demás; también se favorece el desarrollo de habilidades para el autocuidado y la autoprotección de su integridad física y emocional. La orientación y el enriquecimiento de las prácticas de crianza deben tender hacia el fortalecimiento de dicho desarrollo.

La Secretaría de Educación señala que la educación temprana, es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. Es un derecho de las niñas y los niños, una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar y/o enriquecer sus prácticas de crianza y un compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los propósitos planteados (SEP, 2013)

La educación temprana es una realidad mundial, indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de los niños y las niñas. La importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo, requiere que los agentes educativos que trabajan en favor de la niñez cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que se ofrece.

Son varios los autores que señalan como fundamental la necesidad de organizar un ambiente “que sea seguro y estimulante, donde los niños y niñas tengan abiertas posibilidades de iniciativa y acción personales, ampliando sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias”. Cuando el ambiente no es adecuado, puede ser una de las causas de menor rendimiento del desarrollo psicomotor de los niños (Zabalza, Ferrari de Prieto en Soto y Violante, 2005).

Otros factores que intervienen en el desarrollo de los niños es la situación económica, cultural y lingüística, ya que ejercen una influencia significativa en el desenvolvimiento físico, intelectual, afectivo y social. Desde este punto de vista, la Educación Inicial brinda la posibilidad de compensar las desigualdades, si se ofrecen la protección y atención adecuadas. Además, presenta la posibilidad de detectar dificultades en el desarrollo físico, psicológico, social o de aprendizaje, o bien discapacidades, para ser atendidas de manera oportuna. Un entorno que promueve relaciones afectivas entre los niños y sus padres, o los adultos que conviven con ellos, así como una educación temprana estimulante y creativa tiene efectos positivos inmediatos en el crecimiento y en la salud emocional de los niños, así como en el rendimiento académico posterior y en sus oportunidades de trabajo futuras. Por tanto, se compensan las desventajas que pueden influir en una niña o un niño que nace en un ambiente desfavorecido (SEP, 2013).

Mize (2005) señala que para evitar que en etapas posteriores se presenten el aislamiento social, relaciones con agresividad, el rechazo, baja autoestima y un desarrollo holístico menos feliz y/o rezago en algún aspecto académico, se tienen que trabajar desde edades muy tempranas, ya que en estas etapas los procesos de desarrollo son más moldeables y se establecen las relaciones de apego fundamentales en las socializaciones presentes y futuras, es por esto que las

experiencias sociales positivas, como las que se puede dar en los juegos cooperativos, la estimulación cognitiva y social son tan importantes.

El juego es el medio ideal para la implementación de la educación temprana como se ha mencionado en párrafos anteriores; el juego ocupa un papel importantísimo en el desarrollo del niño y no está exento de esto la estimulación de las habilidades sociales y la adquisición y mejora de ciertas habilidades cognitivas. Éste ocupa la mayoría de las horas de vigilia del niño, pues es una actividad que sirve para consolidar y ampliar sus adquisiciones –aprendizajes- anteriores; el juego se convierte en el instrumento primario de adaptación; el niño transmite su experiencia del mundo en juego con rapidez. Éstos durante los primeros años de vida son primordiales, facilitan la interacción e intercambio niño-adulto, adulto-niño, en la que existe un contacto corporal o caricia, creando un fuerte momento emocional (López Cassà, 2011). A los tres años los niños ya han adquirido un buen número de palabras y, es mediante el juego, que pueden expresar sus emociones y pensamientos, miedos y su disfrute por la novedad (Botbol, 1971).

Garaigordobil Landazabal (1996) señala que las conexiones entre el juego y el desarrollo cognitivo son muchas, el juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial, estimula la atención y la memoria, fomenta el descentramiento cognitivo, estimula la discriminación fantasía-realidad, es un instrumento de desarrollo del pensamiento.

Podemos concluir que el juego es un instrumento de aprendizaje, de y para la vida. Se puede utilizar no solamente para estimular la creatividad sino como una manera de transformar emociones negativas. Es un importante vehículo que tienen los niños para aprender y asimilar nuevos conceptos, habilidades y experiencias; por ello podemos decir, sin temor a equivocarnos, que es una herramienta primordial para la educación en general, y por supuesto, para estimular las habilidades cognitivas y sociales en edades tempranas.

Hacen falta la creación de programas que favorezcan los aspectos positivos de las relaciones interpersonales contempladas en el área social, en donde el juego sea tomado en cuenta como medio de enseñanza sin dejar de lado todas las demás áreas del desarrollo, logrando así una educación que favorezca de manera temprana y estimule el desarrollo integral de los niños, como el que en estos últimos años está proponiendo la SEP.

### **1.2.3. El modelo de atención integral de la SEP,**

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, que en el objetivo 3.1 establece “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”, y en consideración a los planteamientos internacionales que demandan una atención prioritaria a la primera infancia, ha impulsado, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, un trabajo coordinado con las instituciones que ofrecen Educación Inicial en las distintas modalidades y contextos de todo el país.

Como producto de este trabajo y en congruencia con los fines y propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional (SEN) establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación se elaboró el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, con el objeto de orientar el trabajo educativo con los niños desde cero hasta los tres años de edad, para favorecer el desarrollo de sus capacidades y prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten, tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo escolar y así brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atienda.

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* ha sido construido en forma colegiada a partir de las ideas que forman parte debate actual, sobre el tipo y las características de atención que es necesario brindar desde temprana.

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* traza un marco normativo y curricular amplio y flexible; además, por su carácter incluyente, sus planteamientos pueden adaptarse a las diferentes modalidades, servicios y contextos donde se trabaja con familias y comunidades en condiciones urbana, marginal, rural, indígena y migrante.

Es un modelo que debe entrar en vigor en el curso escolar de agosto 2018 y para que sea efectivo se tendría que dar una capacitación congruente con este enfoque a los docentes en donde se trabaje en la sensibilización de la importancia de aspectos como las habilidades sociales ya que las cognitivas normalmente siempre han sido tomadas más en cuenta.

#### **1.2.4. Desarrollo infantil**

La palabra desarrollo fue un término biológico referido al crecimiento físicamente observable del tamaño o la estructura de un organismo durante un período determinado. Aplicada a las ciencias de la conducta, denota los procesos vinculados temporalmente, los cambios progresivos del funcionamiento adaptativo. El desarrollo alude a una integración de los cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad en constante desarrollo de un individuo (Maier, 1996).

Muchos investigadores conceptúan al desarrollo infantil con base en las diferentes perspectivas teóricas que hoy existen. Cada una de éstas se centra en aspectos diferentes del desarrollo. Existen cinco perspectivas importantes en las que subyace gran parte de la teoría e investigación del desarrollo infantil: teoría psicoanalítica, que se centra en las emociones y pulsiones inconscientes; teoría del aprendizaje, que estudia la conducta observable; la teoría cognitiva, que analiza los procesos de pensamiento; la teoría contextual, que destaca el impacto del contexto histórico, social y cultural y la teoría evolutiva/sociobiológica, que considera las cimentaciones evolutivas y biológicas del comportamiento. A continuación, se abordarán algunas

de las características más importantes de las teorías de mayor interés en la realización de éste trabajo de investigación.

A medida que los niños y las niñas crecen, superan distintas fases de desarrollo. Cada una de ellas proporciona las bases para la inteligencia, la moral, la salud emocional y las aptitudes académicas. Por ejemplo, durante una etapa, aprenden a relacionarse con los demás con compasión y empatía; en otra, aprenden a leer claves sociales y en otra, a pensar con imaginación y lógica. En cada etapa son necesarias ciertas experiencias. Para que aprendan a relacionarse con los demás se necesita que los adultos se relacionen con ellos afectiva y empáticamente.

Las experiencias determinan en gran medida lo que se aprende. Para facilitar el aprendizaje y el desarrollo mental correcto, las experiencias deben ser adecuadas al sistema nervioso central individualmente diferenciado. Los niños y las niñas se diferencian en el grado de dominio de las capacidades tempranas de desarrollo, como la habilidad para concentrarse y prestar atención, la profundidad de la intimidad y la capacidad para relacionarse, la habilidad para tener objetivos e intencionalidad, la capacidad para resolver problemas complejos, la destreza para utilizar ideas simbólica y creativamente, y la capacidad para pensar con lógica y abstracción (Brazelton y Greenspan, 2005).

#### **1.2.4.1. Teorías del desarrollo**

*La perspectiva psicoanalítica.* Define el desarrollo como moldeado por fuerzas inconscientes que motivan la conducta humana. La teoría psicosocial de Erikson señala que cada etapa implica una “crisis” de personalidad. Cada etapa requiere que se equilibre un rasgo positivo con su negativo correspondiente. Aún cuando debería predominar la calidad positiva, también se necesita cierto grado de la negativa. La teoría de Erikson es importante debido a que hace énfasis en las influencias sociales y culturales, así como en el desarrollo más allá de la adolescencia.

*La perspectiva del aprendizaje.* Sostiene que el desarrollo es el resultado del aprendizaje, un cambio duradero en la conducta que se basa en la experiencia o la adaptación al ambiente. Bandura sugiere que el ímpetu hacia el desarrollo es bidireccional, el niño actúa sobre el mundo al mismo tiempo que éste actúa sobre el niño (Papalia, 2005). La teoría clásica del aprendizaje social sostiene que las personas aprenden la conducta social apropiada principalmente por medio de la observación e imitación de modelos, es decir, por medio de observar a otras personas. Una versión “nueva” de esta teoría se denomina *teoría sociocognitiva*, la que señala que los procesos cognitivos operan a medida que las personas observan modelos, aprenden fragmentos de conductas y mentalmente conjuntan los fragmentos en complejos patrones nuevos de conducta. La retroalimentación juega un papel muy importante, ya que los niños por medio de ella van formando – gradualmente – estándares para juzgar sus propias acciones y se vuelven más selectivos al elegir modelos.

Para Piaget, el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; lo percibía de manera organísmica, es decir, como producto de los esfuerzos de los niños por comprender su mundo y actuar en él. Sugirió que el desarrollo cognitivo se inicia a partir de una capacidad innata para adaptarse al ambiente. Describió que el desarrollo cognitivo sucede en cuatro etapas cualitativamente distintas, que representan patrones universales del desarrollo. En cada etapa el niño desarrolla una nueva forma de operar (Maier, 1996).

Los niños tratan continuamente de captar el sentido de su mundo al relacionarse activamente con objetos y personas. A partir de los encuentros con los acontecimientos, el niño se desplaza constantemente desde las coordinaciones motoras primitivas hacia diversas metas ideales, entre las que figuran las capacidades de razonar en abstracto, pensar acerca de

situaciones hipotéticas de manera lógica y organizar acciones mentales o reglas, a las que Piaget llamó operaciones en estructuras complejas de orden superior (Mussen, Conger, Kagan, 2004)

La teoría sociocultural de Vigotsky también destaca la participación activa de los niños con su ambiente. Los niños aprenden por medio de la interacción social, adquieren habilidades cognitivas como parte de su inducción a un modo de vida. Las actividades compartidas ayudan a los niños a internalizar las modalidades de pensamiento y conducta de su sociedad y a hacer propios sus usos y costumbres. Colocó especial atención en el lenguaje, no sólo como expresión de conocimientos e ideas, sino como medio esencial para aprender y pensar acerca del mundo; los adultos o compañeros más adelantados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje del niño, se utiliza el término “andamiaje” para referirse al apoyo temporal que padres, maestros y otros proporcionan a un niño cuando realiza alguna tarea hasta que puede hacerla por sí solo. Esta teoría tiene gran influencia en la educación y en las pruebas cognitivas (Papalia, 2005).

Las teorías neopiagetanas se centran en conceptos, estrategias y habilidades específicos, ellos sugieren que los niños se desarrollan cognitivamente al volverse más eficientes en el procesamiento de información.

En la actualidad, no existe una teoría que se baste para explicar todo lo que es importante en la acerca del desarrollo del niño. La conducta, lo que aprende el niño puede verse modificado, influenciado a consecuencia del condicionamiento, de la contemplación de modelos y de la administración de recompensas y castigos. Muchas de las metas del niño dependen del ambiente en que le toque vivir, cada niño va avanzando a diferentes metas, su desarrollo psicológico tenderá siempre hacia un mejor o más feliz funcionamiento (Mussen et al, 2004)

#### **1.2.4.2. Tareas del desarrollo de los niños entre dos y tres años**

Hacia la mitad del segundo año, el niño se levanta y se mueve con gran habilidad. Es capaz de caminar, correr, trepar y meterse en casi todos lados. Tal vez no posea mucho lenguaje, pero sus gestos y entonaciones manifiestan sus deseos con suma claridad. Imita a sus padres, mostrando cuánto quiere parecerse a ellos, al usar herramientas o cuidar muñecas. Esto es característico del niño que entra en la etapa final del período sensoriomotor. Según Piaget, parece que experimentan cada vez menos en el nivel físico, externo, y cada vez más en el nivel mental, interno.

Piaget señalaba que éste es un período de transición entre las pautas de vida propias de una conducta puramente dedicada a la autosatisfacción y la conducta rudimentariamente socializada. La vida del niño en el período de 2 a 4 años parece ser de permanente investigación. Investiga su ambiente y las posibilidades de actividad en él. Todos los días descubre nuevos símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. En este momento no puede comprender el sistema más general de significados que posee el mundo del adulto. Esta fase es egocéntrica y refleja un progreso decisivo con respecto a la conducta autista de la fase anterior (fase sensoriomotriz). El conocimiento que el niño tiene del mundo se limita a lo que percibe de él; no sabe de alternativas. Esta visión limitada de las cosas lo lleva al supuesto de que todos piensan como él y lo comprenden sin que él deba esforzarse por expresar sus pensamientos y sentimientos (Maier, 1996).

El niño entre los dos y tres años, se encuentra en la etapa de egocentrismo. Ser egocéntrico supone una forma de entender el mundo a través del punto de vista propio, sin comprender otros puntos de vista. Todo lo que aprendan para sí mismos, les ayudará a aprenderlo para los demás (López Cassà, 2011).

El juego ocupa la mayoría de las horas de vigilia del niño, pues esta actividad sirve para consolidar y ampliar sus adquisiciones anteriores; el juego se convierte en el instrumento primario de adaptación; el niño transforma su experiencia del mundo en juego con rapidez. El niño ya es capaz de construir torres más altas, lo que denota un proceso en el terreno de la atención. Empieza a hacer distinciones entre negro y blanco. Aunque puede conocer el nombre de algunos colores, aún no es capaz de efectuar discriminaciones de color. La ineptitud que revela para doblar y plegar un papel, ilustra la pobreza de su imaginación directriz y la formatividad de su geometría manipularía. Empieza a imitar también los trazos horizontales y a construir hileras horizontales de cubos que representan otros tantos trenes (Gesell, 1971). Los juegos durante los primeros años de vida son importantísimos, así como las canciones típicas infantiles, facilitan la interacción e intercambio niño-adulto, adulto-niño, en la que existe un contacto corporal o caricia, creando un fuerte momento emocional (López Cassà, 2011)

Los niños de tres años ya no son bebés. Se mueven con soltura, se dan cuenta de que tienen un cuerpo con el que pueden actuar y también de que pueden provocar cambios en su entorno. Han adquirido ya un buen número de palabras que, aunque ligadas a la acción y al “aquí y ahora”, les permiten expresar sus emociones y pensamientos. Por lo general, el gesto suele acompañar al habla.

Comienzan a desplegar juegos con gran imaginación. Les gusta exhibirse y son muy dependientes de las miradas y la atención de los adultos que son expertos en atraer. Suelen tener establecido el control de esfínteres. Aunque en el mundo exterior se muestren encantadores, en la intimidad del hogar son frecuentes los miedos, los berrinches son muy comunes, disfrutan de las novedades y de las repeticiones (Botbol, 1971)

El dominio del niño de tres años en cuanto a la formulación de las oraciones se halla en rápido aumento; posee una fuerte propensión a replicar y a extender su experiencia y cada vez es más consciente de sí mismo como una persona entre las demás personas. Su coordinación motriz es superior, y como consecuencia, hace gala de un nuevo sentido del orden y arreglo de las cosas y aún del aseo. Es capaz de reconocer y hacer corresponder las formas simples, aunque su percepción de la forma y de las relaciones espaciales depende todavía en gran medida de las adaptaciones posturales y manuales gruesas. Generalmente, para reproducir una figura, necesita que alguien haga los trazos delante de él y, sólo así, llega a trazar las dos rayas (Gesell, 1971).

En el primer año de vida del niño, el crecimiento y el desarrollo es prácticamente mensual, luego, cada año se observan nuevas transformaciones intelectuales, así como se van conformando los sentimientos, el desarrollo emocional, fundamentalmente la capacidad de asombro, permitir el desarrollo de la socialización, estimular la imaginación y la fantasía tienen efectos muy favorables en los primeros años de vida; durante este período se van definiendo las manifestaciones del comportamiento relacionadas con las normas, los hábitos y la voluntad; recordemos que el cerebro se encuentra en pleno proceso de maduración; toda estimulación es poca para garantizar que los procesos de aprendizaje y memoria sean efectivos, son estas las razones que nos permiten asegurar que todas las posibilidades estimulativas que se les ofrezca en estas edades son imprescindibles (Perdómo-González, 2011).

Todo lo que se haga en función de los conocimientos de los niños sean ampliados, permitirá que las vivencias se enriquezcan; esto será beneficioso para su desarrollo expresivo-comunicativo, tanto para la escuela como para la vida, el desarrollo del espíritu, la imaginación y la fantasía influirán en su creatividad para algún área en particular y muchas veces para que

varias áreas de actuación, pero todo depende de lo que hagamos en función de enriquecer vivencias y experiencias.

### **1.2.4.3. Evaluación del desarrollo**

La experiencia temprana en los niños pequeños ha adquirido cada vez más importancia y esto ha sido el fundamento para el desarrollo de programas de intervención temprana diseñados para niños en dicha etapa y que tienen discapacidades o están en riesgo. Al inicio se tuvieron pocas expectativas y no muy claras, sin embargo, al observar cambios positivos en las vidas de los niños y sus familias, los programas de intervención han ido evolucionando. En gran medida, el aumento en los resultados positivos producidos por los programas de intervención temprana se presentado por el creciente refinamiento del personal, los materiales curriculares y las herramientas de evaluación y valoración.

Si bien mucha gente utiliza los términos de “evaluación” y “valoración” indistintamente, cabe hacer una distinción entre ambos según lo señala Bricker (1989):

*La evaluación se refiere al proceso mediante el cual se establece una línea base o un nivel de medición primario de las habilidades del niño y de los resultados deseados por la familia... La valoración se refiere al proceso mediante el cual se compara el desempeño del niño en objetivos de intervención especialmente seleccionados antes y después de ella, y a comparar el progreso hacia los resultados establecidos por la familia.*

La valoración realiza una comparación a través del tiempo; sin embargo, la evaluación determina el nivel actual de desempeño. El propósito de la evaluación relacionado con programas es definir el repertorio actual de desarrollo del niño, a través de un rango de importantes dominios de conducta. El propósito de la valoración es comparar el repertorio de conductas del niño en

diferentes puntos temporales, posteriores a la intervención, o bien, supervisar el progreso hacia los resultados deseados por la familia.

### **1.2.5. Sistema de Valoración AEPS**

El Sistema de Evaluación, Valoración y Planeamiento de Programas (AEPS por sus siglas en inglés) es un sistema de evaluación y valoración que cuenta con un currículum asociado. El AEPS es más que una medida de evaluación; es un sistema completo y articulado que incluye componentes de evaluación y valoración, curriculares y de participación familiar. Está compuesto por dos volúmenes; el primero describe los componentes de medición del sistema para el rango de edades de desarrollo del nacimiento a los tres años, el volumen dos presenta el currículum asociado de los tres a los seis años.

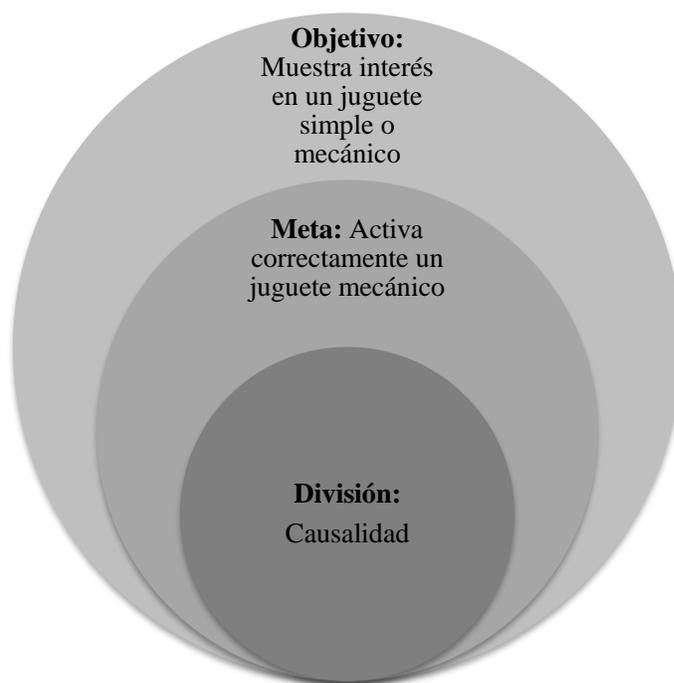
El contenido del volumen uno ayuda a los profesionales de la intervención y a los encargados de cuidar a los niños, en la evaluación y valoración. Describe un sistema de evaluación y valoración pertinente a programas diseñado para que quienes llevan a cabo las intervenciones lo empleen cotidianamente.

Este instrumento es de tipo criterial que permite la evaluación basada en el currículum y esta observación se hace en el ambiente cotidiano del niño en donde se registra la información recolectada, se asignan los números 0, 1, 2; en donde 0 significa que no presenta la conducta o tarea de desarrollo, 1 que sí la realiza pero no de manera generalizada, sino solamente en situaciones específicas, y 2 que el niño demuestra de manera funcional y generalizada (en todas las situaciones) la conducta o tarea evaluada.

Los reactivos en la prueba AEPS cubren el periodo desde el primer mes hasta los tres años de edad de desarrollo. Los reactivos se enfocan a determinar el grado de habilidad del niño a lo largo de procesos críticos tempranos.

La prueba AEPS mide habilidades y facultades funcionales que se consideran esenciales para que los infantes y escolares funcionen de modo independiente y para que se enfrenten a las demandas del medio. El carácter integral de la prueba cubre los dominios más importantes: motriz fino, motriz grueso, adaptativo, cognoscitivo, de la comunicación social y del desarrollo social. El método primario y preferido para obtener información de evaluación y valoración es la observación de los infantes y escolares en medios que les resulten familiares o a los que estén acostumbrados.

La prueba está compuesta de seis dominios; cada uno abarca un grupo particular de habilidades, conductas o información tradicionalmente vistos como fenómenos relacionados con el desarrollo. Estos dominios a su vez, se segmentan en divisiones que organizan grupos de conductas, relacionados entre sí bajo una categoría común. Cada división contiene una serie de reactivos llamados metas y objetivos. Éstos se encuentran dispuestas de las más fáciles o de las habilidades de desarrollo más tempranas a, cuando es posible, más difíciles o habilidades de desarrollo más avanzadas, como se ejemplifica en la figura 1



*Figura 1.* Ejemplificación de una división del AEPS

## 2. Evaluación diagnóstica del problema

A continuación, se expone la descripción del escenario, las características principales de la población y los instrumentos y estrategias utilizadas. El propósito de realizar una evaluación es determinar el nivel de habilidades e información que el niño tiene y que deberá adquirir; estos datos son cruciales para definir los puntos en los que se centrará la intervención.

### 2.1. Descripción del escenario

Es una institución privada, inclusiva, que atiende a niños desde maternal hasta 3° de preescolar. Cada grupo cuenta con una maestra titular y una auxiliar, además de la presencia y apoyo de estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura de Psicología que realizan sus prácticas personales o servicio social, algunos de ellos están como acompañantes de los niños con necesidades educativas especiales.

Hay un salón para maternal, 1° y 2° de preescolar comparten espacio pues son pocos alumnos y un 3° de preescolar, que es el grupo más numeroso con veinticinco niños. Únicamente la sala de maternal tiene baño propio, los demás grupos utilizan los sanitarios que están fuera de los salones y que están acondicionados con el mobiliario adecuado para la población que atienden (inodoros, lavamanos, botes de basura, etc.). La escuela cuenta con una plaza cívica, un parque con juegos, además de otros salones que son utilizados como aula de música, salón de artes plásticas y sala de estimulación temprana, hay también un chapoteadero que está cercado por seguridad de los pequeños.

Para llevar a cabo esta intervención, se trabajó con el salón de maternal cuya población en el momento de diagnóstico era de siete alumnos, cuyas edades oscilaban entre el año y medio y dos años y medio. Aproximadamente al mes de realizar el diagnóstico, ingresaron dos alumnos más, sin embargo, ya no se consideraron en la muestra para realizar el trabajo estadístico.

### **2.1.1 Participantes**

Al aplicar el diagnóstico (pretest), el grupo de maternal únicamente contaba con siete alumnos, en el transcurso de las siguientes tres semanas se integraron dos alumnos más y aunque se trabajaron las actividades con todos los niños asistentes, se consideró aplicar un criterio de selección para la muestra en los resultados estadísticos, sólo se tomaron en cuenta a los primeros siete alumnos, tres niñas y cuatro varones a quienes se le aplicó el pretest. Dicho criterio se tomó en cuenta considerando que la intervención fue elaborada de acuerdo con los resultados arrojados por el diagnóstico y que señalaban las áreas débiles a fortalecer. Para resguardar la confidencialidad de los niños se utilizarán letras para nombrarlos.

## **2.2. Instrumentos y/o estrategias utilizadas**

### **2.2.1. Instrumentos**

Para determinar las habilidades cognitivas y sociales de los alumnos de maternal, antes y después de la intervención, se utilizó el Sistema de evaluación, valoración y planeamiento de programas para infantes y preescolares (AEPS), para niños de 0 a 3 años de Bricker (1989). Mide habilidades y facultades funcionales que se consideran esenciales para que los infantes y escolares funcionen de modo independiente y para que enfrenten las demandas del medio. Una de las características más importantes del AEPS que se toman en cuenta la realización de este trabajo, es que plantea objetivos claros y sencillos y que sirvieron de guía para realizar la intervención y de esta manera potencializar las habilidades cognitivas y sociales de los niños. Para este trabajo de intervención, los dominios cognitivo y social de la escala AEPS son los utilizados.

Para la realización de esta prueba se tomarán los dominios cognitivo y social. Los reactivos del dominio cognitivo están ampliamente basados en la teoría del desarrollo sensoriomotriz de Piaget y miden la adquisición de las siguientes habilidades cognitivas:

- Estímulos sensoriales
- Permanencia del objeto
- Causalidad
- Imitación
- Resolución de problemas
- Habilidades preacadémicas
- Interacción con objetos

Los reactivos del dominio social 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 este dominio:

- Interacción con adultos
- Interacción con el medio
- Interacción con sus compañeros.

El desarrollo de las habilidades sociales se relaciona muy de cerca y a la vez es interdependiente en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociocomunicativas y adaptativas. La influencia de valores culturales en el comportamiento social del niño también debiera tomarse en cuenta durante la aplicación del dominio social.

### **2.2.2. Estrategias utilizadas.**

Después de entrevistar a la maestra titular y la auxiliar y que éstas manifestaran cuáles eran sus principales inquietudes en cuanto al desarrollo de los pequeños a su cargo, se utilizó el AEPS para el diagnóstico general del grupo y poder conocer el nivel en el que se encuentra cada alumno. Se realizaron además observaciones dentro del aula y fuera de ella (área de juegos, plaza cívica, sala de arte y música, etc.); éstas se realizaron tres veces a la semana durante mes y medio. El horario de las observaciones, y más adelante de las intervenciones, fue de 8:00 a.m. a 12:00 p.m.

La investigación se realizó bajo una metodología cuantitativa de caso único (con diseño A-B-A-B) pues se pretende establecer una relación entre la implementación de un programa de intervención y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. El diseño A-B-A-B consta de cuatro fases:

1. Fase A: Línea base estable.
2. Fase B: Introducción del tratamiento.
3. Segunda Fase A: Retirada del tratamiento antes de conseguir su consolidación.
  - Sí hay cambios: Es probable que el tratamiento (VI) sea el responsable de los cambios en la Fase B.
  - No hay cambios: Es probable que las VVEE hayan causado los cambios en la Fase B.
  - Es en esta fase es donde se establece la inferencia de relación causal (Arnau, 1984). Como consecuencia de la retirada del tratamiento, el nivel de conducta debería regresar al nivel inicial (Fase A).
4. Segunda Fase B: Reintroducción del tratamiento. Permite comprobar la fiabilidad del cambio producido por dicho tratamiento. Si produce un nuevo cambio de conducta, tendríamos mayor evidencia de que la causa del cambio es el tratamiento. Este diseño es muy utilizado en el ámbito de la investigación sobre modificación de conducta.

### **Pregunta de investigación**

¿Se promovió el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los niños entre dos y tres años a los cuales se les aplicó un programa de educación temprana?

### **3. Programa de intervención desarrollado**

A continuación, se exponen las características del proyecto realizado, los criterios tomados en cuenta para el desarrollo del mismo, así como los objetivos, recursos y procedimiento que se llevó a cabo.

#### **3.1. Objetivo**

Promover las habilidades cognitivas y sociales en niños entre dos y tres años de edad a través de una intervención basada en la educación temprana.

#### **3.2. Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención.**

Para el diseño del programa de intervención se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los resultados del diagnóstico obtenidos de la aplicación de la prueba AEPS, cuyos puntajes fueron 1 ó 0, son las consideradas como las habilidades cognitivas y sociales necesarias a fortalecer (Figuras 1 y 2).
2. Se planificaron 22 sesiones de intervención principalmente tomando en cuenta las áreas a fortalecer, sin embargo, algunas de las actividades planeadas abarcan otras metas que no puntuaron bajo pero que por el estilo de actividad también salen estimuladas.
3. Se realizó una regla de tres en donde el 100 por ciento era el total de sesiones y según la diferencia que existía entre la puntuación del niño y la calificación ideal en el área y se obtenía el número de sesiones que le correspondían al área o tarea del desarrollo.

En la tabla 1 se detalla el número de sesiones con los que se trabajará cada meta y el dominio al que pertenece (cognitivo o social). Cabe aclarar que, aunque se haya asignado un sesión específica para trabajar determinada meta, en el transcurso de las demás sesiones podrían abordarse otras metas no tan específicamente.

Tabla 1

*Estructura general del programa de intervención*

| Dominio   | Número de sesiones | Meta                           |
|-----------|--------------------|--------------------------------|
| Cognitivo | 1                  | Estímulo sensorial             |
|           | 1                  | Permanencia de objetos         |
|           | 2                  | Imitación                      |
|           | 2                  | Solución de problemas          |
|           | 6                  | Habilidades preacadémicas      |
| Social    | 4                  | Interacción con adultos        |
|           | 1                  | Interacción con medio ambiente |
|           | 5                  | Interacción con sus compañeros |

*Total: 22 sesiones*

**3.3. Objetivos del programa de intervención**

1. Identificar el nivel de desarrollo en las habilidades cognitivas y sociales que conforman el grupo de maternal de un jardín de niños privado.
2. Diseñar un programa de intervención basado en la educación temprana para promover el desarrollo en las habilidades cognitivas y sociales en niños entre dos y tres y tres años del maternal de un jardín de niños privado.
3. Aplicar el programa de intervención basado en la educación temprano para promover el desarrollo en las habilidades cognitivas y sociales en niños entre dos y tres y tres años del maternal de un jardín de niños privado.
4. Evaluar el nivel de desarrollo alcanzado después del programa de intervención basado en la educación temprana en las habilidades cognitivas y sociales de los niños que conforman el grupo de maternal de un jardín de niños privado.
5. Establecer la efectividad de la estrategia de educación temprana para la promoción de habilidades cognitivas y sociales en un grupo de niños entre dos y tres años de un maternal de un jardín de niños privado.

### **3.4. Recursos utilizados**

Los principales recursos utilizados para el desarrollo de este programa fueron los humanos y los materiales. Siendo los primeros los alumnos y las maestras (como apoyo para realizar algunas actividades y/o cuando los alumnos se distraían demasiado). En cuanto a los materiales utilizados, se requirió: una grabadora, CD con música infantil variada, hojas en blanco, impresiones de dibujos, colores, crayolas, material hecho de fomi, pegamento, diversos tipos de papel (crepé, papel de china), borlas de diferentes colores y tamaños, cintas de colores, gises, cuentos, plastilina, entre otros.

### **3.5. Procedimiento de aplicación**

La intervención se llevó a cabo a lo largo de doce semanas, no consecutivas, ya que en ciertas ocasiones coincidía con actividades programadas por el instituto y los días inhábiles que marcaba el calendario escolar. Como se menciona en párrafos anteriores, se asistía a la escuela de 8:00 am a 12:30 pm, las actividades de intervención se realizaban en un horario aproximado de 9:30 a 10:00 am, el período de trabajo era breve pues al tratarse de niños pequeños, su atención y disposición a participar era rápida.

Fueron veintidós sesiones programadas de acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico, dichas sesiones se dividían en tres momentos:

1. Bienvenida: se cantaba una canción para captar la atención de los niños y dependiendo de la actividad, permanecíamos en las colchonetas, trabajábamos en las mesitas o nos sentábamos en el piso para dar las instrucciones.
2. Ejecución: se le explicaba la actividad a los niños, se ejemplificaba cómo tendrían que hacerlo, se repartía material (en caso de ser necesario) y se les dejaba trabajar solos, siempre supervisando.

3. Cierre: se cantaba una canción, se recogía material y se les preguntaba qué fue lo que más les había gustado y lo que menos.

Vale la pena mencionar que hubo tres mediciones una antes de aplicar el programa de intervención, otra después del 31.81% de la aplicación del programa, esto debido a poder medir antes de vacaciones de semana santa y que este evento no interfiriera con los resultados y la tercera medición se dio al final de la intervención.

#### **4. Evaluación de los efectos**

##### **4.1.Resultados de la aplicación de instrumentos**

En este apartado se exponen los resultados del diagnóstico, la evaluación intermedia y final obtenidos en los dominios cognitivo y social del AEPS.

En la tabla 2 se puede ver el puntaje de cada uno de los alumnos en las diversas divisiones del dominio cognitivo, se ha puesto negritas a los puntajes donde no se obtuvo el 100 % o sea la calificación de 2 ya que son aspectos que tienen la oportunidad de ser estimulados durante la intervención. En la columna nombrada, *total por alumno*, se sacó el promedio del grupo que fue de 87 y se puso negritas a aquellos puntajes que se encontraron por debajo de ese promedio del puntaje grupal como fue el caso de cuatro de los siete alumnos (C, E, F y G).

Con respecto al grupo podemos notar que las dos divisiones a fortalecer y hacia donde iba a centrarse aún más la intervención eran, principalmente, *Habilidades preacadémicas* seguida de la divisiones *Imitación y Solución de problemas* ya que fueron las que presentaron un porcentaje más bajo de alumnos que habían obtenido la calificación máxima de 2 a comparación de las demás divisiones.

Tabla 2

*Resultados obtenidos en el diagnóstico por cada alumno en el Dominio Cognitivo*

|   | Estímulo Sensorial (10) |     | Permanencia Objetos (18) |      |     |     | Causalidad (12) |     | Imitación (10) |     | Solución problemas (20) |      | Hab. preacadémicas (18) |     | Interacc. objetos (10) |      | Total por alumno |   |
|---|-------------------------|-----|--------------------------|------|-----|-----|-----------------|-----|----------------|-----|-------------------------|------|-------------------------|-----|------------------------|------|------------------|---|
|   | Pts                     | %   | Pts                      | %    | Pts | %   | Pts             | %   | Pts            | %   | Pts                     | %    | Pts                     | %   | Pts                    | %    | Max.             | % |
| A | 10                      | 100 | 18                       | 100  | 12  | 100 | 10              | 100 | 20             | 100 | 14                      | 77.7 | 10                      | 100 | 94                     | 95.9 |                  |   |
| B | 10                      | 100 | 18                       | 100  | 12  | 100 | 10              | 100 | 20             | 100 | 13                      | 72.2 | 10                      | 100 | 93                     | 94.9 |                  |   |
| C | 10                      | 100 | 17                       | 94.4 | 12  | 100 | 7               | 70  | 18             | 90  | 11                      | 61.1 | 8                       | 80  | <b>83</b>              | 84.7 |                  |   |
| D | 10                      | 100 | 18                       | 100  | 12  | 100 | 10              | 100 | 20             | 100 | 15                      | 83.3 | 10                      | 100 | 95                     | 96.9 |                  |   |
| E | 8                       | 80  | 18                       | 100  | 12  | 100 | 7               | 70  | 16             | 80  | 12                      | 66.7 | 9                       | 90  | <b>82</b>              | 83.7 |                  |   |
| F | 8                       | 80  | 16                       | 88.8 | 12  | 100 | 6               | 60  | 16             | 80  | 12                      | 66.7 | 7                       | 70  | <b>77</b>              | 78.6 |                  |   |
| G | 10                      | 100 | 17                       | 94.4 | 12  | 100 | 8               | 80  | 16             | 80  | 12                      | 66.7 | 10                      | 100 | <b>85</b>              | 86.7 |                  |   |

En lo que respecta al dominio social, se puede observar en la tabla 3 que, en la columna nombrada, *total por alumno*, se sacó el promedio del grupo que fue de 35.85 y se destaca en negritas aquellos puntajes que se encontraron por debajo de ese promedio del puntaje grupal donde podemos observar que tres de los siete alumnos tuvo un puntaje por debajo del promedio del grupo (E, F y G).

Tabla 3

*Resultados obtenidos en el diagnóstico por cada alumno en el Dominio Social*

|   | Interacción con Adultos (18) |      | Interacción medio ambiente (8) |     | Interacción con Compañeros (18) |      | Total por alumno |             |
|---|------------------------------|------|--------------------------------|-----|---------------------------------|------|------------------|-------------|
|   | Pts.                         | %    | Pts.                           | %   | Pts                             | %    | Pts              | %           |
| A | 11                           | 61.1 | 8                              | 100 | 18                              | 100  | 37               | 84.0        |
| B | 16                           | 88.9 | 8                              | 100 | 16                              | 88.9 | 40               | 90.9        |
| C | 16                           | 88.9 | 8                              | 100 | 13                              | 72.2 | 37               | 84.0        |
| D | 18                           | 100  | 8                              | 100 | 16                              | 88.9 | 42               | 95.5        |
| E | 11                           | 61.1 | 6                              | 75  | 12                              | 66.7 | 29               | <b>65.9</b> |
| F | 13                           | 72.2 | 8                              | 100 | 10                              | 55.6 | 31               | <b>70.5</b> |
| G | 14                           | 77.8 | 8                              | 100 | 13                              | 72.2 | 35               | <b>79.5</b> |

## 4.2.Cambios registrados

### *Dominio cognitivo del grupo*

Hubo varios cambios registrados positivamente durante esta intervención como lo muestra la figura 2.

En esta figura, se muestra las siete divisiones que conforman el dominio Cognitivo y el promedio del grupo en cada una de estas divisiones, así como su mejoría a través de la evaluación intermedia y posteriormente en la evaluación final, siendo representado todo esto a través de una figura que es un poco similar al principio y más parecida al final. Las dimensiones que son diferentes en la evaluación inicial y terminan iguales a la ideal, es decir, llegaron a puntajes de 2 son:

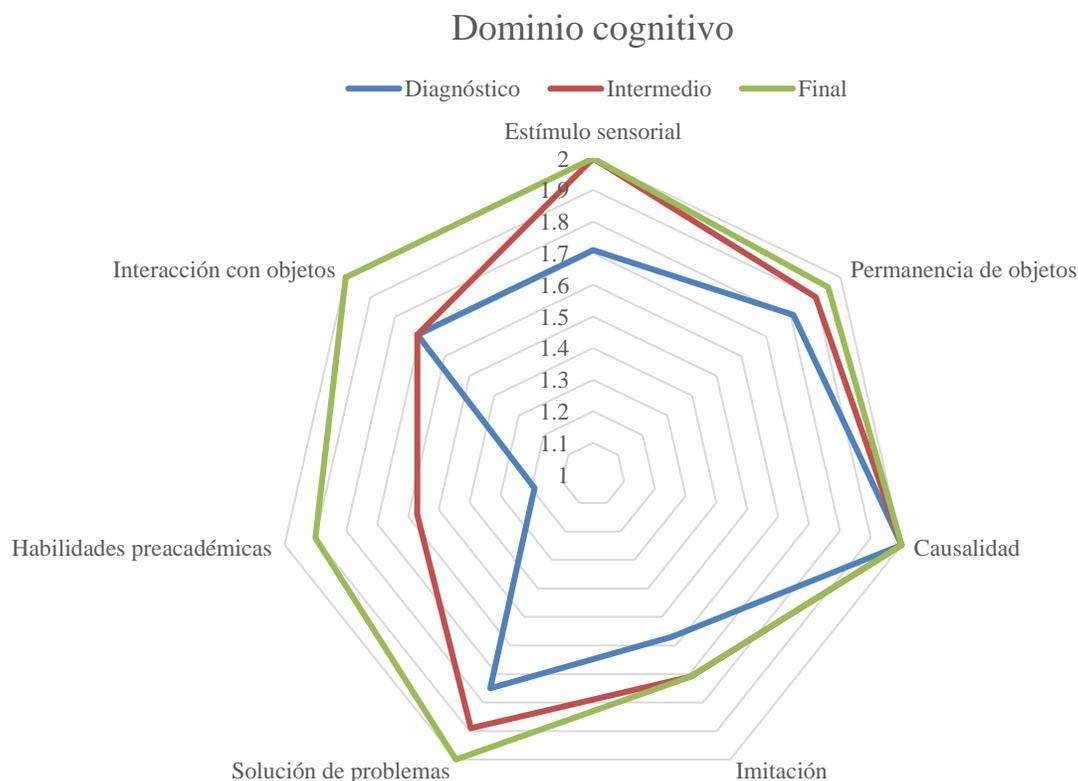
- 1.- Estímulo sensorial que comenzó con un promedio grupal de 1.71,
- 2.- Causalidad que desde el inicio tenía 2,
- 3.- Solución de problemas que inicio con 1.75
- 4.- La división de interacción con objetos que inició con un promedio de 1.71

En contraste, las tres divisiones restantes:

- 1.- Permanencia de objetos que comienza con un promedio de 1.81, una intermedia de 1.9, llegando con un promedio final de 1.95,
- 2.- Imitación que inicia con 1.57, una intermedia de 1.71, el que conserva hasta el final
- 3.- Habilidades preacadémicas que inicia con un promedio de 1.19 en el diagnóstico, 1.57 en la intermedia y 1.9 como promedio final.

Si el grupo hubiese alcanzado los puntajes ideales en cada una de las divisiones del dominio Cognitivo, la figura que representaría dichos resultados sería un heptágono, sin

embargo, como se puede observar, no se logra en su totalidad pero es clara la mejoría que se va dando desde el diagnóstico hasta la evaluación final.



*Figura 2.* Comparación de los resultados del promedio del grupo entre el diagnóstico, evaluación intermedia y final del dominio cognitivo del grupo de maternal

### *Dominio social del grupo*

De igual manera en el dominio Social, se registraron varios cambios positivos durante esta intervención como podemos darnos cuenta en la figura 3. En ella se representan las tres divisiones que conforman dicho dominio, el promedio del grupo en cada una de estas, así como su mejoría a través de la evaluación intermedia y posteriormente en la evaluación final.

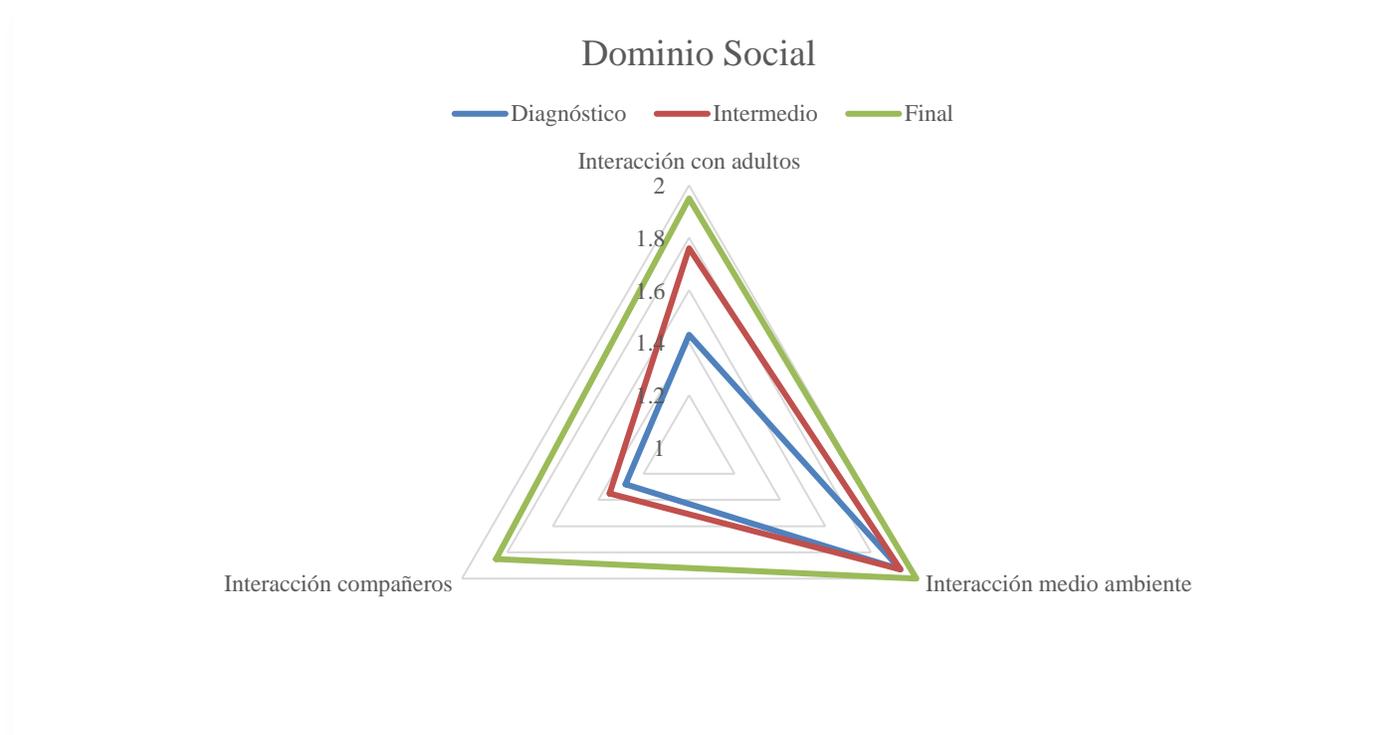
Como se puede observar, la única división que alcanza la calificación ideal es *Interacción con el medio ambiente* que comienza con un promedio grupal de 1.93.

En lo que respecta a las otras dos divisiones, sus puntajes fueron:

1.- Interacción con adultos tuvo un promedio grupal inicial de 1.43 y finalizó con 1.95,

2.- Interacción con sus compañeros inicia con 1.28, en la evaluación intermedia puntúa

1.76 y como final 1.95



*Figura 3.* Comparación de los resultados del promedio del grupo entre el diagnóstico, evaluación intermedia y final Dominio Social del grupo de maternel

#### *Dominio cognitivo por alumno.*

Abordaremos primero los cambios registrados en el dominio Cognitivo. En cuanto a esto hay algunas que ya estaban consolidados en todos los niños del grupo, desde antes de la intervención como es el caso de: *sigue con la vista objetos o personas hasta que desaparecen de su campo visual, reproduce parte de un juego o acción interactivos para continuar el juego o la acción, usa un objeto para obtener otro y conduce un objeto grande a través de obstáculos* por lo que la intervención sirvió para continuar consolidando estas metas.

En cambio, hubo metas que no todos los niños dominaban, pero las mejoraron muy pronto como se refleja en la evaluación intermedia como es el caso de: *retiene objetos cuando obtiene*

*un objeto nuevo, imita una acción motriz que no utiliza frecuentemente y se orienta hacia estímulos auditivos/visuales/táctiles.*

En estas metas, algunos niños mejoraron, otros ya habían alcanzado el nivel ideal desde el principio y uno que otro no llegaron a consolidar la meta como en el caso de “*encuentra un objeto en el último de dos escondites sucesivos*” en donde la alumna C mejoró al final y logró alcanzar la meta pero al alumno F aún le falta consolidar aunque se encuentra ya en zona de desarrollo próximo y en la meta *categoriza objetos parecidos*, cinco de siete alumnos mejoraron (A, C, D, E, F) alcanzando el nivel máximo y dos de ellos (B y G) permanecieron igual sin alcanzar consolidar este aspecto por lo que requerirán más tiempo y una estimulación mayor para lograrlo.

Se lograron consolidar hasta el final después de la intervención las siguientes metas: *retiene un objeto cuando obtiene un objeto nuevo, resuelve problemas cotidianos y habilidades pre académicas* compuesto por *alineá y apila objetos*, ésta fue el área donde los alumnos habían demostrado sus puntajes más bajos y por lo tanto se utilizaron seis sesiones para trabajarlas, así que favoreció bastante este aspecto como lo podemos observar en la tabla 4.

Tabla 4

*Resultados obtenidos por alumno en el Dominio Cognitivo durante el diagnóstico, la evaluación intermedia y la final.*

| Momento               | ID | Estímulo sensorial | Permanencia objetos |           |          |           | Solución problemas |           |          |           | Habilidades preacadémic |           | Interacción objetos |   |   |   |   |
|-----------------------|----|--------------------|---------------------|-----------|----------|-----------|--------------------|-----------|----------|-----------|-------------------------|-----------|---------------------|---|---|---|---|
|                       |    |                    | Causalidad          | Imitación | Solución | Imitación | Solución           | Imitación | Solución | Imitación | Solución                | Imitación |                     |   |   |   |   |
| Diagnóstico           | A  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 1                   | 1 | 2 | 2 |   |
|                       | B  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 1                   | 1 | 1 | 2 |   |
|                       | C  | 2                  | 2                   | 1         | 2        | 2         | 2                  | 1         | 1        | 1         | 2                       | 2         | 2                   | 1 | 1 | 1 | 1 |
|                       | D  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 1 | 1 | 2 |
|                       | E  | 1                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 1         | 2                       | 2         | 1                   | 1 | 1 | 1 | 2 |
|                       | F  | 1                  | 2                   | 1         | 1        | 2         | 2                  | 1         | 1        | 1         | 2                       | 2         | 1                   | 1 | 1 | 2 | 1 |
|                       | G  | 2                  | 2                   | 2         | 1        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 1         | 2                       | 2         | 1                   | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Evaluación Intermedia | A  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 1 | 2 | 2 |   |
|                       | B  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 1                   | 1 | 2 | 2 |   |
|                       | C  | 2                  | 2                   | 1         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 1         | 2                       | 2         | 2                   | 1 | 1 | 2 | 1 |
|                       | D  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 2 | 1 | 2 |
|                       | E  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 2         | 2                       | 2         | 1                   | 2 | 1 | 2 | 2 |
|                       | F  | 2                  | 2                   | 1         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 2         | 2                       | 2         | 1                   | 2 | 1 | 2 | 1 |
|                       | G  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Evaluación Final      | A  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 2 | 2 |   |
|                       | B  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 1 | 2 | 2 |   |
|                       | C  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 2 | 2 |   |
|                       | D  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 2        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 2 | 2 |   |
|                       | E  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 2 | 2 |   |
|                       | F  | 2                  | 2                   | 1         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 2 | 2 |   |
|                       | G  | 2                  | 2                   | 2         | 2        | 2         | 2                  | 2         | 1        | 2         | 2                       | 2         | 2                   | 2 | 1 | 2 |   |

#### *Dominio social por alumno*

En el dominio Social, únicamente una meta ya estaba consolidada en todos los niños del grupo desde antes de la intervención, ésta es: *responde a una rutina social establecida*. La intervención ayudó a seguir consolidando dicha meta. En el caso de la meta *Satisface sus necesidades físicas externas de manera socialmente apropiada* seis de los siete alumnos cumplían con ella, el alumno E logró consolidarla después de la segunda intervención. En algunas metas, dos o tres alumnos cumplían con lo esperado desde el inicio, alcanzando el

puntaje máximo (2), los demás mostraron mejoría después de la intervención, ejemplos de esto son *Inicia respuestas afectuosas hacia un adulto conocido*, *Inicia y mantiene interacción con un adulto conocido*, *inicia y mantiene intercambios comunicativos con un adulto conocido*. Una de las metas cuya mejoría se observó en todo el grupo casi hasta el final, fue *Inicia y mantiene intercambio comunicativo con un compañero*; donde uno de los alumnos ya había logrado lo ideal desde antes de iniciar la intervención y otro no lo logró y con quien se necesita trabajar más este aspecto del dominio social.

Tabla 5.

*Resultados obtenidos por alumno en el Dominio Social durante el diagnóstico, la evaluación intermedia y la final*

| Momento               | ID | Interacción adultos |   | Interacción medio ambiente |   | Interacción compañeros |   |   |
|-----------------------|----|---------------------|---|----------------------------|---|------------------------|---|---|
| Diagnóstico           | A  | 1                   | 1 | 1                          | 2 | 2                      | 2 | 2 |
|                       | B  | 1                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 1 |
|                       | C  | 2                   | 2 | 1                          | 2 | 2                      | 1 | 1 |
|                       | D  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 1 |
|                       | E  | 1                   | 1 | 1                          | 1 | 2                      | 1 | 1 |
|                       | F  | 1                   | 2 | 1                          | 2 | 2                      | 1 | 1 |
|                       | G  | 2                   | 1 | 1                          | 2 | 2                      | 1 | 1 |
| Evaluación intermedia | A  | 1                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 2 |
|                       | B  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 1 |
|                       | C  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 1 | 1 |
|                       | D  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 1 |
|                       | E  | 2                   | 2 | 1                          | 1 | 2                      | 1 | 1 |
|                       | F  | 1                   | 2 | 1                          | 2 | 2                      | 1 | 1 |
|                       | G  | 2                   | 2 | 1                          | 2 | 2                      | 2 | 1 |
| Evaluación final      | A  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 2 |
|                       | B  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 2 |
|                       | C  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 2 |
|                       | D  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 2 |
|                       | E  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 2 | 2 |
|                       | F  | 2                   | 2 | 2                          | 2 | 2                      | 1 | 1 |
|                       | G  | 2                   | 2 | 1                          | 2 | 2                      | 2 | 2 |

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) se realizó el análisis de Wilcoxon. Los resultados de dicho análisis tanto del dominio Cognitivo como Social se pueden encontrar en las tablas 6 y 7, en donde se observa que sí existen diferencias significativas en algunas de las metas que conforman las divisiones de cada dominio y los momentos de aplicación de la intervención (diagnóstico, evaluación intermedia, evaluación final).

Con respecto al dominio Cognitivo, la divisiones *Habilidades preacadémicas* y *Solución de problemas* muestran diferencias significativas en las metas que los conforman (*alinea y apila objetos, categoriza objetos parecidos, demuestra uso funcional de la correspondencia uno a uno y retiene objetos cuando obtiene un objeto nuevo*) luego entonces se puede destacar que la intervención contribuyó a la consolidación de dichas metas. En lo que respecta a la división *Imitación*, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas; si se revisa la figura 2 se podrá observar que del diagnóstico a la evaluación intermedia hubo mejoría, sin embargo, conservó el mismo promedio hasta el final. Es importante señalar que se impartieron las sesiones correspondientes de acuerdo a la regla de tres que se realizó para obtener el número de sesiones correspondientes para cada división, sin embargo los resultados finales indican que será necesario invertir un poco más de tiempo y atención a esta meta para lograrla al 100%.

Tabla 6

*Resultados de la prueba Wilcoxon para obtener las diferencias significativas en el dominio Cognitivo.*

| División                  | Meta  | % de calificaciones en el diagnóstico |      |      | % de calificaciones al final |     |      | Prueba Wilcoxon |               |
|---------------------------|---|---------------------------------------|------|------|------------------------------|-----|------|-----------------|---------------|
|                           |   | 0                                     | 1    | 2    | 0                            | 1   | 2    | Z               | Sig.          |
| Estímulo sensorial        | Se orienta hacia estímulos auditivos/visuales/táctiles                                | 0%                                    | 29%  | 71%  | 0%                           | 0%  | 100% | -1.414          | 0.157         |
| Permanencia de objetos    | Sigue con la vista objetos o personas hasta que desaparecen de su campo visual        | 0%                                    | 0%   | 100% | 0%                           | 0%  | 100% | 0.00            | 1.0           |
|                           | Encuentra un objeto en el último de dos escondites sucesivos                          | 0%                                    | 29%  | 71%  | 0%                           | 14% | 86%  | -1.00           | 0.317         |
|                           | Mantiene la búsqueda de un objeto que no está en su lugar habitual                    | 0%                                    | 29%  | 71%  | 0%                           | 0%  | 100% | -1.414          | 0.157         |
| Causalidad                | Activa correctamente un juguete mecánico  | 0%                                    | 0%   | 100% | 0%                           | 0%  | 100% | 0.00            | 1.00          |
|                           | Reproduce parte de un juego o acción interactivos para continuar el juego o la acción | 0%                                    | 0%   | 100% | 0%                           | 0%  | 100% | 0.00            | 1.00          |
| Imitación                 | Imita una acción motriz que no utiliza frecuentemente                                 | 0%                                    | 29%  | 71%  | 0%                           | 0%  | 100% | -1.414          | 0.157         |
|                           | Imita palabras que no se usan frecuentemente  | 0%                                    | 57%  | 43%  | 0%                           | 57% | 43%  | 0.00            | 1.00          |
| Solución de problemas     | Retiene objetos cuando obtiene un objeto nuevo  | 0%                                    | 57%  | 43%  | 0%                           | 0%  | 100% | -2.00           | <b>0.046*</b> |
|                           | Usa un objeto para obtener otro   | 0%                                    | 0%   | 100% | 0%                           | 0%  | 100% | 0.00            | 1.00          |
|                           | Conduce un objeto grande a través de obstáculos                                       | 0%                                    | 0%   | 100% | 0%                           | 0%  | 100% | 0.00            | 1.00          |
| Habilidades preacadémicas | Resuelve problemas cotidianos   | 0%                                    | 43%  | 57%  | 0%                           | 0%  | 100% | -1.732          | 0.083         |
|                           | Alinea y apila objetos  | 0%                                    | 71%  | 29%  | 0%                           | 0%  | 100% | -2.236          | <b>0.025*</b> |
|                           | Categoriza objetos parecidos  | 0%                                    | 100% | 0%   | 0%                           | 29% | 71%  | -2.236          | <b>0.025*</b> |
| Interacción con objetos   | Demuestra uso funcional de la correspondencia uno a uno                               | 0%                                    | 71%  | 29%  | 0%                           | 0%  | 100% | -2.236          | <b>0.025*</b> |
|                           | Usa objetos imaginarios en sus juegos   | 0%                                    | 29%  | 71%  | 0%                           | 0%  | 100% | -1.414          | 0.157         |

En el dominio Social, las divisiones que habían obtenido bajo puntaje en el diagnóstico fueron *Interacción con adultos* e *Interacción con sus compañeros*. Con respecto a *Interacción con adultos*, las metas que muestran una diferencia significativa son “*inicia respuestas afectuosas hacia un adulto conocido*” e “*inicia y mantiene intercambios comunicativos con un adulto conocido*”. La división *Interacción con sus compañeros* la diferencia significativa se observa en la meta “*inicia y mantiene intercambio comunicativo con un compañero*”.

Tabla 7

*Resultados de la prueba Wilcoxon para obtener las diferencias significativas en el dominio Social.*

| División                          | Meta   | % de calificaciones en el diagnóstico |     |      | % de calificaciones al final |     |      | Prueba Wilcoxon |               |
|-----------------------------------|--|---------------------------------------|-----|------|------------------------------|-----|------|-----------------|---------------|
|                                   |  | 0                                     | 1   | 2    | 0                            | 1   | 2    | Z               | Sig.          |
| Interacción con adultos           | Inicia respuestas afectuosas hacia un adulto conocido                      | 0%                                    | 57% | 43%  | 0%                           | 0%  | 100% | -2.00           | <b>0.046*</b> |
|                                   | Inicia y mantiene interacción con un adulto conocido                       | 0%                                    | 43% | 57%  | 0%                           | 0%  | 100% | -1.732          | 0.083         |
|                                   | Inicia y mantiene intercambios comunicativos con un adulto conocido        | 0%                                    | 71% | 29%  | 0%                           | 14% | 86%  | -2.00           | <b>0.046*</b> |
| Interacción con el medio ambiente | Satisface sus necesidades físicas externas de manera socialmente apropiada | 0%                                    | 14% | 86%  | 0%                           | 0%  | 100% | -1.00           | 0.317         |
|                                   | Responde a una rutina social establecida                                   | 0%                                    | 0%  | 100% | 0%                           | 0%  | 100% | 0.00            | 1.00          |
| Interacción con sus compañeros    | Inicia y mantiene interacción con sus compañeros                           | 0%                                    | 57% | 43%  | 0%                           | 14% | 86%  | -1.732          | 0.083         |
|                                   | Inicia y mantiene intercambio comunicativo con un compañero                | 0%                                    | 86% | 14%  | 0%                           | 14% | 86%  | -2.236          | <b>0.025*</b> |

## 5. Discusión

### 5.1. Relación intervención-cambios observados

Con base en el Sistema de evaluación, valoración y planeamiento de programas para infantes y preescolares (AEPS) que mide habilidades y facultades funcionales que se consideran esenciales para que los infantes y escolares funcionen de modo independiente y para que se enfrenten a las demandas del medio, se elaboró el programa de intervención que intentó cubrir los puntos a fortalecer en los niños del grupo de maternal de acuerdo con los resultados obtenidos y considerando los objetivos que conforman cada meta y así lograr el dominio.

En cuanto al Dominio Cognitivo, la división de *Habilidades preacadémicas* y la meta “*categoriza objetos parecidos*” (en especial por su función), fue de las más complicadas, por lo cual las actividades que se planearon tenían que ser atractivas, claras y divertidas para que los alumnos pudieran lograr poco a poco la consolidación de dicha meta y no caer en la desesperanza aprendida viendo frustrados sus intentos de aprendizajes significativos como lo plantea Ausubel (1976, 2002) y Brazelton y Greenspan (2005), las experiencias determinan en gran medida lo que se aprende. Y además considerando que se tiene como herramienta el juego, que tiene un papel importantísimo en el desarrollo del niño y el medio ideal para la implementación de la educación temprana según López Cassà (2011). En esta división, la intervención que se llevó a cabo favoreció el avance significativo de la gran mayoría de los niños como se puede observar en la tabla 4.

En el Dominio Social y su división *Interacción con adultos*, pudo observarse que ciertas conductas planteadas en los objetivos tales como *sonríe en respuesta a un adulto conocido, inicia juego social, comunicación con un adulto*, entre otros, comenzaron a darse de manera más natural y con mayor confianza, incluso con algunos alumnos que se mostraron siempre muy reservados.

Vygotsky (como se citó en Rafael, 2008) señalaba que el conocimiento se co-construye entre las personas a medida que interactúan, este cambio se comenzó a dar cuando los alumnos más tímidos y reservados observaron cómo sus compañeros podían acudir a un adulto para solicitarle apoyo en algo que necesitaran y que los juegos/actividades que se llevaban a cabo eran divertidas y todos participaban.

Cuando se planifica la intervención siempre se piensa en utilizar como herramienta principal el juego, pues es mediante éste que el niño se prepara para la vida social ya que promueve las interrelaciones humanas, la autorregulación y crea atmósferas de respeto y aceptación. Como señala Garaigordobil (1996) es a través del juego que el niño entra en contacto con sus iguales, va conociendo a las personas que lo rodean y forman parte de su entorno, aprende normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios, teniendo en este ámbito ocasiones de reciprocidad y de desarrollo moral.

Por parte de la maestra titular y la auxiliar, hicieron notar que algunos niños a quienes se les dificultaba expresarse y compartir con sus iguales, se notaba un cambio en su convivencia y la manera como buscaban relacionarse tanto con los adultos como con sus compañeros. En cuanto a la parte académica, indicaron que habían actividades que les habían resultado novedosas y que observaban el interés de los niños en realizarlas.

## **5.2.Comparación cambios observados literatura de sustento**

Si bien es cierto que ciertos cambios pueden verse como producto del desarrollo natural del niño, también es cierto que la promoción de las habilidades cognitivas y sociales depende de organizar un ambiente que sea seguro y estimulante, donde los niños tengan abiertas posibilidades de iniciativa y acción personales, ampliando sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias, así como señalaban Zabalza, Fierro de Prieto en Soto y Violante

(2005). Es por eso que se procuró que las sesiones realizadas contaran con materiales coloridos, de diferentes texturas, tamaños, formas, sonidos, que capturarán la atención de los pequeños desde el principio.

Vygotsky señalaba que los niños pequeños aprenden a través de su participación activa en el medio que los rodea, van adquiriendo habilidades cognitivas y a la vez modifican y fortalecen sus habilidades sociales; el convivir y compartir con iguales ayuda al niño a internalizar las modalidades de pensamiento y conducta de su sociedad. Para la intervención se diseñaron actividades donde cada niño contaba con su trabajo pero tenía que compartir material para su elaboración, compartiendo materiales, esperando turnos o realizándolo en binas. Esto ayudó a que el niño trabajara su autorregulación, respeto hacia sus compañeros, fomentó que se diera un poco más de diálogo entre ellos mismos y por consiguiente, la promoción del lenguaje en los más pequeños. De igual manera, Michelson y otros plantean que a práctica de las habilidades sociales está influida por las características del entorno; habilidades tales como, pedir favores a otros niños, preguntar ¿por qué? a un adulto, tomar decisiones. La interacción no sólo tiene un papel socializador para el niño, sino que promueve el desarrollo cognitivo.

No se puede dejar de mencionar la importancia que tiene la educación temprana en el proceso educativo y las implicaciones de ésta en el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños. La Secretaría de Educación Pública (2013) menciona que los niños deben de tener un espacio donde puedan expresarse, tomar decisiones, aprendan a organizarse entre iguales y que este espacio favorezca las capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales de los niños.

### 5.3. Sugerencias y conclusiones

Como se puede apreciar en este trabajo, sí se pueden desarrollar y reforzar las habilidades cognitivas y sociales en niños desde maternal; estos avances puede ser monitoreados a través de evaluaciones periódicas que señalen las áreas que aún no logran su óptimo desarrollo para seguir reforzándolas.

Con respecto al dominio Cognitivo se observan cambios positivos en el grupo, la gran mayoría de los alumnos logra consolidar cada una de las divisiones, algunos de los que no logran son los más pequeños del grupo o los que se ausentaban frecuentemente; esto nos hace reflexionar sobre la importancia que tiene la asistencia, y constancia, de los pequeños al maternal, pues se promueve el aprendizaje de ciertas cuestiones “académicas” y sociales, sin embargo, este aprendizaje también se puede procurar en casa con la participación activa y frecuente de los padres de familia y/o las personas que se encarguen del cuidado de los niños pequeños.

Los niños desarrollan teorías acerca del mundo en etapas extremadamente tempranas y las modifican a la luz de la experiencia. Es por esto que se trabajó en esta investigación con los más pequeños del preescolar, con la finalidad de ayudarlos a desarrollar habilidades que pueden utilizar en sus día a día, dando a conocer sus puntos de vista, sus conocimientos y su sentir de la manera más adecuada a su entorno y a su edad y la educación temprana tiene un papel importante en el desarrollo de estas habilidades pues utiliza como medio más frecuente el juego para ayudar al niño a conceptuar y aprender cosas nuevas (OCDE, 2003).

Los niños están en constante crecimiento y cambio, por lo que se considera importante sugerir que las valoraciones tengan una mayor continuidad y seguimiento, para ir detectando las áreas a fortalecer conforme van creciendo y aprendiendo.

No se puede perder de vista que el trabajo se realiza con niños pequeños por lo que siempre se debe considerar que las actividades a realizar tienen que ser diferentes, dinámicas, atractivas para obtener mejores resultados.

La Educación Temprana ofrece una amplia gama de experiencias que sirven base para futuros aprendizajes, no se pretende que sea en forma temprana (o antes de tiempo). El objetivo no es formar niños precoces o “sobre estimulados”. Educación temprana es acompañar, dar cariño, jugar y aprender por medio de este juego, festejar los avances, preparar al niño con las habilidades y herramientas necesarias para hacer frente al medio que lo rodea.

Los niños deberían ser considerados por sí mismos. Deberíamos preocuparnos por su desarrollo integral; los resultados a corto plazo son tan importantes como los de a largo plazo. Las intervenciones de atención y desarrollo de la primera infancia pueden determinar las bases posteriores para éxitos escolares, es también importante que ofrezcan un enfoque integral al desarrollo del niño. No solamente deben estar dirigidas al desarrollo cognitivo sino también a sus conductas sociales y valores, así como a su salud y nutrición. Mejores habilidades sociales, mayor competencia y una tendencia a interactuar más con otros, por lo que llevan a actitudes y conductas que tendrán una importante contribución a la sociedad más tarde.

## Referencias

Betina Lacunza, A., Contini de González, N. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos.*

Fundamentos en Humanidades, núm. 23 (159-182). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

Botbol, M. (2005). *El orgullo de descubrir (3 – 6 años)*. España: Síntesis

Brazelton, T., Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender.* España: Editorial GRAO

Bricker, D. (1989). AEPS. *Medición desde el nacimiento a los tres años.*

Caballo Manrique, V.E. (1993). *Manual de entrenamiento en habilidades sociales.* España:

Paidós

Dorr, A.; Gorostegua, M.; Bascuñan, M. (2008). *Psicología general y evolutiva.* Santiago:

Editorial Mediterráneo

Farkas Klein, Ch., Grothusen Barrientos, S., Muñoz Blin, M.J., Von Freeden Stange, P. (2006).

*Revisión de las Habilidades Socio-cognitivas en la infancia temprana.* SUMMA

Psicológica UST, Vol. 3 No. 1 (31-42)

Evans, E. D. (2003). *Educación Infantil temprana. Tendencias actuales.* México: Trillas

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los*

*derechos humanos.* Nueva York: UNICEF

- Garaigordobil Landazabal, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Ministerio de Educación. España
- García O., Zerpa Z., Gil, M. et al. (2005). *Educación inicial: evaluación y planificación*. Ministerio de Educación y Deportes. República Bolivariana de Venezuela: Editorial Noriega
- Gesell, A. (1971). *El niño de 1 a 4 años*. Buenos Aires: Paidós
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J., Jarana Expósito, L. et al (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.â
- Gobierno de la República. (s.f.) *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.
- Ison-Zintilini, M., Morelato-Giménez, G. (2008). *Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672008000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- López Cassà, È. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. España: Wolters Kluwer, Educación.
- López, M. (2008). *La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional*. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, vol. 3 (16-19). Costa Rica
- Maier, H. (1996). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Argentina: Amorrortu Editores

- Mize, J. (2005). *Intervención de Habilidades Sociales y Dificultades de la Relación entre pares en la Primera Infancia: Comentarios sobre Bierman y Erath, Manz y McWayne, y Odom*. Auburn University: Estados Unidos de América.
- Morales Díaz, Y., Bravo Estévez, M. (2013). *El desarrollo de las habilidades desde los fundamentos de la didáctica de la matemática*. Revista científica de la Universidad de Cienfuegos. Cuba.
- Mussen, P., Conger, J.J., Kagan, J., (2004). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Nieto Gil, J.M. (2011). *Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: CCS
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003). *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. México: Santillana
- Perdomo-González, E. (2011). *La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia*. VARONA. 52 (29-34) Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635574006>
- Rafael Linares, A. (2008). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y Vygotsky*. Master en Paidopsiquiatría. Universitat Autònoma de Barcelona. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.
- Ramos, A.I., Herrera, J.A., Ramírez, Ma. S., (2010). *Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil. Un estudio de caso*. Comunicar 18, no. 34 (201-209). Recuperado de:  
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=8c8371b7-ad54-44cd-bd39-a3f0e0164251%40sessionmgr110&hid=124>

- Rivas Borrell, S. (2003). *Educación temprana. Evaluación del programa de la escuela infantil Kutunbaita*. (Tesis doctoral). Universidad Navarra. Recuperado de:  
<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21859/1/Tesis%20Sonia%20Rivas%20Borrell.pdf>
- Rocha, J.; Quintanar, L.; Solovieva (2005). *El desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje*. Cuadernos hispanoamericanos de Psicología, 5(1), 13-26.
- Rodríguez Palmero, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Revista electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, vol. 3. Recuperado de: Dialnet-LaTeoriaDelAprendizajeSignificativo-3634413.pdf
- Salinas Quiroz, F., Morales Carmona, F., De Castro, F., Juárez Hernández, M., Posada, G., Carbonell, O. (2015). *Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia*. Psicología Iberoamericana, vol. 23 (75-82). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133944230009>
- Sánchez, M.; García, J. (2002). La década 1989-1998 en la Psicología española: un análisis de las investigaciones en Psicología evolutiva y de la educación. Papeles del psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, 82, (37 p.); disponible en:  
<http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=887>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. México

Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. Narcea Ediciones

Soto, C., Violante, R. (2005). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Argentina: Paidós



|   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 2.1 Muestra interés para continuar un juego o acción familiares |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| D. Imitación  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. Imita una acción motriz que no utiliza frecuentemente        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.1 Imita una acción motriz que utiliza frecuentemente          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. Imita palabras que no se usan frecuentemente                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.1 Imita sonidos que no se usan frecuentemente                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.2 Imita palabras utilizadas frecuentemente                    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| E. Solución de problemas  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. Retiene objetos cuando obtiene un objeto nuevo                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.1 Retiene un objeto cuando obtiene un segundo objeto            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.2 Retiene un objeto   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. Usa un objeto para obtener otro                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.1 Usa parte de un objeto o algún soporte para obtener otro      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3. Conduce un objeto grande a través de obstáculos                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.1 Mueve o rodea un obstáculo para obtener un objeto             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.2 Rodea un obstáculo para cambiar de lugar                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4. Resuelve problemas cotidianos                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4.1 Usa más de una estrategia para resolver un problema cotidiano |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| F. Habilidades preacadémicas                                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. Alinea y apila objetos   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.1 Alinea objetos  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.2 Apila objetos   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. Categoriza objetos parecidos                                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.1 Agrupa objetos relacionados por su función                    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.2 Agrupa objetos de acuerdo a tamaño, forma y color             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.3 Encuentra similitudes entre dibujos u objetos                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3. Demuestra uso funcional de la correspondencia uno a uno        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.1 Demuestra comprender concepto de uno                          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| G. Interacción con objetos  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. Usa objetos imaginarios en sus juegos                          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.1 Usa un objeto para representar otro                           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.2 Usa un objeto de manera funcionalmente apropiada              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.3 Usa acciones motrices simples en diferentes objetos           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1.4 Examina sensorialmente un objeto                              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Se puede calcular una calificación neta para el dominio sumando todas las calificaciones de 2 y 1 puestas en la columna C de un período de prueba específico. Para determinar la calificación porcentual total divide la calificación total entre la calificación total posible.

|                            |    |    |    |    |
|----------------------------|----|----|----|----|
| <b>RESULTADOS</b>          |    |    |    |    |
| Fecha de Prueba            |    |    |    |    |
| Calificación Total Posible | 98 | 98 | 98 | 98 |
| Calificación Total         |    |    |    |    |
| Calificación Porcentual    |    |    |    |    |
| Total                      |    |    |    |    |

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Comentarios: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Comentarios: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Comentarios: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Comentarios: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Comentarios: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Se puede calcular una calificación neta para el dominio sumando todas las calificaciones de 2 y 1 puestas en la columna C de un período de prueba específico. Para determinar la calificación porcentual total divide la calificación total entre la calificación total posible.

|                            |    |    |    |    |
|----------------------------|----|----|----|----|
| <b>RESULTADOS</b>          |    |    |    |    |
| Fecha de Prueba            |    |    |    |    |
| Calificación Total Posible | 44 | 44 | 44 | 44 |
| Calificación Total         |    |    |    |    |
| Calificación Porcentual    |    |    |    |    |
| Total                      |    |    |    |    |

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Comentarios: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Comentarios: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Comentarios: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Comentarios: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## **Apéndice B. Contenido del programa de intervención**

### **Programa de intervención**

#### **Habilidades cognitivas y sociales en niños de un maternal a través de la Educación Temprana**

##### **Objetivo general de la intervención:**

Promover las habilidades cognitivas y sociales en niños entre dos y tres años de edad a través de una intervención basada en la educación temprana.

##### **Objetivo de las sesiones:**

Las actividades seleccionadas tienen como finalidad fomentar en los niños el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que les permitan un mejor conocimiento de su entorno y una convivencia más sana con sus iguales.

**Número de sesiones:** 22

**Tiempo total aproximado:** 7 horas

**B1. Carta descriptiva sesión 1**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 1  | Tiempo: 20 min. |
| <p>Objetivo y división que se trabaja:</p> <p>Presentar a la facilitadora</p> <p>Trabajar con los niños atención y favorecer la convivencia con sus compañeros</p>  |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Se sentarán los niños en las colchonetas y se cantará la canción de “La lechuza” con la finalidad de captar su atención.</p> <p>Presentación de cada uno de los participantes (incluyendo maestras e instructora) a través de “Yo me llamo...”</p> <p>“Rompecabezas”</p> <p>Dibujar un corazón una estrella, un caramelo o cualquier motivo que sea sencillo y del conocimiento de los niños para hacerlo más interesante, se cortarán a la mitad y se le entregará una mitad a cada pequeño y maestras, si fueran impares, una maestra quedaría fuera. Se les indicará que deben encontrar a su pareja y una vez lo hagan deben presentarse el uno al otro, dando su nombre.</p> <p>Cantar la canción de “El gusanito”, hacer los movimientos que indica la canción con las manos y brazos.</p> |                 |
| <p>Materiales: Grabadora y música, colchonetas, hojas con dibujos.</p>  |                 |

**B2. Carta descriptiva sesión 2**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 2  | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Categorizar objetos parecidos (por su color)</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Se cantará amigo “Amigo sol”, haciendo movimientos con los brazos y manos, de acuerdo a la canción.</p> <p>Presentación de cada uno de los participantes (incluyendo maestras e instructora) a través de “Yo me llamo...”</p> <p>“El arcoíris de frutas”</p> <p>Se pegará la nube al piso y cada uno de los listones de colores. Alrededor de todo el salón se colocarán las frutas (en mesas, sillas, suelo, repisas, lugares de fácil alcance para todos los alumnos). Se pedirá una fruta “<i>Quiero que me traigan una manzana roja...</i>” y se les enseñará un cartón con el color de dicha fruta; al encontrarla, se acercarán a cualquiera de los adultos en el salón quienes los ayudarán con la cinta adhesiva para luego pegarla en el arcoíris.</p> <p>Para cierre de la actividad, se cantará “La canasta de colores”, mostrándoles los cartones de diferentes colores.</p> |                 |
| <p>Materiales: Nube de fomi con listones de colores, frutas de fomi de diferentes colores (plátanos, manzanas, uvas, naranjas, limones, sandías, piñas, etc.), cinta adhesiva, grabadora y música.</p>  |                 |

**B3. Carta descriptiva sesión 3**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 3  | Tiempo: 15 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Favorecer la convivencia con sus compañeros y adultos conocidos</p> <p>Imitación</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Se sentarán los niños en las colchonetas y se cantará la canción de “La casita”, moviendo y haciendo las formas con las manos.</p> <p>Presentación de cada uno de los participantes (incluyendo maestras e instructora) a través de “Yo me llamo...”</p> <p>“La granja de la tía Patty”</p> <p>A cada uno de los niños se le asignará un animalito, se le mostrará qué sonido hace para que ellos imiten e intenten encontrar a su pareja, cuando lo hayan hecho, se tomarán de la mano, las maestras también participan.</p> <p>Para finalizar, cantaremos “El arca de Noé”, haciendo los gestos y mímica que indique la canción.</p> |                 |
| Materiales: Grabadora y música  |                 |

**B4. Carta descriptiva sesión 4**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 4   | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Apilar objetos de diferentes tamaños y colores</p>  |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Se llamará a los niños a las mesas de trabajo, una vez que todos hayan tomado un lugar, se cantará la canción de “Pon pon gallinita” con la finalidad de captar su atención.</p> <p>“Cubos de colores”</p> <p>Se repartirá a los niños cubos de diferentes colores y tamaños, se les indicará que deberán armar la torre más alta que puedan, colocando los cubos uno sobre otro. Lo deberán intentar varias veces.</p> <p>Para concluir, se cantará con ellos “Si tú tienes muchas ganas de aplaudir...”</p> |                 |
| <p>Materiales: Cubos de madera o plástico de diferentes tamaños, grabadora y música.</p>   |                 |

**B5. Carta descriptiva sesión 5**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 5   | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Favorecer la convivencia con sus compañeros.</p> <p>Trabajo de la atención.</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Se sentarán los niños en las colchonetas y se cantará la canción de “La lechuza” con la finalidad de captar su atención.</p> <p>Presentación de cada uno de los participantes (incluyendo maestras e instructora) a través de “Yo me llamo...”</p> <p>¿De quién es este zapato?</p> <p>Les pedimos a los alumnos que se sienten en círculo y pongan uno de sus zapatos en medio de éste y se queden con el otro puesto. El que empieza pregunta: ¿Es este zapato de (nombre de alguno de sus compañeros.)? Si acierta se lo da y sigue el dueño del zapato, sino lo vuelve a dejar en medio y sigue al que han nombrado aunque no fuera suyo. Si llegaran a equivocarse mucho, podrán recibir apoyo de sus compañeros para que le indiquen quién es el dueño correcto del/los zapatos faltantes.</p> <p>Al tener todos sus zapatos puestos, se les pedirá a cada alumno que diga el nombre de uno de sus compañeritos, tratando que se presenten todos.</p> <p>Cantar la canción de “El gusanito” y hacer los movimientos que indique la canción con las manos y brazos</p> |                 |
| Materiales: Grabadora, colchonetas, música.  |                 |

**B6. Carta descriptiva sesión 6**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 6  | Tiempo: 20 min. |
| División que se trabaja:<br>Solución de problemas   |                 |
| Actividad:<br>Cantar la canción “Este dedito”, al ir moviendo cada dedo, mencionar sus nombres: meñique, anular, medio, índice, pulgar. Se trabajan ambas manos.<br>“Botes multicolores”<br>Sentados en las colchonetas, se repartirán botes de plástico medianos y ligas de colores a cada niño. Deberán estirar una liga e ir poniéndola alrededor del bote. Se les puede ir indicando el color. Es una actividad que requiere destreza con las manos y mucha paciencia pues el bote se mueve y las manos están ocupadas tratando de poner las ligas; el bote pueden colocarlo entre sus piernas para que no se mueva tanto.<br>Al concluir, cantar la canción “Digo sí, digo no” |                 |
| Materiales: Botes de plástico medianos, ligas medianas de colores, grabadora, música.   |                 |

**B7. Carta descriptiva sesión 7**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 7   | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Interacción con adultos conocidos.</p> <p>Interacción con sus compañeros.</p> <p>Seguir instrucciones y estimular el lenguaje</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Presentarse a través de “Yo me llamo...” para recordar los nombres de cada uno de los participantes.</p> <p>“Simón dice...”</p> <p>Comenzará cualquiera de las maestras participantes para ejemplificar a los niños lo que deberán hacer cuando les toque su turno, ella será “Simón”. <i>Simón</i> dará una orden: “Simón dice que todos los niños brinquen...”, “Simón dice que quiere algo de color amarillo...”, “Simón dice que se toquen la nariz...”, “Simón dice que nadie se mueva...”, etc. Las órdenes pueden variar de acuerdo a lo que se quiera reforzar con los niños.</p> <p>Finalizar la actividad con “La lechuza”.</p> |                 |
| <p>Materiales: Grabadora y música.</p>   |                 |

**B8. Carta descriptiva sesión 8**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 8   | Tiempo: 15 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Categoriza objetos parecidos (por su color).</p> <p>Reforzar motricidad fina (movimiento de pinza dedo pulgar-dedo índice).</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Sentar a los niños en las mesas de trabajo y cantar “Pon pon gallinita”</p> <p>“Collares sabrosos de colores”</p> <p>Se repartirá a cada niño 30 cm (aprox.) de estambre delgado y un traste con cereal de Frootloops. Se les indicará que deberán ensartar los aros de cereal en el estambre, los más que puedan. Cada niño se quedará con su collar para después comerlo.</p> <p>Al finalizar, se cantará “La lechuza”.</p> |                 |
| <p>Materiales: Estambre, cereal Frootloops, trastes, grabadora y música.</p>   |                 |

**B9. Carta descriptiva sesión 9**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 9   | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Interacción con sus compañeros</p> <p>Autorregulación</p> <p>Seguimiento de instrucciones</p> <p>Motricidad gruesa</p>  |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>“Las pelotas paseadoras”</p> <p>Fuera del salón de clase (puede ser en la plaza cívica), se sentará a los niños en el suelo con las piernas abiertas, uno delante de otro; al niño que quede de primero se le entregará una pelota, la pasará hacia atrás por arriba de su cabeza al compañero que esté a sus espaldas, el último la depositará en una canasta y pasará a adelante y repetirá la acción. Además de trabajar motricidad gruesa y coordinación, se trabaja la comunicación con sus compañeritos, respeto y autoregulación al tener que esperar su turno.</p> <p>Llevarlos de nuevo al salón de clase y pedirles que se recuesten boca-arriba sobre las colchonetas, escuchar la canción “Bicicleta”, moviendo piernas lentamente. Esta actividad deberá ayudar a tranquilizarlos después de la primera.</p> |                 |
| <p>Materiales: Pelota, canasta, grabador y música.</p>   |                 |

**B10. Carta descriptiva sesión 10**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 10  | Tiempo: 15 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Interacción con sus compañeros y adultos</p> <p>Práctica de conteo numérico</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Comenzar la actividad con la canción “Trepse se esconde y hace boo”, hacer la mímica que indique la canción (manos a los ojos, aplausos, adiós).</p> <p>“Escondite” (<i>deberá realizarse fuera del salón de clase</i>)</p> <p>Una de las maestras contará del 1 al 10 en voz alta (para que los niños escuchen y se familiaricen con el conteo), mientras tanto, los niños buscarán un lugar para esconderse y la maestra al terminar de contar saldrá a buscarlos. Los niños deberán evitar que la maestra los encuentre y “tocar base” para “salvarse”. Contará (con apoyo de una de las maestras) el niño que haya sido encontrado primero.</p> <p>Para relajarlos, al entrar al salón colocarlos sentados en las colchonetas y cantar de nuevo “Trepse se esconde y hace boo”.</p> |                 |
| Materiales: Grabadora y música.  |                 |

**B11. Carta descriptiva sesión 11**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 11   | Tiempo: 15 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Alinear objetos y desplazarlos sin modificar la línea</p> <p>Autoregulación</p>  |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Cantar la canción “Este dedito”.</p> <p>“Trenecitos de cubos”.</p> <p>En las mesas de trabajo, se entregará a cada niño cubos de madera pequeños y medianos. Se les indicará que tendrán que formar una fila con esos cubos y con el dedo índice deberán empujar ese “trenecito” de derecha a izquierda (de un lado a otro), hacia el frente y hacia atrás, sin que se deshaga. Trabajarán ambas manos, ambas lateralidades.</p> <p>Para finalizar, poner de pie a los niños en un círculo, escuchar y bailar “El tren”.</p> |                 |
| <p>Materiales: Cubos de madera de diferentes tamaños y colores, grabadora y música.</p>   |                 |

**B12. Carta descriptiva sesión 12**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 12  | Tiempo: 15 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Iniciar y mantener comunicación con un compañero</p> <p>Fomentar habilidades sociales de apoyo</p> <p>Motricidad gruesa</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Cantar la canción “La casita”, los movimientos comienzan con los deditos de las manos y de los pies hasta mover ambos brazos y piernas.</p> <p>“A casa cruzando el mar”</p> <p>Por todo el salón, se acomodarán los tapetes de fomi como si fuera un camino, los niños deberán permanecer fuera del salón. Se formarán en parejas y se les explicará que tienen que llegar a casa (a la otra salida del salón) cruzando por el mar, cada uno de los tapetes de fomi es una isla y tendrán que brincar de una hacia la otra, sin caer al mar pues hay tiburones y ballenas que pudieran comérselos. Tendrán que organizarse para ver quién salta de primero y se ayudan entre sí.</p> <p>Al finalizar cantaremos “Cocodrilo escondido”</p> |                 |
| <p>Materiales: Tapetes de fomi, grabadora y música</p>   |                 |

**B13. Carta descriptiva sesión 13**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 13  | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Solución de problemas</p> <p>Autoregulación</p> <p>Motricidad fina y gruesa: trabajo de pinza dedo índice-dedo pulgar, coordinación y equilibrio</p>  |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Esta actividad se realizará en la sala de estimulación temprana.</p> <p>Dentro de la sala, haremos la ronda “Camina, salta, corre”.</p> <p>“Obstáculos”</p> <p>Previo a entrar con los niños, se acomodará el equipo de estimulación temprana de tal manera que representen pequeños obstáculos que el niño deberá atravesar.</p> <p>En una bandeja se colocarán pelotas pequeñas, a los niños se les entregarán pinzas de pan de plástico con las que tomarán una pelota de la bandeja y la transportarán a través del equipo previamente preparado y la depositarán en una bandeja que estará al final del circuito, así hasta acabar con las pelotas.</p> <p>Al finalizar, para volver a captar la atención de los niños, cantaremos “La tía Mónica” señalando diferentes partes del cuerpo.</p> |                 |
| <p>Materiales: Equipo de estimulación temprana (rampas, vigas, cilindros, túneles, etc.), pelotas, pinzas de plástico para pan, bandejas, grabadora y música.</p>  |                 |

**B14. Carta descriptiva sesión 14**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 14   | Tiempo: 20 min. |
| División que se trabaja:<br>Interacción con sus compañeros  |                 |
| Actividad:<br>Sentados en el piso comenzaremos la actividad con la canción “Si tú tienes muchas ganas de aplaudir”.<br>Se formarán parejas, y así sentados en el piso, se les entregará una pelota; ésta la rodarán por el piso para hacérsela llegar a su pareja, lo repetirán varias veces. Cuando se les indique, se unirán todos los equipos, formando un círculo para seguir jugando con la pelota, procurando que la pelota siempre esté dentro.<br>Para relajar a los niños, cantaremos “Sol, solecito”. |                 |
| Materiales: Pelota, grabadora y música.   |                 |

**B15. Carta descriptiva sesión 15**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 15  | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Categoriza objetos parecidos</p> <p>Interacción con sus compañeros</p> <p>Autoregulación</p> <p>Memoria</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Sentados en el suelo cantaremos “Yo me llamo...”</p> <p>“Memoria gigante”</p> <p>Tarjetas media carta impresas con dibujos de figuras geométricas, diferentes objetos, colores, dos de cada uno, se colocarán en el piso boca-abajo. Cada niño tendrá un turno para voltear dos tarjetas y encontrar los pares.</p> <p>Para finalizar con la sesión, se cantará “Cabeza, hombros, rodillas y pies”.</p> |                 |
| <p>Materiales: Tarjetas impresas, grabadora y música.</p>  |                 |

**B16. Carta descriptiva sesión 16**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 16  | Tiempo: 20 min. |
| División que se trabaja:<br>Imitación  |                 |
| Actividad:<br>“Masaje”<br>Nos acomodaremos en las colchonetas, los niños se quitarán sus zapatos y calcetines y se les pondrá un poco de crema en las manos, la frotarán en ambas manos y la pasarán por sus piernas y brazos. La facilitadora irá haciendo ciertos movimientos e invitará a los niños a realizarlos, movimientos circulares de los pies, de las piernas, flexionar y estirar, arriba y abajo, apretar, los brazos haciendo círculos, arriba y abajo, abrir y cerrar al frente y hacia los lados, etc. Todos los movimientos deben de ser lentos y marcados para que los niños logren observar bien cómo es el ejercicio.<br>Para finalizar, se cantará “La forma de caminar”: a cuantros puntos, pecho tierra, de reversa, de lado. |                 |
| Materiales: Crema y colchonetas.   |                 |

**B17. Carta descriptiva sesión 17**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 17  | Tiempo: 20 min. |
| División que se trabaja:<br>Categoriza objetos   |                 |
| Actividad:<br>Sentados en el piso pegados a la pared, cantaremos “Pon pon gallinita”.<br>“Figuras geométricas”<br>Se necesita una pieza de cartón grande, en el que se dibujarán distintas formas (triángulos, cuadrados, círculos, estrellas, cruces, etc) y las mismas formas se tendrán en fomi de colores. Pasarán por parejas a identificarlas y las pegarán en el cartón, para que éstas no se muevan, en cada figura hecha en el cartón, se colocará una pedacito de cinta adhesiva doble cara.<br>Para cerrar la actividad, cantaremos “La tía Mónica” |                 |
| Materiales: Cartón, figuras de fomi, cinta adhesiva doble cara, grabadora, cd.   |                 |

**B18. Carta descriptiva sesión 18**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 18  | Tiempo: 15 min. |
| <p>División que se trabaja:<br/>Interacción con sus compañeros.</p>  |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Comenzaremos cantando “Amigo sol”, sentados en círculo en el suelo.<br/>“Papa caliente”</p> <p>Todos participan, una maestra tendrá una pelota pequeña en las manos y lo pasará hacia la derecha, mientras otra, de espaldas al círculo, dirá varias veces “papa caliente, papa caliente, papa caliente... se quemó la papa”. El alumno que se haya quedado con la papa, se pondrá en la misma posición y repetirá lo mismo. Se acaba hasta que todos hayan pasa</p> <p>Para tranquilizar a los niños, se cantará “La lechuza”.</p> |                 |
| <p>Materiales: Grabadora, música, pelota pequeña.</p>  |                 |

**B19. Carta descriptiva sesión 19**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 19   | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Categoriza objetos por su función</p>  |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Para empezar, bailaremos con “Papá va en su coche”.</p> <p>Y esto, ¿para qué sirve?</p> <p>Se colocarán varias bandejas en un extremo del salón, cada una tendrá un dibujo que represente su categoría: comida, medios de transporte, figuras, animales, etc. En el otro extremo, estarán en el suelo diferentes juguetes, pueden ser las tacitas de té, los cochecitos, la comida de plástico, cuentos, animales, los bloques para armar, etc. Se pedirá a los niños que observen bien cada bandeja y coloquen cada juguete en alguna de ellas según corresponda.</p> <p>Para finalizar, se cantará y bailará “El zigu-zago”.</p> |                 |
| <p>Materiales: Grabadora, música, bandejas, juguetes, dibujos</p>   |                 |

**B20. Carta descriptiva sesión 20**

|  |                 |
|--|-----------------|
| No. de sesión: 20  | Tiempo: 20 min. |
| División que se trabaja:<br>Interacción con sus compañeros y adultos   |                 |
| Actividad:<br>“Las abejas y el oso”<br>Una de las maestras comenzará siendo el oso, mientras los demás alumnos serán abejas y flores. Se pintará una línea que represente la cueva del oso, y otra en el extremo opuesto del salón, será el panal. Los niños “abeja” revolotean/bailan alrededor de los niños “flor” y después van al panal a depositar miel. El oso deambula por el bosque y en un momento determinado va al panal a robar miel. Las abejas lo persiguen “picándolo”, que se representará tocándolo con un dedo en la espalda, pero si el oso logra atrapar una abeja, ésta se convertirá en oso y todos cambiarán de papel.<br>Para finalizar se cantará “Las abejas”. |                 |
| Materiales: Gis, grabadora y música  |                 |

**B21. Carta descriptiva sesión 21**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 21   | Tiempo: 20 min. |
| División que se trabaja:<br>Solución de problemas   |                 |
| <b>Actividad:</b><br>Para comenzar, se cantará “Este dedito”, motivando a los niños a que intenten mover cada uno de sus deditos como lo marca la canción.<br>Sentados en mesa, se les entregará un geoplano y ligas pequeñas de colores. Los niños deberán colocar las ligas de un punto a otro. Es un ejercicio con cierto grado de dificultad, los niños además de trabajar motricidad fina, el manejo de sus emociones, como la frustración, se trata de trabajar motivándolo a que siga intentándolo y logre hacerlo.<br>Para relajar a los niños al terminar la actividad, se cantará “Pollito amarillito”. |                 |
| <b>Materiales:</b> Geoplanos, ligas pequeñas de colores, grabadora y música.  |                 |

**B22. Carta descriptiva sesión 22**

|   |                 |
|---|-----------------|
| No. de sesión: 22   | Tiempo: 20 min. |
| <p>División que se trabaja:</p> <p>Interacción con sus compañeros</p> <p>Pertenencia a un grupo</p>   |                 |
| <p>Actividad:</p> <p>Se repartirá a cada niño un instrumento: sonaja, pandereta, tambor, cascabeles, etc. Escucharemos “El corazón de la música” y se les indicará que intenten seguir el ritmo que marca la canción. Se repetirá dos veces la canción para trabajar con ambas manos el instrumento musical.</p> <p>“Abrazos musicales”</p> <p>Se pondrá música en el salón, se indicará a los niños que bailen por la habitación y cuando la música se detenga, tendrán que abrazar a uno de sus compañeros. La música continuará, volverán a bailar, cuando se detenga la música, ahora el abrazo será de tres personas, y así sucesivamente, hasta que todos formemos un abrazo con todo el grupo. Las maestras y facilitadora también participan para evitar que algún niño se quede sin abrazar.</p> <p>Para finalizar la actividad, se cantará “Soy una taza”, haciendo la mímica según los utensilios de cocina que aparezcan.</p> |                 |
| Materiales: Instrumentos musicales, grabadora y música.   |                 |