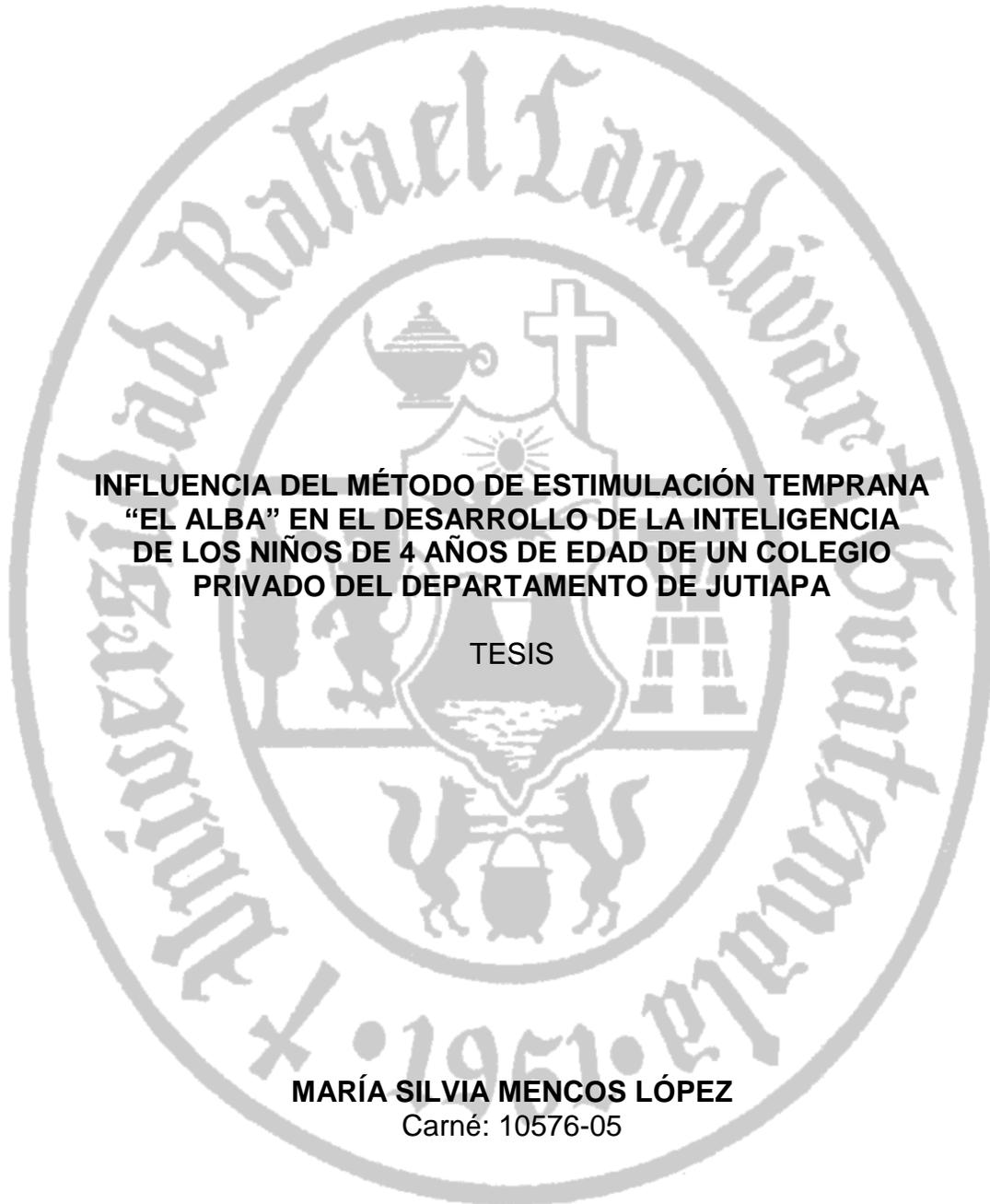


UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



**INFLUENCIA DEL MÉTODO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA
“EL ALBA” EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE EDAD DE UN COLEGIO
PRIVADO DEL DEPARTAMENTO DE JUTIAPA**

TESIS

MARÍA SILVIA MENCOS LÓPEZ
Carné: 10576-05

Guatemala de la Asunción, febrero de 2010
Campus Central

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**INFLUENCIA DEL MÉTODO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA
“EL ALBA” EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE EDAD DE UN COLEGIO
PRIVADO DEL DEPARTAMENTO DE JUTIAPA**

TESIS

Presentada al Consejo de la Facultad de Humanidades

Por:

MARÍA SILVIA MENCOS LÓPEZ

Carné: 10576-05

Previo a optar al título de:

PSICÓLOGA CLÍNICA

En el grado académico de:

LICENCIADA

Guatemala de la Asunción, febrero de 2010
Campus Central

AUTORIDADES UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR

- Rector P. Rolando Enrique Alvarado López, S..J.
- Vicerrectora Académica Dra. Lucrecia Méndez de Penedo
- Vicerrector de Investigación y Proyección P. Carlos Cabarrús Pellecer, S.J.
- Vicerrector de Investigación Universitaria P. Eduardo Valdés Barría, S.J.
- Vicerrector Administrativo Lic. Ariel Rivera Irias
- Secretaria General Licda. Fabiola de la Luz Padilla Beltranena

AUTORIDADES FACULTAD DE HUMANIDADES

- Decana M.A. Hilda Caballeros de Mazariegos
- Vicedecano M.A. Hosy Benjamer Orozco
- Secretario Lic. Ernesto Burgos Fetzer
- Directora del Departamento de Psicología M.A. Georgina Mariscal de Jurado
- Directora del Departamento de Educación M.A. Hilda Díaz de Godoy
- Directora del Departamento de Ciencias de la Comunicación M.A. Nancy Avendaño
- Director del Departamento de Letras y Filosofía M.A. Ernesto Loukota
- Representantes de Catedráticos ante Consejo de Facultad M.A. Patricia Melgar de López
Licda. Gladys de Corado

ASESOR DE TESIS

Licenciada Silvia Moino

LICDA. SILVIA MOINO, M. ED.
CLÍNICA PSICOANALITICA
smoino@devenir.org.gt

Guatemala, 18 de noviembre de 2009

Señores
Consejo de Facultad
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Presente.

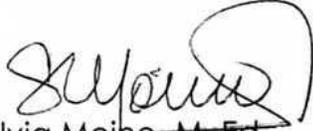
Estimados señores:

Por este medio me dirijo a ustedes para presentar a su consideración el trabajo de tesis de la estudiante María Silvia Mencos López, quien se identifica con carnet no. 10576-05, cuyo título es: **Influencia del método de estimulación temprana "El Alba" en el desarrollo de la inteligencia de los niños de 4 años de edad de un colegio privado del departamento de Jutiapa**".

He asesorado y revisado el trabajo de la estudiante y considero que llena los requisitos que tanto la Facultad de Humanidades como el Departamento de Psicología establecen en este tipo de trabajos. Por lo que solicito se le de tramite a la revisión.

Sin otro particular.

Atentamente,



Silvia Moino, M. Ed.

Asesora
Código 4489

EDIFICIO MULTIMÉDICA, CLINICA 712, BLVD. VISTA
HERMOSA 25-19 Z. 15 V.H.I GUATEMALA

TELS.: (502)2385-7841, (502)404-0011



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Iesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES
Teléfono: (502) 24262626 ext. 2440
Fax: 24262626 ext. 2486
Campus Central, Vista Hermosa III, Zona 16
Guatemala, Ciudad. 01016

FHS/am-CI-26-10

Guatemala,
01 de Febrero de 2010

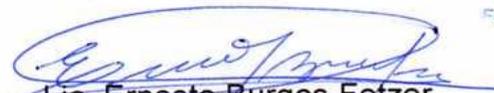
Señorita
María Silvia Mencos López
Presente.

Estimada Señorita Mencos:

De acuerdo al dictamen favorable rendido por la Revisora Examinadora de la Tesis titulada: **“Influencia del método de estimulación temprana “El Alba” en el desarrollo de la inteligencia de los niños de 4 años de edad de un colegio privado del departamento de Jutiapa”**, presentada por la estudiante **María Silvia Mencos López**, carné No. **10576-05**, el Secretario de la Facultad de Humanidades **AUTORIZA LA IMPRESIÓN DE LA TESIS**, previo a optar al título de Licenciada en Psicología Clínica.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


Lic. Ernesto Burgos Fetzer
SECRETARIO DE FACULTAD



*am
c.c.file

*En todo amar y servir
Ignacio de Loyola*

AGRADECIMIENTOS

A Dios: Por darme la oportunidad de vivir y la sabiduría para guiarme siempre y tomar las mejores decisiones. Y a la Virgen por cubrirme con su manto santo e interceder por mí en cada una de las situaciones que se me han presentado.

A mis padres: Hugo y María por amarme tanto y apoyarme incondicionalmente día a día, sin ellos no tuviera la fuerza y confianza que hoy en día me ha llevado hasta donde estoy. Gracias por velar por mí en todo momento, a ustedes les debo todo, consejos, regaños, reprimendas de tristeza y de alegrías de lo cuál estoy segura lo han hecho con todo el amor del mundo para formarme como un ser integral. Los amo mucho.

A mis hermanos: Nidia, Argentina y Hugo por su paciencia, amor y cariño. Gracias por estar siempre ahí apoyándome y dándome fuerzas para seguir adelante, los quiero mucho.

A mi familia: Abuelos, tíos, primos, etc. por su cariño y apoyo a lo largo de mi vida. Y por demostrarme ese amor tan grande que tiene para mí. Los quiero mucho.

A mi asesora: Licenciada Silvia Moino, por su paciencia, apoyo y cariño durante éste proceso tan importante en mi vida y por sus consejos y solidaridad. La quiero mucho.

A mi novio: Martín, por su paciencia, comprensión, confianza y amor. Gracias por apoyarme y animarme a seguir adelante. Te quiero mucho.

A mis amigos: Olga, Sarita, Jaquelinne, Joselyn, Stefany, Manuel, Byron, Otto, Josh por su amistad sincera, cariño, apoyo y por esos buenos momentos que hemos compartido y a todos los demás, con los cuáles he contado desde que los concí.

A la Universidad Rafael Landívar: Y principalmente a la Facultad de Humanidades, por haberme permitido aprovechar sus instalaciones y catedráticos para mi formación.

DEDICATORIA

A Dios: Por ser quien ha estado a mi lado en todo momento dándome las fuerzas necesarias para continuar luchando día tras día y seguir adelante rompiendo todas las barreras que se me presenten.

A mis padres: Hugo y María por ser mi fuerza y mi templanza, por sus sabios consejos y enseñanzas. Los amo y agradezco a Dios por haberme dado unos padres tan maravillosos como ustedes. Les dedico éste trabajo y les agradezco el enseñarme que nunca un fracaso, siempre una lección. Gracias por confiar en mí durante todos estos años, comprendiendo y compartiendo mis ideales. Me siento orgullosa de ustedes, los amo, que Dios derrame bendiciones sobre ustedes esas dos personas tan especiales que me dieron la vida.

A mis hermanos: Nidia, Argentina y Hugo por quererme tanto y enseñarme que a pesar de las dificultades que se presenten en la vida ésta sigue y que estarán ahí siempre para apoyarme y cuidarme. Les agradezco el que han compartido todos esos secretos, buenos y malos momentos que solo se pueden vivir entre hermanos, por esos momentos de alegría que hemos vivido y el que han estado siempre alerta a cualquier problema que se ha presentado. Los quiero muchísimo. Los amo mucho, que Dios los bendiga siempre.

INDICE

	Pag.
I. Introducción	01
II. Planteamiento de Problema	28
2.1 Objetivos: general y específicos	29
2.2 Hipótesis	29
2.3 Variables	30
2.4 Definición de variables	30
2.5 Alcances y Limites	31
2.6 Aporte	32
III. Método	33
3.1 Sujetos	33
3.2 Instrumento.....	34
3.3 Procedimiento.....	37
3.4 Diseño	37
IV. Presentación de Resultados	40
4.1 Tablas	40
4.2 Gráficas	47
V. Discusión de Resultados	48
VI. Conclusiones	50
VII. Recomendaciones	51
VIII. Referencias Bibliográficas.....	52
Anexos	57

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación fue determinar la influencia del método de estimulación temprana El Alba en el desarrollo de la inteligencia de niños de 4 años de un colegio privado del departamento de Jutiapa. Se pretendía establecer que los niños que son estimulados a edad temprana desarrollan mejor su capacidad intelectual que aquéllos que reciben escasa o ninguna estimulación.

En la investigación participaron veinte niños y niñas de 4 años de edad, de clase social media y alta que estudian en pre-kinder, en el nivel de preprimaria. La muestra fue elegida de manera aleatoria y estuvo constituida por un grupo experimental y un grupo control, ambos conformados por diez niños de ambos sexos. Al grupo experimental se le aplicó el programa de estimulación temprana denominado El Alba, y al grupo control no se les aplicó el programa a utilizar en el presente estudio; ningún grupo había recibido algún tipo de estimulación temprana anteriormente.

El diseño de la presente investigación tuvo un enfoque cuasi-experimental, se realizó un pre-test y un post-test y se compararon los resultados de ambos elementos tanto del grupo control como del grupo experimental. Los resultados obtenidos evidenciaron que sí existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el desarrollo de la inteligencia, entre un grupo de niños que recibe un programa de estimulación temprana y un grupo de niños que no recibe ningún programa de estimulación temprana. Se concluyó que el método de estimulación temprana El Alba sí influyó en el desarrollo de la inteligencia de los niños de 4 años de un colegio privado del departamento de Jutiapa.

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la influencia del método de estimulación temprana El Alba en el desarrollo de la inteligencia de niños de 4 años, de un colegio privado del departamento de Jutiapa. Se pretendía establecer que los niños que son estimulados a edad temprana desarrollan mejor su inteligencia que aquéllos que reciben escasa o ninguna estimulación.

En el departamento de Jutiapa, a la fecha, sólo existe un colegio privado en el que se aplica éste método de estimulación temprana desde hace un año. Los padres de familia, maestros e instituciones educativas no tienen conocimiento de la importancia que tiene y los beneficios que puede traer dicho programa. Es importante que se conozca y se entienda la estimulación temprana, para favorecer a los estudiantes y a los padres de familia del departamento; también les serviría para saber de qué manera se pueden estimular las capacidades, principalmente intelectuales, de los niños. La idea que fundamenta el trabajo tiene que ver con las experiencias previas en estimulación temprana y su relación con la inteligencia.

Ésta investigación se considera novedosa por el hecho de trabajar en un departamento y evaluar, si la estimulación temprana influye en la inteligencia de los niños cuando son preescolares, algo que no se había investigado en el departamento de Jutiapa. Bloch (2002) define que la estimulación temprana es tan importante para el desarrollo neurológico de los bebés, como lo es el alimento para su desarrollo físico. El crecimiento del cerebro depende de los estímulos que recibe. Las capacidades no se van adquiriendo simplemente con el paso del tiempo, el cerebro necesita recibir información para desarrollar la inteligencia que le permita ir aprendiendo a sobrevivir en un mundo totalmente desconocido para él.

Muñoz (2000), encontró que es muy importante ayudar al niño en el desarrollo de su inteligencia, lo que facilitará el aprendizaje; además, le favorecerá en la adaptación a la sociedad y le ayudará en la práctica de solución de problemas. El desarrollo del niño

requiere especial cuidado, particularmente en la primera infancia, ya que ésta es una de las etapas más difíciles en la vida de todo ser humano; es una etapa decisiva, no sólo porque biológicamente se está madurando, sino porque se encuentra en pleno desarrollo de su personalidad y sus funciones básicas. Desde que nace inicia su aprendizaje y cuando el niño es estimulado en forma adecuada y oportuna, aumenta su capacidad para crecer y desarrollarse.

Para Muñoz, el desarrollo del niño es un proceso integral, gradual y progresivo, que se da a medida que se le van facilitando las experiencias para interactuar en su ambiente. De esta manera se favorece la exploración de situaciones nuevas que enriquecerán la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades motoras, preceptuales, lingüísticas, cognoscitivas y sociales. Estas habilidades se interrelacionan estrechamente y se pueden cultivar y practicar eficazmente, utilizando técnicas y procedimientos sistemáticos y adecuados, de acuerdo a la etapa o nivel que el niño ha alcanzado.

Gymboree (2007), opinó que la estimulación temprana intenta promover el proceso de humanización, potenciando al máximo los aspectos estructurales del desarrollo: maduración neurológica, constitución subjetiva y desarrollo cognitivo. Su objetivo principal es la detección, prevención, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de problemas del desarrollo infantil y/o de estados de vulnerabilidad. Los estímulos externos bien dirigidos son de gran importancia para potenciar el crecimiento y desarrollo del menor y, a su vez, la vigilancia del crecimiento y desarrollo permite la detección oportuna de las desviaciones en este proceso.

Burgos (2008), comentó que a partir del momento del nacimiento y contando con la colaboración de todo el núcleo íntimo del niño -madre y padre, pero también hermanos, abuelos y tíos- comenzará el proceso conocido como Estimulación Temprana. Éste consiste en el apoyo y acompañamiento integral del bebé, a fin que logre, con el tiempo y su ritmo, desarrollar todas y cada una de sus capacidades. Éste proceso puede extenderse a lo largo de los primeros 6 años de vida y beneficiará a los niños que lo reciban porque ayuda en su desarrollo cognitivo, físico, emocional y social.

Algunos autores como Álvarez (2004), Brazelton (1994), y Gymboree (2007), se enfocaron en problemas del desarrollo para trabajar programas de estimulación temprana; por ejemplo, la estimulación temprana y el desarrollo neurológico; estimulación temprana y desarrollo motor; estimulación temprana y el desarrollo de la autonomía, entre otros.

Se han realizado varios estudios en Guatemala que nos hablan sobre la estimulación temprana y la inteligencia. Estos han demostrado que la intervención en poblaciones infantiles con programas de estimulación temprana propicia un desarrollo exitoso en las diferentes áreas. Lima (1998), realizó uno de estos estudios, investigó el efecto de un programa de estimulación temprana en el desarrollo integral de un grupo de 15 niños de 4 y 5 años de edad que asisten a la guardería La Florida en la zona 6 de la ciudad de Guatemala. El objetivo era determinar si el programa de estimulación influía en el desarrollo de cada sujeto, para lo que se utilizó la Escala Evolutiva de Arnold Gesell. Los resultados de la investigación evidenciaron que el programa de estimulación aplicado influyó en las distintas áreas del desarrollo que se evaluaron a través del instrumento. Los resultados que se obtuvieron en el post-test estuvieron arriba de los resultados que arrojaron los resultados del pre-test. Se concluyó que la estimulación temprana beneficia el desarrollo general de los niños preescolares.

Herrera (2001), realizó una investigación sobre la estimulación temprana en niños de 0 a 2 años de edad, el objetivo era determinar si los padres de familia tenían conocimiento sobre la estimulación temprana y la importancia de ésta para el desarrollo de sus hijos. Se trabajó con 50 padres de familia, 6 pediatras, 2 psicólogos infantiles y 6 especialistas en el tema, a quienes se les aplicó un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas sobre la investigación. Los resultados determinaron que los padres de familia tienen información superficial acerca de la estimulación temprana y la importancia para sus hijos, por lo que el autor concluyó que es necesario dar a conocer e informar acerca del tema y que los materiales más eficaces para ello serían los folletos, libros y boletines.

Hernández (2004), llevó a cabo una investigación sobre la estimulación temprana en un centro de atención integral. El objetivo de ésta era determinar el efecto que tendría un programa de estimulación temprana de su autoría, en niños de dos a dos años y medio en un centro de atención integral. Para la evaluación utilizó la Escala de Desarrollo Integral del Niño, aplicada a 14 niños en total. Los resultados de la investigación fueron positivos, debido a que el programa aplicado a la muestra sí tuvo efectos en el nivel de desarrollo de los niños. El autor concluyó que al grupo de niños al que no se le aplicó el programa no tuvo el mismo desarrollo que el grupo al que sí se le aplicó el programa, por lo que es importante que los niños preescolares reciban estimulación temprana para ayudar a su desarrollo.

Por otro lado, algunos de los trabajos realizados relacionan las intervenciones durante la primera infancia a través de la estimulación temprana con el desarrollo de habilidades y destrezas específicas en el niño. En este aspecto Gil (2008), realizó una investigación para determinar la influencia que tenía la estimulación temprana en la autonomía de 19 niños de 3 años de edad, de ambos sexos del grado de Nursery del colegio Kinder Platz de la ciudad de Guatemala. Utilizó para esto guías de observación; los resultados arrojaron que sí hay una relación entre la autonomía y la estimulación temprana y que ésta última influye en la primera. El autor concluyó que la estimulación temprana colabora en el desarrollo de la autonomía y de diferentes habilidades que ayudan al niño a desenvolverse mejor en su medio.

Al igual que Gil, Piedrasanta (2004) encontró una relación entre la estimulación temprana y el desarrollo de la lectura y escritura. Dicha investigación fue realizada con una muestra de 100 niños de nivel pre-primario, de ambos sexos, entre los 3 y 6 años de edad, estudiantes de colegios privados de Quetzaltenango, a quienes les aplicó el test ABC. Los resultados obtenidos en la investigación fueron que la estimulación temprana aporta elementos como habilidades de estructuración espacial que es una de las capacidades que el niño debería tener antes de aprender a leer y a escribir, por lo que hay relación entre dichos elementos.

Santiago (1998), investigó sobre la estimulación temprana y la inteligencia. Su objetivo era indagar en la relación de ambas variables y aportar material de estudio relacionado con el desarrollo infantil y apoyo en proyectos de estimulación. En el estudio colaboraron 20 niños entre 3 y 5 años de edad, a quienes se les aplicó el test IG-82 nivel inferior, para medir su coeficiente intelectual, los niños asistían al Centro de Bienestar Social de Quetzaltenango. Los resultados arrojaron que la estimulación temprana es útil para que se dé un desarrollo en los elementos que determinan la inteligencia y que funciona, tanto en niños denominados de “alto riesgo” como con niños “normales”, para prevenir los trastornos en el desarrollo y para colaborar en que se dé el mismo adecuadamente.

Ezquerria (2000), realizó una investigación sobre el rendimiento académico de 28 niños de primero, segundo y tercero primaria, un grupo 1, con nivel de inteligencia “normal” y un grupo 2, con un nivel inferior a lo normal. El objetivo era establecer cuál era el rendimiento académico de dichos niños. Para evaluar esto utilizó el Test Elemental Pintner Durost Escala 1: Forma A. Se evaluó a ambos grupos y los resultados evidenciaron que sí había diferencia en el rendimiento académico en los niños de tercer grado pero no en los que asisten a primero y segundo. El autor concluyó que conforme los niños avanzan de grados en el colegio, el rendimiento académico va disminuyendo en aquellos que tienen un nivel de inteligencia inferior a lo esperado por su edad y condición, pero que en los primeros años de estudio no se evidencia.

Los resultados de los trabajos realizados en Guatemala evidenciaron que la estimulación temprana ha sido efectiva en el trabajo con preescolares y que ésta tiene relación con habilidades del desarrollo como la autonomía y habilidades de lectoescritura. Asimismo, se han obtenido beneficios en los estudiantes a quienes se les ha aplicado programas de estimulación temprana, se muestra que hay distintos programas de estimulación temprana y que han funcionado al momento de su aplicación obteniendo los resultados que se esperaban.

Las investigaciones sobre éste tema, llevadas a cabo en distintos países han sido abordadas desde distintas perspectivas. En el trabajo que se realizó con diferentes poblaciones y se relaciona directamente con el desarrollo del niño, se destaca Manchay (1995), quien investigó sobre el nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en los niños menores de un año. El objetivo del trabajo era determinar el nivel de conocimiento de las madres acerca de estimulación temprana en sus hijos menores de un año, que acuden al servicio del Componente CRED. Se trabajó con 31 madres de familia, a quienes se les aplicó una entrevista para ver su nivel de conocimiento, se realizó en el centro de salud Materno Infantil “Daniel Alcides Carrión” en Lima, Perú. Los resultados arrojaron que un 70.4% de las madres tiene un nivel de conocimiento medio sobre la estimulación temprana en general. Un 50.82% conoce sobre la estimulación temprana en el área del lenguaje, un 49.18% en el área motora y un 50.02% en el área social. El autor concluyó que las madres tenían un nivel medio de conocimiento sobre la estimulación temprana.

Morán y Saavedra (2007), realizaron un estudio sobre la información de estimulación temprana que reciben las madres y su influencia con el desarrollo psicomotriz en niños de 0-5 años, que acuden al centro de salud de Pampas del Hospital Tumbes; su objetivo era develar cómo influye la información de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor del niño. Se trabajó con 18 madres que acuden al establecimiento mencionado y se les aplicó una entrevista para obtener los datos necesarios y relevantes para la investigación. Los resultados determinaron que la información que reciben las madres de estimulación temprana ayuda al óptimo desarrollo psicomotor del niño; si es puesta en práctica en el hogar, se logran resultados positivos en el desarrollo del niño sano en forma efectiva. Se concluyó en la investigación que la información oportuna brindada por el profesional de la salud a la madre, favorece al desarrollo psicomotor del niño.

Asimismo Vela (2007), investigó acerca de la efectividad de la consejería de enfermería en la estimulación temprana de madres primerizas con lactantes de 0-6 meses, que se encontraban en el Centro de Salud Mi Perú, Ventanilla, Perú. El objetivo

de la investigación era determinar la efectividad de la consejería de enfermería sobre estimulación en madres primerizas. Se trabajó con 15 madres primerizas que recibieron sesiones sobre estimulación temprana por un periodo de tres meses. Luego de la aplicación de las sesiones con las 15 madres de la muestra, los resultados arrojaron que todos los lactantes pertenecientes en este estudio al inicio de la sesión adquirieron un coeficiente de desarrollo promedio de 0.89%, al final de la misma obtuvieron un promedio de 1.01%. Las madres primerizas ante de las sesiones obtuvieron un nivel de conocimiento bajo, con un promedio de 10.9% y finalizaron con un nivel de conocimiento alto, con un 18.4%. El autor concluyó que la consejería de enfermería, es una intervención válida y exitosa para promover la calidad de la interacción de la madre con el lactante, mediante la estimulación temprana en los sectores desventajados.

Caravaca (2006) abordó la eficacia de las intervenciones tempranas. Su estudio tenía por objetivo, determinar la eficacia de los programas de atención temprana en niños de riesgo biológico. Para la investigación utilizó una muestra de 46 niños prematuros y 70 nacidos a término. Las familias fueron seguidas durante el primer año de vida de los niños, para analizar la eficacia de los programas de atención temprana; para la evaluación de la muestra se utilizó una entrevista semi-abierta a los padres sobre datos de vida diaria y salud del niño. La investigación se realizó en el Servicio Universitario de Instrumentación Psicológica del Servicio de Apoyo a las Ciencias Experimentales (SACE) de la Universidad de Murcia. Luego de la aplicación y análisis de las entrevistas ya contestadas, se obtuvo como resultado que los niños prematuros como grupo, obtienen peores resultados, y el riesgo de presentar retraso depende de su grado de alteración biológica. Sin embargo, la condición biológica perinatal sola no determina su evolución y variables decisivas, como el estrés materno, afectan también a las condiciones de crianza y de estimulación ambiental del niño. Se concluyó que era necesario implantar programas de atención temprana y un apoyo específico al estrés de las madres de los niños en riesgo biológico.

Díaz (2007), realizó un estudio que tenía como objetivo desarrollar un programa de estimulación dirigido a niños de edades comprendidas entre 1 a 6 años de la Unidad Educativa del Colegio "Santa Rosa", Bolivia. Se trabajó con 174 niños de 1 a 6 años de dicho centro; para determinar el nivel de desarrollo cognoscitivo del niño se aplicaron 5 cuestionarios para diversas categorías de edades, basándose en la teoría de Piaget. En los resultados de la investigación un total de 35 niños demostraron un nivel apropiado, generalizando, respecto a sus edades y grado escolar. Se concluyó que existe una cantidad de la población que no presenta un desarrollo adecuado para su edad, en relación a la teoría de Piaget. El desarrollo y culminación de este proyecto ayudó al autor a entender el campo de la educación preescolar tomando en cuenta las diversas conductas de los niños pertenecientes a la institución.

El trabajo de Cárdenas (2005), sobre el esfuerzo, disciplina, inteligencia y desempeño académico tuvo como objetivo determinar la relación entre dichas variables. Para llevarlo a cabo el autor trabajó con 211 niños de sexto grado de primaria, de edades entre 11 y 12 años, en tres escuelas privadas de primaria de Puebla, México. El instrumento que se utilizó para medir la inteligencia fue el Test Habilidades Mentales Primaria (grado intermedio) de Thurstone. Para establecer el esfuerzo académico se tomaron los criterios de una muestra realizada a diez profesores de primaria. En cuanto a la disciplina utilizó los cinco criterios de la evaluación de los maestros que empleó Leonor Martínez Flores, para obtener el título de Maestría en Psicología. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que la disciplina no presenta correlación con el desempeño académico, lo que indica que la hipótesis planteada: Si la disciplina que se manifiesta es alta, entonces el desempeño académico (calificaciones) será alto, se rechaza.

A pesar que en los resultados obtenidos en la investigación de Cárdenas, por género sí se presentó una correlación con el desempeño académico (calificaciones) en el caso de las niñas. En este último punto, una de las posibles razones es que los mensajes de la propia cultura dan las pautas sobre cómo ser y comportarse y son transmitidos e impuestos por la familia y por la sociedad en general.

La variable esfuerzo es la que más correlacionada estuvo con las materias, pues su relación fue de siete materias de ocho. La variable que le sigue en cuanto a incidencia de correlación con las materias, es la de raciocinio, que cuenta con cuatro materias. Se concluyó que no hay correlación entre desempeño académico (calificaciones) y disciplina e inteligencia. Sin embargo, para esfuerzo y desempeño académico (calificaciones) sí hubo correlación.

Respecto a los estudios realizados sobre inteligencia, Andreu (1983), escribió un artículo sobre la influencia de la inteligencia, maduración y familia en el rendimiento escolar al nivel del primer ciclo en seis centros educativos privados de San Salvador, El Salvador. La muestra fue de niños de primer grado de seis centros educativos y para la realización del artículo el autor se basó en sus conocimientos y en documentos y publicaciones previas a éste. Se concluyó que sí hubo una relación entre la inteligencia, la maduración y la familia y estos tres elementos influenciaron el rendimiento escolar de los niños. Otra de las conclusiones del autor es que es importante en el rendimiento de los niños, que tengan una influencia de inteligencia y maduración, debido a que éstas dos en conjunto con la familia influyen en el rendimiento académico.

Las investigaciones internacionales, al igual que las nacionales, evidencian que la estimulación temprana produce beneficios en los niños a quienes se les aplica un programa de dicha índole, han relacionado la misma con el desarrollo de la inteligencia y se mostraron resultados positivos en dicha unión.

Castorina y Baquero (1996), consideró que la psicología del desarrollo se dedica a estudiar los cambios de conducta y psicológicos de las personas, desde su concepción hasta su muerte. Toma en cuenta el ambiente de cada persona y lo explica relacionándolo con cada una, con esto hacen una relación para encontrar las diferencias que se presentan en cada sujeto, para definir los comportamientos y predecirlos.

Para Castañeda y Guzmán (2000), la psicología del desarrollo es el estudio científico que descubre la manera en que las personas cambian y los aspectos de éstas que permanecen con ellas a lo largo de su vida. Dichos autores describieron dos tipos de cambios. Los cambios cuantitativos, es decir, la variación en el número a la cantidad de algo, como la estatura y el peso. Y por otro lado, los cambios cualitativos que se presentan en el carácter, la estructura o la organización, como la naturaleza de la inteligencia de una persona, entre otros.

Muñoz (2000), indicó que la psicología del desarrollo también denominada psicología evolutiva estudia, dentro de su temática, el desarrollo del niño. Analiza el modo en que cambian los niños a través del tiempo y cómo desarrollan su personalidad, desde la concepción hasta la adolescencia. Otros autores como Castañeda y Guzmán (2000) afirman que el desarrollo se da desde la concepción hasta la muerte y no hasta la adolescencia como lo hace Muñoz. Para Papalia (1997) el desarrollo humano es el estudio de la vida real.

Piaget y Vigostsky citados por Castorina y Baquero (1996), consideraron que desde los diversos enfoques que se han dado sobre el proceso de desarrollo, éste se puede comprender como una interacción constitutiva entre el individuo y la sociedad, entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Dichos autores adoptaron un método particular de investigación, una perspectiva metodológica dialéctica para examinar la complejidad del desarrollo, así como para elaborar la epistemología genética, por un lado, y la psicología de los procesos psíquicos superiores, por el otro. Estos autores piensan que la psicología del desarrollo no sólo describe los cambios en una o más áreas de actividad psicológica; sino también, los cambios en relación a otras aéreas de la conducta.

Muñoz (2000), explicó que los objetivos de la psicología del desarrollo deben enfocarse en la descripción, la explicación, la predicción y la modificación del comportamiento. La descripción, en primer lugar, permite establecer normas o promedios para el comportamiento a diversas edades. Luego, la explicación hace referencia a las causas

del comportamiento. La predicción trata de hacer un pronóstico sobre el desarrollo posterior, y por último, la modificación consiste en intervenir para lograr un desarrollo óptimo de los niños.

Castorina y Baquero (1996), describieron tres campos que estudian la psicología del desarrollo y los cambios de conducta que sufre la persona en toda su vida. Estos tres campos están en constante interacción y se estudian indisolublemente. En primer lugar está el campo biológico, que define el desarrollo físico del cerebro y del cuerpo. Por otro lado el campo cognitivo, que es la evolución de los procesos mentales y capacidades para aprender y solucionar problemas por parte del individuo. La motivación y la curiosidad forman parte de dicho campo. El tercer campo que se define es el psicosocial y estudia las relaciones e interacciones del individuo con sus padres, familia, amigos, así como el desarrollo de principios morales y éticos o filosóficos culturales.

Según Richmond (1984), Piaget consideró que la inteligencia era un proceso tanto evolutivo como de adaptación. En el primer caso Piaget llegó a esta conclusión gracias a sus exploraciones y observaciones hechas a los niños en sus experimentos; de sus resultados abstraigo los modelos que fundamentan las respuestas infantiles y los ordenó en una serie temporal sirviéndose de un criterio cronológico (edad) para separar un modelo de otro. Así pues, Piaget sugirió que en estas estructuras se van produciendo ajustes a lo largo de toda la secuencia creando así nuevos modelos. En este sentido Piaget propuso tres modelos de desarrollo: pensamiento sensorio-motriz, el de operaciones concretas y el de operaciones formales, que se expondrán posteriormente. Con respecto al segundo punto, Richmond afirma que Piaget definió que la mente funciona utilizando el principio de adaptación y produce estructuras que se manifiestan en una inteligencia adaptada como resultado de incalculables adaptaciones mentales adquiridas en un proceso de crecimiento y, que para establecer la relación con la vida, es necesario establecer las relaciones existentes entre el organismo y el medio.

Papalia (2001), describió las etapas que un individuo debe atravesar para la adquisición de la inteligencia:

Etapas prenatal (desde la concepción hasta el nacimiento): en esta etapa, el feto responde a la voz de la madre y desarrolla una preferencia por ella, se forma el cuerpo y los órganos. El comienzo de la vida humana tiene lugar en una fracción de segundo, cuando un sólo espermatozoide se une a un óvulo. Desde la concepción cada persona es afectada por influencias hereditarias y ambientales que lo afectan de manera más directa durante el periodo prenatal, el cual ocurre de acuerdo con las instrucciones genéticas y va desde una simple célula hasta un organismo complejo. Al desarrollar antes del nacimiento se le denomina gestación y tiene lugar en tres etapas: fetal, embrionaria y germinal.

Etapas de los primeros pasos (desde el nacimiento hasta los tres años): aquí los niños aún dependen de los adultos para satisfacer sus necesidades básicas, desarrollan el habla y el caminar; además, el crecimiento físico y las habilidades motoras se dan con mucha rapidez. Esta etapa es la de mayores cambios. Es preciso recordar, que la etapa de los primeros pasos, comprende desde el nacimiento hasta los tres años. De manera específica, se mencionarán los avances que presenta en niño en los aspectos: físico, intelectual y social.

Primera infancia (de los tres a los seis años): el apetito disminuye y tienen problemas de sueño, el lenguaje mejora y son comunes el altruismo, la agresión y el amor. Algunas de las razones por las que esta etapa es la más saludable y menos amenazadora es que se originan avances significativos en las destrezas motrices y en el desarrollo intelectual; la formación del cuerpo de los niños es atlética y saludable, dejan de ser torpes en los movimientos. Mejora el sistema circulatorio y respiratorio, la resistencia física y el sistema inmunológico. Generalmente su estado de salud es bueno. Las enfermedades son benéficas psicológica y emocionalmente, pues los hacen competentes. La mayor causa de muerte en los niños son las lesiones por accidente. Las principales influencias en el estado de salud de los niños en esta etapa son,

herencia, nutrición, contacto con niños enfermos, situaciones familiares (estrés y dificultades económicas), cuidado físico y ambiente.

Infancia intermedia (de los 6 a los 12 años): el grupo de compañeros adquiere cada vez más importancia, el crecimiento se hace más lento, aumenta la memoria.

Adolescencia (de los 12 a los 20 años): se da la búsqueda de la identidad y ocurre madurez reproductiva.

Edad adulta temprana (de los 20 a los 40 años): la condición física llega a su cima, se toman decisiones educativas y profesionales.

Edad adulta intermedia (de los 40 a los 65 años): deterioro en la salud, la mujer experimenta la menopausia.

Edad adulta tardía (de los 65 años en adelante): las personas tienen que enfrentar la muerte, se deteriora la memoria y la inteligencia.

Gesell (1976), explicó en forma sistemática una de las teorías que describen el desarrollo intelectual, describió el crecimiento y desarrollo humanos desde el nacimiento hasta la adolescencia. Le interesó estudiar la influencia que el desarrollo y la personalidad ejercen sobre la conducta y establecer un paralelismo entre el desarrollo de un ser humano y la evolución de la humanidad; consideró que el crecimiento es un proceso sujeto a leyes y que produce cambios de forma y de función. Además, estableció que el crecimiento mental es un amoldamiento progresivo de las pautas de conducta mediante la diferenciación e integración, que incluye la complementación de herencia y ambiente. Para él, el ambiente estimula el desarrollo pero para ello necesita de la maduración adecuada. La maduración se verifica por medio de los genes, es decir, que la naturaleza determina el orden de aparición de los factores de crecimiento; que la madurez de las estructuras nerviosas es un prerrequisito esencial del aprendizaje. Las personas que no pueden aprender a hablar (afásicos), por distintas

razones tienen afectadas zonas cerebrales que les ha impedido el aprendizaje de la adquisición del lenguaje en el momento oportuno.

Gessel también se refirió al tema de la maduración, para este autor es de importancia primordial y la influencia ambiental no puede prevalecer. Existen fluctuaciones en el aprendizaje en forma de espiral a la manera de una diferenciación continua. Se adquieren funciones específicas hasta casi dominarlas para volver a formas anteriores de comportamiento. Es un mecanismo evolutivo de auto-adaptación de avances y retrocesos. Si se observa el desarrollo de la humanidad se podrá comprobar también el avance del proceso evolutivo. Este autor también planteó que cada niño que nace es único, con un código genético individual heredado pero con la capacidad de aprender. Estas diferencias individuales se deben entonces a factores hereditarios y ambientales, ya que también influyen en su desarrollo el hogar en que vive, su educación y su cultura. El desarrollo humano no se produce en línea recta continua sino que tiene oscilaciones; sin embargo, existe una progresión desde etapas inmaduras a otras maduras, cuando ya no se producen vueltas atrás.

Asimismo el autor también propuso una actitud intermedia entre el método autoritario y el permisivo y confiar en la autorregulación, porque principalmente cree en la sabiduría de la naturaleza y en que el educador debe dejarse inspirar por el propio niño. El principio evolutivo demuestra que el desarrollo tiende hacia una realización óptima y sólo los factores ambientales pueden interferir con ese desarrollo, idea que también planteó Rousseau.

La teoría de Gessel es biológica considerando que el aprendizaje depende de la biología y fisiología del desarrollo y no a la inversa. En consecuencia, todo plan de estudios escolares debería basarse en el conocimiento psicológico de la naturaleza y de la secuencia de la maduración. En la práctica se puede observar que los niños con retraso en el aprendizaje suelen no ser anormales sino simplemente inmaduros, que pueden lograr posteriormente una nivelación satisfactoria. Los grados de recuperación atienden esta problemática con éxito aunque existen todavía prejuicios por parte de los

padres que se niegan a que su hijo sea declarado diferente. La personalidad también influye, un niño inquieto, activo y ruidoso se pondrá de manifiesto también en el aula, por lo tanto, afectará su aprendizaje. Para estos niños la doble escolaridad puede ser muy conflictiva y difícil de sobrellevar, por lo que se recomienda para ellos la jornada simple. La descripción del ciclo de desarrollo evolutivo para Gesell terminaría a los 16 años, aunque esta edad resulta temprana para los tiempos actuales.

Gesell (1976), realizó observaciones en niños que le permitieron describir diez áreas principales de las etapas del desarrollo: características motrices; la higiene personal; aspecto emocional; expresión; temores y sueños; la libertad y el sexo; las relaciones interpersonales; los juegos y pasatiempos; la vida escolar; sentido ético y filosófico; y perspectivas. Este autor tuvo un logro notable con su contribución a la "normativa" para el estudio de los niños. En este enfoque, los psicólogos observaron un gran número de niños de diversas edades y determina la edad ordinaria, o "normas", para los que la mayoría de los niños alcanzado varios hitos de desarrollo.

Por otro lado, Piaget (1976), utilizó el término psicogénesis para explicar el estudio del desarrollo de las funciones mentales y los mecanismos de aquéllas en su estado acabado. Para tal efecto, la psicogénesis utiliza los procesos y desarrollo de la psicología infantil para encontrar la solución de los problemas psicológicos generales. Este autor publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en la detallada observación del crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensorio-motriz que describe el desarrollo casi espontáneo de una inteligencia práctica que se sustenta en la acción.

Es así como Piaget afirmó que los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción e interrelación con el medio, especialmente con el medio sociocultural. En su trabajo también recopiló las clases del curso que impartiera en el Colegio de Francia en 1942, donde resumió sus investigaciones psicogenéticas de la inteligencia; en esta obra Piaget postuló que la lógica es la base del pensamiento y que,

en consecuencia, la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano, yendo desde la percepción, las operaciones de clasificación, sustitución, abstracción, etc. hasta -por lo menos- el cálculo proporcional.

La teoría psicogenética desarrollada por Piaget (1976) y sus colaboradores en el Centro de Epistemología Genética en Ginebra, tenía el objetivo de construir y fundamentar una epistemología de tipo genético; es decir, un estudio del desarrollo del conocimiento de naturaleza biológica a partir de su relación con el desarrollo humano desde sus orígenes mismos. De esta manera, la psicogénesis -por su posición interaccionista del aprendizaje y sus proyecciones en la educación- se ha constituido en una de las teorías del movimiento y enfoque denominado constructivismo. Entonces, la psicogénesis podría definirse como la historia de una idea o concepto que se ve influida y, por tanto, desarrollada constantemente por la actividad cognitiva de quien se apropia y construye.

Piaget (citado por Álvarez, 2004), subdividió el desarrollo en tres períodos o modalidades de la inteligencia que poseen las cinco fases fundamentales y varios estudios o sub-fases, ubicados en períodos concretos de edad. Cada logro cognitivo, lingüístico, motor, social tiene un límite de edad; es decir, existe una guía del desarrollo que indica si el nivel de desarrollo de las diferentes áreas del niño concuerda con la edad cronológica. Las etapas del desarrollo intelectual, según la teoría piagetiana son:

Estadio sensorio motor

Desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años. En tal estadio el niño usa sus sentidos (que están en pleno desarrollo) y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, confiándose inicialmente en sus reflejos y, más adelante, en la combinación de sus capacidades sensoriales y motrices. Así, se prepara para luego poder pensar con imágenes y conceptos. Reacciones circulares primarias: suceden entre el primer y cuarto mes de vida extrauterina. En ese momento el humano desarrolla reacciones circulares primarias; reitera las acciones casuales que le han

provocado algún tipo de placer. Un ejemplo típico que muestra lo comentado es la succión de su propio dedo, reacción sustitutiva de la succión del pezón, -aunque el reflejo de succión del propio dedo ya existe en la vida intrauterina. Reacciones circulares secundarias: entre el cuarto mes y el año de vida, el infante orienta su comportamiento hacia el ambiente externo buscando aprender o mover objetos y ya observa los resultados de sus acciones para reproducir tal sonido y obtener nuevamente la gratificación que le provoca. Reacciones circulares terciarias: ocurren entre los 12 y los 18 meses de vida. Consisten en el mismo proceso descrito anteriormente aunque con importantes variaciones.

Estadio preoperatorio

El estadio preoperatorio es el segundo de los cuatro estados. Sigue al estado sensoriomotor y tiene lugar aproximadamente entre los 2 y los 7 años de edad. Este estadio se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones por su vaguedad, inadecuación o falta de reversibilidad. Son procesos característicos de esta etapa el juego simbólico, la centración, la intuición, el egocentrismo, la yuxtaposición y la irreversibilidad, inhabilidad para la conservación de propiedades.

Estadio de las operaciones concretas

De 7 a 11 años. Cuando se habla aquí de operaciones se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas. Alrededor de los 6 ó 7 años el niño adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas: longitudes y volúmenes líquidos. Aquí por 'conservación' se entiende la capacidad de comprender que la cantidad se mantiene igual aunque se varíe su forma. Antes, en el estadio preoperativo, por ejemplo, el niño ha estado convencido de que la cantidad de un litro de agua contenido en una botella alta y larga es mayor que la del mismo litro de agua trasegado a una botella baja y ancha (aquí existe un contacto con la teoría de la Gestalt). En cambio, un niño que ha accedido al estadio de las

operaciones concretas está intelectualmente capacitado para comprender que la cantidad es la misma en recipientes de muy diversas formas. Alrededor de los 7 u 8 años el niño desarrolla la capacidad de conservar los materiales; por ejemplo, al tomar una bola de arcilla y hacerla varias bolitas el niño ya es consciente de que reuniendo todas las bolillas la cantidad de arcilla será prácticamente la bola original. A la capacidad recién mencionada se le llama reversibilidad. Alrededor de los 9 ó 10 años el niño ha accedido al último paso en la noción de conservación: la conservación de superficies. Por ejemplo, puesto frente a cuadrados de papel se puede dar cuenta que reúnen la misma superficie aunque estén esos cuadrados amontonados o dispersos.

Estadio de las operaciones formales

Desde los 12 en adelante (toda la vida adulta). El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas tiene dificultad en aplicar sus capacidades a situaciones abstractas. Si un adulto (sensato) le dice "no te burles de x porque es gordo... ¿qué dirías si te sucediera a ti?", la respuesta del sujeto en el estadio de sólo operaciones concretas sería: "YO no soy gordo". Es desde los 12 años en adelante cuando el cerebro humano está potencialmente capacitado (desde la expresión de los genes), para formular pensamientos realmente abstractos, o un pensamiento de tipo hipotético deductivo.

Para Piaget (1976), el desarrollo psíquico que se inicia al nacer es comparable al crecimiento orgánico. Al igual que este último, consiste en la marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también el desarrollo mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, un progresivo equilibrio, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. El proceso de adaptación considera dos aspectos o mecanismos que permiten al niño avanzar desde una etapa a la siguiente: la asimilación o integración de lo externo a las propias estructuras de la persona y la acomodación o transformación de las propias estructuras en función de los

cambios del medio. Piaget introduce también el concepto de equilibrio para explicar el mecanismo regulador entre el ser humano y su medio.

Muñoz (2000), se refirió al desarrollo de la inteligencia con relación a las habilidades mentales, como memoria, aprendizaje, razonamiento y pensamiento. Los cambios en estas capacidades están relacionados con los aspectos emocional y motor. Por ejemplo, la ansiedad por separación (el miedo a que la madre no vuelva cuando se va) es posible debido al aumento de la memoria de un bebé. Si el bebé no pudiera recordar el pasado ni anticipar el futuro, no sentiría esa ansiedad.

Según Biachi (1972), los estudios del desarrollo de la inteligencia arrancan de los estadios de la inteligencia sensorio-motriz que definió Piaget, ya que según como se vayan registrando conductas nuevas, individuales, flexibles, más organizadas intrínsecamente, se están acercando cada vez más a lo peculiarmente inteligente. Para Álvarez (2004), el niño nace con todas las potencialidades para desarrollar su inteligencia y son los padres quienes deciden desarrollarla. Radica ahí la importancia de la Estimulación Temprana, ya que el niño cuando nace es totalmente dependiente, sobrevive gracias al cuidado del adulto y de esta misma forma el niño va aprendiendo. Si todos nacen con potencialidades para el desarrollo de la inteligencia, significa que se debe estimular para desarrollarlas, pero esto tiene un tiempo y existen fases por las que todo ser humano debe pasar.

Piaget (1969), indicó que desde los inicios de la existencia, el niño está en posesión de un grupo práctico de desplazamientos, que le permite volver a encontrarse, con idas y venidas, en su apartamento o en su jardín. Se han visto niños de cuatro y cinco años que cada día recorren solos un trayecto de diez minutos, de su casa a escuela e inversamente. Pero si se les pide que representen un trayecto mediante un conjunto de objetos tridimensionales de cartón (casas, iglesia, calles, arroyo, avenidas, etc.) o que indiquen el plano de la escuela tal como la ven por la entrada principal o por otro lado, no consiguen reconstituir las relaciones topográficas que utilizan incesantemente en acción; sus recuerdos son, en cierto modo, motores y no desembocan, sin más en una

reconstrucción simultánea de conjunto; esto nos dice que la inteligencia del niño está con él desde sus inicios y es importante el desarrollo de la misma.

Butcher (1974), comentó el estudio de Wisdman refiriéndose a que un ambiente adverso ejerce sus mayores efectos sobre los niños con aptitudes superiores a la media, encontrándose correlaciones considerables entre factores ambientales e inteligencia y rendimiento escolar.

Piaget (1969), explicó que se ha planteado un estudio sobre el nacimiento en el cual se discute la relación entre la razón y la organización biológica del niño, pero definió que una discusión de dicha índole nunca tendría una conclusión positiva y en lugar de sufrir implícitamente la influencia de una de las varias soluciones posibles de este problema, es mejor elegir con toda lucidez para descubrir los postulados de los que se parte en la investigación. Piaget continúa diciendo que al inicio es evidente que ciertos factores hereditarios condicionan el desarrollo intelectual. Esto puede considerarse en dos sentidos, el primero, que sería de orden estructural y se relacionan con la construcción de nuestro sistema nervioso y de nuestros órganos de los sentidos; por ello percibimos los cuerpos solamente a determinada escala. Un segundo sentido se dirige al tipo de realidades psicológicas hereditarias que son de vital importancia para el desarrollo de la inteligencia. A diferencia de los invariantes de orden funcional, estas estructuras no son necesarias desde el punto de vista de la razón, sólo son datos internos que la experiencia intelectual sobrepasará sin cesar. Si en un sentido son innatas, nada tienen de a priori, en el sentido epistemológico de un término.

Oleron (1977), en su obra "La Inteligencia", comentó que el desarrollo intelectual comienza poco tiempo después del nacimiento. Las primeras adaptaciones del recién nacido que tienen una importancia vital son de orden reflejo, pero se enriquecen pronto. Luego viene la aparición progresiva de reacciones y capacidades nuevas, para las cuales los psicólogos han establecido escalas de desarrollo para recién nacidos y niños pequeños, que fijan la edad de iniciación de estas capacidades y permiten

determinar en el examen de un niño, si se encuentra dentro de la normalidad o si manifiesta un atraso o adelanto.

Al hablar de estimulación temprana, Bralic, Haeussler, Lira, Montenegro y Rodríguez, (1978) hicieron referencia a los orígenes de la estimulación temprana y comentaron que estos programas están relacionados con la prevención de la discapacidad mental y de otros daños orgánicos cerebrales. Para Álvarez, (2004) la estimulación temprana es un programa que se utiliza para lograr el desarrollo integrado de las diferentes habilidades, destrezas y aptitudes del niño durante la edad temprana. Esta estimulación se divide de acuerdo a la edad cronológica del niño, indicando qué actividades debe realizar exitosamente en determinado año.

Uriarte (2007), en su artículo sobre la estimulación temprana y el desarrollo infantil trabajó con diferentes documentos relacionados al tema de su artículo y quiso determinar la importancia de la estimulación temprana y el desarrollo infantil. Su trabajo se basó en los niños preescolares y se realizó la investigación en el Centro Bilingüe de Estimulación Temprana BRISBANE. A las conclusiones a las que llega el autor de dicho artículo son, que más importante que la estimulación que realicemos con nuestros hijos, es que hablemos con ellos y no perdamos el contacto físico. Se debe considerar la estimulación temprana como un regalo que les hacemos a nuestros hijos. Es un complemento a todos los cuidados que les brindamos. Pero, no por tener ese carácter complementario es poco importante, es el mejor regalo que les podemos dar después de haber llenado sus necesidades físicas y afectivas. Otra de las conclusiones del artículo es que con la estimulación no se persigue la creación de genios, sino de niños más completos, más seguros de sí mismos y más felices; porque somos felices cuando podemos disfrutar de la vida. Y disfrutar de la vida significa disfrutar observando la naturaleza, disfrutar observando un cuadro en una exposición, disfrutar leyendo un buen libro o el periódico, disfrutar de una buena conversación.

Según Heward (1998), los programas de estimulación temprana deben ser elaborados alrededor de varios criterios. Estos deben de permitir una evaluación de la estimulación

temprana, el objeto de las herramientas de evaluación consiste en medir el desarrollo del niño en seis áreas, las cuales también se pueden dividir en tareas específicas y observables, ordenadas de acuerdo con las etapas del desarrollo normal. Estos criterios son: La Cognición, como un término que se refiere al desarrollo de la inteligencia de un niño y los procesos de pensamiento que efectúa puede involucrar una gran variedad de conceptos como habilidad para razonar o resolver problemas, creatividad, juego, conceptos o ideas que un niño pueda tener acerca del mundo; así como la habilidad para ajustarse a los cambios en su vida. Uno de los aspectos necesarios para el desarrollo cognoscitivo normal es la interacción con el ambiente, la cual facilitará habilidades para el aprendizaje. Otro de los criterios son las destrezas motoras. Éstas son aquellas involucradas en el movimiento del cuerpo y sus partes y son importantes para la locomoción (movilizarse independientemente de un lugar a otro), alcance, manipulación y mantenimiento de la postura y orientación en relación a objetos en el entorno para dominar, controlar e interactuar con su ambiente.

Heward además describió los criterios de la comunicación y lenguaje. Estos abarcan todo el desarrollo de la comunicación; desde las capacidades para responder de manera no verbal como gestos, sonrisas o acciones hasta el desarrollo del lenguaje hablado como sonidos, palabras, frases y oraciones. Se definen también como etapas, las aptitudes de autoayuda que son las destrezas y conductas que permiten el funcionamiento independiente en cuidado básico de las necesidades de supervivencia y adaptación relacionadas con aspectos sociales como alimentarse, desvestirse, vestirse, bañarse (sin ayuda) uso del servicio sanitario, lavarse manos, cara, dientes, etc.; y las aptitudes lúdicas, el juego es la actividad primordial de la niñez a la vez espontánea, placentera, creativa y elaboradora de situaciones. Es un lenguaje, una de las principales formas de relación consigo mismo, con los demás y con los objetos del mundo que le rodean. La última etapa en el desarrollo normal son las aptitudes personales y sociales, que son la respuesta social del niño frente a adultos, respuesta social del niño frente a otros niños, manejo de sus propias conductas al encontrarse solo, etc.

Bralic, et. al. (1978), indicaron que los presupuestos para salud, educación y bienestar social no eran satisfactorios, sobre todo en lo que respecta a programas de prevención primaria. Esto motivó a buscar estrategias de tipo preventivo que fueran de bajo costo que no requirieran de tanto especialista y que fueran efectivas. La estimulación temprana parecía cumplir con estos requisitos. Por lo que para estos autores, los programas de estimulación temprana son básicamente de tipo preventivo y pueden aplicarse tomando en cuenta ciertos parámetros, como el tipo específico de riesgo, el número de niños beneficiarios y la edad de los niños al iniciarse el programa.

Chen (1999), describió que los tres primeros años de vida son el período más crítico en el desarrollo de cada niño. Las investigaciones de Piaget (1976), Butcher (1974) y Gesell (1976), confirmaron que el desarrollo más acelerado en el ser humano ocurre en los primeros meses y años de vida y las etapas tempranas son cruciales para el posterior desarrollo. La estimulación temprana tiene sus propósitos técnicas y procedimientos que pueden variar de una población a otra y se requerirán adaptaciones según las necesidades de cada niño. Las influencias ambientales pueden tener un profundo impacto en el desarrollo de los niños. Debido a que el mundo de los infantes consiste primariamente en su familia y otras personas que los cuidan, la estimulación temprana efectiva no puede enfocarse solamente en los niños sino que debe tomar en cuenta a su familia.

Bralic, et. al. (1978), mencionaron que los objetivos de los programas sistematizados de estimulación temprana son permitir el máximo desarrollo general del niño o en áreas específicas tales como la intelectual social del lenguaje; adaptar las actividades a la etapa de desarrollo por la cual está pasando el niño y la niña, a fin de que la viva plenamente y la supere; servir de estrategia para evitar y atenuar riesgos a que están expuestos los niños y las niñas y que puedan alterar su evolución normal. Además, favorecer un cambio de actitud de los padres y miembros de la comunidad en cuanto al manejo del ambiente para que conviertan este en un lugar sano, alegre y adecuado para el óptimo desarrollo del niño y la niña. Canalizar el deseo innato de aprender de cada niño y niña para desarrollar su potencial creativo y despertar la sensibilidad

artística desde temprana edad, a través de experiencias sensoriales enriquecedoras. Así también, proporcionarle la oportunidad al niño y la niña de manipular diferentes materiales para favorecer el desarrollo satisfactorio de las destrezas que posee, aumentando su seguridad y confianza.

Brazelton (1994), definió que los programas integrados y orientados al niño en sus primeros años de vida son, por lo tanto, críticos para su desarrollo mental y psicosocial. Al aumentar el deseo y la capacidad del niño de aprender, la inversión en la primera infancia puede aumentar el rendimiento de la inversión en su futura educación al otorgar mayor efectividad a esa educación. Los programas integrados para los niños pequeños pueden modificar los efectos de la inequidad socioeconómica y por razón de género, algunas de las causas más arraigadas de la pobreza. Los estudios de diversas culturas revelan que las niñas matriculadas en programas para la primera infancia están mejor preparadas para la escuela y suelen permanecer más tiempo en la misma. Las intervenciones durante la primera infancia también liberan a las hermanas mayores de cuidar a los niños preescolares, para que de esa forma puedan regresar a estudiar. Ayudan a la madre y al niño, con un mayor número de mujeres que trabajan y de hogares encabezados por mujeres, la atención segura del niño se ha convertido en una necesidad, contar con un centro de cuidado infantil seguro brinda a la mujer la oportunidad de continuar su educación y aprender nuevas destrezas.

Según Brazelton (1994), las experiencias del niño en sus primeros meses y años de vida determinan si ingresará a la escuela con deseos de aprender o no. Cuando el niño llega a la edad escolar, su familia y las personas encargadas de su atención ya han preparado al niño para su posterior éxito o fracaso. A esa altura, la comunidad ya ha facilitado o entorpecido la capacidad de la familia de alentar el desarrollo del niño. A la fecha, existe documentación válida que demuestra que los programas integrados de desarrollo infantil pueden hacer mucho para prevenir la malnutrición, el retraso en el desarrollo cognitivo y la preparación insuficiente para la escolaridad. Treinta años de investigación han revelado que los programas mencionados pueden mejorar el desempeño escolar primario y hasta secundario del niño, aumentar sus perspectivas de

productividad y de ingresos futuros y reducir la probabilidad de que se convierta en una carga social y de salud pública y presupuestaria. Las intervenciones durante la primera infancia también pueden mejorar la condición de la madre en el hogar y la comunidad, ayudar a reducir la inequidad por razón de sexo, aumentar la participación de la mujer en la fuerza laboral y mejorar la participación de la comunidad en los esfuerzos de desarrollo.

Continuando con la información anterior, durante un cuarto de siglo de investigación preescolar en los Estados Unidos se han identificado varias características comunes a los programas en centros preescolares que han tenido éxito. No obstante, algunas de estas características, como la razón de requerir dos adultos para un grupo de veinte niños, demandan ingentes recursos y no se pueden reproducir en los países en desarrollo. Sin embargo tanto la investigación como la experiencia demuestran que muchos principios de la educación temprana son universales. La idea de los juegos de exploración como la mejor herramienta didáctica, por ejemplo, tiene la misma utilidad para las madres que cuidan a sus propios niños, la de sus vecinos cuidándolos en sus casas o para los maestros remunerados en centros infantiles. De modo que los estudios occidentales aquí detallados se presentan no tanto como modelos para ser imitados sino como ejemplos de "mejor práctica" que tienen mucho que ofrecer a quienes estén interesados en ayudar a aprender a los niños pequeños. Los estudios realizados en Estados Unidos durante los años sesenta hasta mediados de la década de los 70 confirmaron que la intervención en los primeros años de vida tiene efectos positivos duraderos. Las investigaciones han demostrado que la mitad del potencial de inteligencia de la persona está desarrollada a la edad de cuatro años y que las intervenciones en la primera infancia pueden tener un efecto perdurable sobre la capacidad intelectual, la personalidad y el comportamiento social.

Brazelton también comentó que el desarrollo del cerebro del niño preescolar es impresionante, en particular desde su nacimiento hasta los 3 años. A partir de allí su desarrollo cerebral prosigue hasta asemejarse mucho al de un adulto, alrededor de los 6 años. Así pues en la etapa preescolar, a partir del nacimiento, se sabe que el niño

cuenta con algunas habilidades, entre ellas succionar o respirar o llorar cuando desea ser atendido. Es en esta etapa donde depende totalmente de los padres y lo bueno de esta etapa es que su cerebro está en vigoroso desarrollo recogiendo todo tipo de información del medio ambiente. En el mismo artículo el autor comentó que la estimulación temprana en el niño preescolar quiere aprovechar esto, su capacidad de aprendizaje y adaptación, proporcionando estímulos visuales auditivos y del tacto por medio de ejercicios o juegos repetitivos cuyo objetivo es lograr un incremento y potenciación de las funciones cerebrales en los aspectos físicos, sensorial y social, cuyo desarrollo le valdrá a lo largo de su vida. La estimulación temprana requiere de mucha dedicación por parte de los padres. Aún cuando es opinión general que su implementación es positiva se mantiene cautelosa en dicha implementación ya que es bueno cuidar el desarrollo social y de integración del niño preescolar.

En resumen, estas técnicas buscan desarrollar, optimizar las habilidades físicas, mentales y afectivas de los niños preescolares a través de diferentes elementos como láminas, psicomotricidad o idiomas. Cada etapa del desarrollo del niño preescolar tiene su momento y por ello cada etapa necesita de diferentes estímulos, estos están relacionados con el grado de desarrollo individual de cada niño, así que no vale la pena hacer comparaciones. El objetivo de la estimulación temprana no es forzar al niño preescolar a que logre metas que aún están fuera de su alcance, sino más bien, reconocer y estimular su potencial particular dándole nuevos retos y actividades que fortalezcan su autoestima y aprendizaje. Los avances en la investigación del cerebro confirman que la etapa preescolar infantil es de gran valor, así que es sabio aprovechar esta etapa para constituir las bases de su desarrollo posterior.

Con lo anterior se puede concluir que la estimulación temprana beneficia al desarrollo del niño, si es aplicada de manera adecuada y en el tiempo necesario para la misma.

Brazelton (1994), describió que en los primeros años de vida, el niño inicia la aproximación al mundo y comienzan sus aprendizajes, construyendo su desarrollo, y

relacionándose con el medio. Por ello, los programas de estimulación temprana o precoz van dirigidos al niño en las primeras etapas de la vida, principalmente desde la etapa prenatal hasta los 4 ó 6 años, según los casos. Es una manera muy especial de contactar y divertirnos con el niño, siguiendo los ritmos que nos marque, animándole y teniendo fe en sus posibilidades, siendo creativos e imaginativos, inventando cosas nuevas y llevándolas a la práctica observando los resultados. Dichos programas no son hacer una tarea mecánica y repetitiva hasta que lo aprenda de memoria, ni intentan conseguir una respuesta positiva siempre que trabajemos con él, y frustrarnos si no lo logramos.

Entre los métodos para hacer estimulación temprana se desarrolló el Método El Alba, y ha demostrado tener mucho éxito. El programa tiene ciclos mensuales, cada niño trabajaba el programa que le toca según su edad en meses, de tal manera que se estimula según el desarrollo cerebral y corporal de cada persona. (Bloch, 2002).

Existen diversos programas de estimulación temprana y estos pueden ser beneficiosos para los niños preescolares, para los padres de familia y para los establecimientos escolares en donde se apliquen. Distintos aspectos como autonomía, inteligencia, elementos de lectoescritura, se relacionaron con la estimulación temprana y evidenciaron resultados positivos en la fusión de cada uno de ellos con la estimulación temprana; lo que dice que ésta puede beneficiar en el desarrollo de las personas desde sus inicios.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo acelerado en el ser humano ocurre en los primeros años de vida. Las etapas tempranas son cruciales para un desarrollo adecuado así como la estimulación temprana que contribuye a la adaptación del niño en el ambiente escolar.

Desde este aspecto, la estimulación temprana se entiende como una actividad que enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico por medio de técnicas educativas y formativas en busca de una comunicación atenta, afectuosa y constante con el niño desde su nacimiento y a lo largo de su desarrollo (Bloch, 2002).

Es tarea de la familia y principalmente de los padres o encargados, brindarles a los hijos las oportunidades necesarias para que desarrollen en forma eficaz los aspectos físico y psíquico.

Pero estamos inmersos en una sociedad de consumo, la cual absorbe no sólo el tiempo de los padres, que al priorizar las necesidades del hogar y la familia, colocan como secundaria la atención adecuada del hijo, sino además les provoca cansancio físico y mental, que les impide a algunos dirigir su atención hacia aspectos de desarrollo positivo o de sus hijos.

Con el presente estudio, se buscó establecer en qué medida favorece al desarrollo intelectual, un proceso de estimulación temprana, fundamentado en la siguiente pregunta de investigación

¿Cuál es la influencia del método de estimulación temprana El Alba en el desarrollo de la inteligencia en niños de 4 años de un colegio privado del departamento de Jutiapa?

2.1 Objetivos

Objetivo General

Determinar la influencia del método de estimulación temprana El Alba en el desarrollo de la inteligencia de niños de 4 años de un colegio privado del departamento de Jutiapa.

Objetivos Específicos

- Establecer la relación entre el programa de estimulación temprana y el desarrollo de la inteligencia en un grupo de niños de 4 años.
- Establecer las diferencias entre el grupo de niños que recibe el programa de estimulación temprana y el grupo que no recibe ese mismo programa.
- Establecer las diferencias del grupo control en el pretest y en el postest así como las del grupo experimental.

2.2 Hipótesis

Entre grupos

H1. Existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 0.05 en el desarrollo de la inteligencia, entre un grupo de niños que recibe un programa de estimulación temprana y un grupo de niños que no recibe ningún programa de estimulación temprana.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 0.05 en el desarrollo de la inteligencia, entre un grupo de niños que recibe un programa de estimulación temprana y un grupo de niños que no recibe ningún programa de estimulación temprana.

Entre pretest y postest

H1. Existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 0.05 entre el pretest y el posttest, en el desarrollo de la inteligencia de los niños que pertenecen al grupo experimental.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 0.05 entre el pretest y el posttest, en el desarrollo de la inteligencia de los niños que pertenecen al grupo control.

2.3 Variables

Variable Independiente: Método El Alba

Variable Dependiente: Inteligencia

2.4 Definición de Variables

Definición conceptual

Estimulación Temprana

Según Gymboree (2007), la estimulación temprana es el conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma sistemática y secuencial. Se emplea en niños desde su nacimiento hasta los 6 años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres con eficacia y autonomía en el cuidado y desarrollo del infante. La estimulación temprana en niños sanos desde ningún punto de vista es una terapia ni un método de enseñanza formal. Los niños desde que nacen reciben estímulos externos al interactuar con otras personas y con su entorno. Cuando se estimula a los bebés se les presentan diferentes oportunidades para explorar, adquirir destrezas y habilidades de una manera natural y entender lo que sucede a su alrededor

Definición operacional

La variable se trabajó a través del programa de estimulación temprana denominado Método El Alba.

Definición conceptual

Inteligencia

Piaget (1976) define la inteligencia como un proceso de naturaleza biológica, y considera que ésta afecta la conducta de las personas especialmente la adaptativa y asimilativa. Para Piaget, el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica, que afecta a la inteligencia. Por una parte, las estructuras biológicas limitan aquello que podemos percibir, y por otra hacen posible el progreso intelectual.

Definición operacional

La variable inteligencia se midió con el test de Matrices Progresivas Raven Escala Especial.

2.5 Alcances y límites

El programa de estimulación temprana se desarrolló con niños que asisten a un colegio privado en el departamento de Jutiapa, se contó con un grupo control y otro experimental. Se buscó con ésta investigación, establecer la relación entre el programa de estimulación temprana El Alba y el desarrollo de la inteligencia de niños preescolares

Asimismo se pretendía conocer en qué medida favorece al desarrollo intelectual, el programa de estimulación temprana El Alba; y detallar las diferencias que se encuentren entre el grupo control y el grupo experimental.

2.6 Aporte

Este trabajo se dirigió al colegio privado del departamento de Jutiapa en el que se realizó la investigación. Así mismo a todos los colegios del departamento para que conozcan y valoren la educación en los primeros años de vida como lo más apropiado para la construcción de estructuras conceptuales, intereses y hábitos; conozcan la importancia de la estimulación temprana y la influencia de ésta en la inteligencia de los niños preescolares.

A los maestros ya que se logró con la investigación que recibieran una capacitación para un correcto uso y aplicación del programa de estimulación temprana El Alba y conocieran el programa como una herramienta que permite desarrollar las aptitudes necesarias para un aprendizaje efectivo.

Los niños del grupo experimental además de aumentar su capacidad intelectual por ende desarrollaron una mejor interacción social, por lo que el método de estimulación temprana El Alba al ser brindado a los niños pequeños puede influir no solo en la inteligencia sino también en otros elementos.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

La población de estudio fueron niños estudiantes de nivel de pre-primaria de un colegio privado del departamento de Jutiapa, ubicado en la zona oriente del país. Para seleccionar la muestra se utilizó la técnica de muestreo aleatorio, el cual se basa en la extracción de una muestra de una población finita, en el que el proceso de extracción es tal que garantiza a cada uno de los elementos de la población la misma oportunidad de ser incluidos en dicha muestra (Ritchey, 2004) .

La muestra elegida para el estudio estuvo constituida por dos grupos de veinte niños y niñas, de 4 años de edad, de clase social media y alta que estudian en un colegio privado del departamento de Jutiapa.

El grupo experimental (grupo A), estuvo conformado por diez niños de ambos sexos, de pre-kinder que no habían recibido ningún tipo de estimulación temprana anteriormente y al cuál se les aplicó el programa de estimulación temprana denominado El Alba.

El grupo B, que fue el grupo control se conformado por diez niños de ambos sexos, de pre-kinder que no habían recibido ningún tipo de estimulación temprana anteriormente y a quienes no se les aplicó el programa a utilizar en el presente estudio. Ambos grupos representaron una parte de la población de los niños del colegio

GRUPO A			
No	Edad	Sexo	Grado
1	4 años	Masculino	Pre-kinder
2	4 años	Femenino	Pre-kinder
3	4 años	Masculino	Pre-kinder
4	4 años	Femenino	Pre-kinder
5	4 años	Masculino	Pre-kinder
6	4 años	Femenino	Pre-kinder
7	4 años	Masculino	Pre-kinder
8	4 años	Femenino	Pre-kinder
9	4 años	Masculino	Pre-kinder
10	4 años	Femenino	Pre-kinder

GRUPO B			
No	Edad	Sexo	Grado
1	4 años	Masculino	Pre-kinder
2	4 años	Femenino	Pre-kinder
3	4 años	Masculino	Pre-kinder
4	4 años	Femenino	Pre-kinder
5	4 años	Masculino	Pre-kinder
6	4 años	Femenino	Pre-kinder
7	4 años	Masculino	Pre-kinder
8	4 años	Femenino	Pre-kinder
9	4 años	Masculino	Pre-kinder
10	4 años	Femenino	Pre-kinder

3.2 Instrumento

Se utilizó el Test de Matrices Progresivas Raven Escala Especial. Las Matrices Progresivas de Raven, fueron creadas por Raven en 1938. Fue un test pensado para evaluar a un grupo selectivo de personas (los oficiales de la armada estadounidense). Basada en el antecedente de Raven y Penrose (1936), esta prueba obliga a poner en marcha su razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción. El

Test de Raven es el más utilizado para medir el coeficiente intelectual. Se trata de un test no verbal, donde el sujeto describe piezas faltantes de una serie de láminas pre-impresas. Se pretende que el sujeto utilice habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico para deducir el faltante en la matriz. Se le pide al paciente que analice la serie que se le presenta y que siguiendo la secuencia horizontal y vertical, escoja uno de los ocho trazos: el que encaje perfectamente en ambos sentidos, tanto en el horizontal como en el vertical. Casi nunca se utiliza límite de tiempo, pero dura aproximadamente 60 minutos (Raven, 1977).

Existen tres versiones diferentes de la prueba, la más usual es la Escala General (12 elementos en 5 series A, B, C, D, E), para sujetos de 12 a 65 años, donde la complejidad aumenta cada vez más. También están las Matrices Progresivas en Color (A, Ab, B). La 1ª serie (A) y la 3ª (B) son iguales que la escala general pero con color, mientras que la otra es pensada para niños, para ser empleada en sujetos entre 3 y 8 años o en deficientes mentales, se usa un tablero de formas, que es una actividad mucho más manipulativa porque va probando si la pieza queda bien o no. Se utilizará el test Raven Matrices Progresivas, que con un material gráfico (matrices) universalmente conocido, la Escala SPM es aplicable desde los 6 años hasta adultos; contiene 60 elementos bastante bien ordenados según dificultad y sensibles a los procesos evolutivos de la inteligencia; las escalas de Color y Superior son más cortas (36 elementos) y adaptadas al examen de niños de 4 y 9 años (CPM) y adolescentes y adultos con mayor dotación (AMP). Las escalas de Raven son, a juicio del autor, una de las mejores estimaciones del factor "g" y de la inteligencia general, porque la capacidad educativa está en la base de esos constructos. El Manual contiene abundante información técnica sobre la prueba y amplios baremos españoles. Por último las Matrices Superiores: para personas con mayor capacidad. Hay dos sistemas de aplicación: si se intuye mayor inteligencia se aplica la forma 1 y en función del resultado, si es positivo, se utiliza la evaluación efectiva (forma 2). Las discrepancias darían información de carácter adicional.

La Escala Especial de la Prueba de Matrices Progresivas de J.C. Raven, es un test que mide la capacidad intelectual, por medio de la observación, comparación y pensamiento racional, informa de la capacidad intelectual presente, en el sentido de su más alta calidad de pensamiento, en condiciones de disponer de tiempo ilimitado. La escala especial comprende las series A, Ab, B, que contienen 36 problemas que se presentan en láminas y que se encuentran ordenados en complejidad creciente; puede ser aplicada a niños de 3 a 11 años y en sujetos con reducida capacidad intelectual o con serios trastornos del lenguaje y la audición. (Raven, 1977).

Antecedentes Históricos:

J.C. Raven, Psicólogo inglés, publicó sus matrices progresivas en 1936. Editadas en Blanco y negro, la escala para adultos. La Escala especial o infantil se editó a colores. En 1947 se presentó una versión del test en forma de tablero y la última revisión fue publicada en 1956. Cada problema del test, planteado bajo la forma de figuras geométricas es, en realidad, fuente de un sistema de pensamiento, mientras que el orden de presentación entrena en el modo de trabajo. De allí el nombre de matrices progresivas. Estas pruebas, dada su eficacia, son utilizadas en distintos campos de aplicación: clínico, educacional y laboral, entre otros

Confiabilidad y Validez:

Para obtener la confiabilidad y validez, se aplicaron las fórmulas de Kuder-Richardson. En confiabilidad se obtuvieron cifras que oscilan de 0.87 a 0.81. En validez según el criterio de Terman Merrill, se obtuvo un índice de 0.86. De acuerdo con los factorialistas, tiene una saturación de factor "G" de 0.79 y de factor "E" un 0.15 y se encontró un pequeño residuo de 0.66 que no se sabe que mide. (Raven, 1977).

Respecto a aplicaciones:

El test de Raven se ha utilizado como instrumento de investigación básica y aplicada, en:

1. Centros de investigación psicológica, sociológica y antropológica.
2. Establecimientos de enseñanza

3. Gabinetes de orientación vocacional y de selección de personal
4. El ejército para selección de cuadros militares
5. Las clínicas psicológicas.

3.3 Procedimiento

- Se presentó el anteproyecto a la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar para su aprobación.
- Se recopiló información para integrar el marco teórico.
- Se verificó la viabilidad del presente estudio en uno de los colegios privados del departamento de Jutiapa.
- Se solicitó autorización en el colegio privado en el que se realizará la investigación, para realizar el trabajo de campo.
- Se eligió el instrumento de evaluación.
- Se aplicó el instrumento a cada uno de los sujetos de la muestra antes de empezar el programa de estimulación temprana.
- Se aplicó el programa de estimulación temprana.
- Se realizó una evaluación post test.
- Se tabularon y analizaron los resultados obtenidos en las guías de observación.
- Por último, con los resultados obtenidos se elaboró el informe final del presente trabajo de investigación.

3.4 Diseño

La presente investigación tuvo un enfoque cuasi-experimental. Por medio de este tipo de investigación podemos aproximarnos a los resultados de una investigación experimental en situaciones en las que no es posible el control y manipulación. Es apropiada en situaciones naturales, en que no se pueden controlar todas las variables de importancia. Su diferencia con la investigación experimental es más bien de grado, debido a que no se satisfacen todas las exigencias de ésta, especialmente en cuanto se refiere al control de variables. La investigación cuasi-experimental sería aquella en la

que existe una exposición, una respuesta y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y control, o bien no existe grupo control propiamente dicho (Campbell y Stanley, 1973).

Los autores explicaron que es un tipo de investigación que comparte gran parte de las características de un experimento, pero las comparaciones en la respuesta de los sujetos se realizan entre grupos no equivalentes, es decir, grupos que se pueden diferenciar en muchos otros aspectos además de la exposición.

La principal dificultad fue llegar a diferenciar los efectos específicos del tratamiento, exposición de aquellos efectos inespecíficos que se derivan de la falta de comparabilidad de los grupos al inicio y durante el estudio, lo que compromete la validez interna del estudio. En el caso de que no hubiera existido el grupo control, no se hubiera asegurado que los cambios aparecidos se debieran a la propia intervención, o a otras intervenciones o factores no controlados.

El diseño que se utilizó es el de dos grupos pre-test y post-test, cuyo diagrama es:

Grupo Control	Pre-test	-----	Post-test
Grupo Experimental	Pre-test	Tx	Post-test

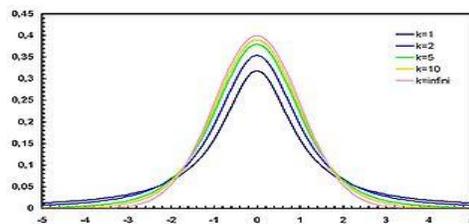
ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se utilizó una prueba de hipótesis con grupos homogéneos. Se aplicó un pretest del cual se extrajo la media de los resultados de ambos grupos, y se definió la desviación estándar de los mismos.

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_N}{N}$$

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}$$

Luego de obtener la desviación estándar se desarrolló una tabla de datos con la t de Student, es decir una curva de distribución t, la cual es aproximadamente normal, es simétrica y un lado de la curva es una imagen de espejo de la otra. Esta ayudó a tener una distribución normal de la media y dio información sobre la diferencia de 0.05 entre los grupos que se evaluarán en la presente investigación.



IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se detallan los resultados obtenidos después de la evaluación pretest y postest tanto del grupo experimental como del grupo control. Para obtener los resultados estadísticos se utilizó el programa SPSS Versión 17 (PASW). En las tablas # 1 y # 2 se expresan los resultados individuales obtenidos de la prueba Raven en las evaluaciones realizadas antes (pre-test) y después (pos-test) de la aplicación del programa de estimulación temprana a una muestra de 20 niños, de cuatro años de edad divididos en dos grupos: 10 niños del grupo experimental (tabla #1), y 10 niños del grupo control (tabla #2).

TABLA # 1

RESULTADOS DE LA PRUEBA RAVEN (Grupo Experimental)								
Sujetos	PRE-TEST				POST-TEST			
	Total	Percentil	Rango	Capacidad Intelectual	Total	Percentil	Rango	Capacidad Intelectual
1	10	25	IV	Inferior al término medio	12	50	III	Término medio
2	12	50	III	Término medio	13	55	III+	Término medio
3	13	55	III+	Término medio	15	75	II	Superior al término medio
4	15	75	II	Superior al término medio	18	90	II+	Superior al término medio

5	11	37	III-	Término medio		15	60	III+	Término medio
6	14	60	III+	Término medio		17	80	II	Superior al término medio
7	12	50	III	Término medio		12	50	III	Término medio
8	11	37	III-	Término medio		14	60	III+	Término medio
9	12	50	III	Término medio		15	75	II	Superior al término medio
10	12	50	III	Término medio		17	80	II+	Superior al término medio

Se puede observar en la tabla # 1 los resultados obtenidos por el grupo experimental tanto en el pretest como en el postest. En ésta, la capacidad intelectual de de los sujetos 2, 5, 7 y 8, se mantuvo en un “término medio”.

En el sujeto 4 se evidenció una capacidad intelectual “superior al término medio”. Asimismo, los resultados del sujeto 1 mostraron un cambio de capacidad intelectual de “inferior al término medio” a un “término medio”.

Por otro lado los sujetos 3, 6, 9, 10 cambiaron el resultado de una capacidad intelectual “término medio” a una “superior al término medio”. En total, nueve sujetos, aumentaron sus puntuaciones y solamente el sujeto 7 mantuvo una misma puntuación luego de la intervención.

TABLA # 2

RESULTADOS DE LA PRUEBA RAVEN (Grupo Experimental)									
Sujetos	PRE-TEST					POST-TEST			
	Total	Percentil	Rango	Capacidad Intelectual		Total	Percentil	Rango	Capacidad Intelectual
1	12	50	III	Término medio		12	50	III	Término medio
2	11	37	III-	Término medio		12	50	III	Término medio
3	10	25	IV	Inferior al término medio		11	37	III-	Término medio
4	10	25	IV	Inferior al término medio		10	25	IV	Inferior al término medio
5	15	75	II	Superior al término medio		17	80	II+	Superior al término medio
6	13	55	III+	Término medio		14	60	III+	Término medio
7	14	60	III+	Término medio		15	75	III	Término medio
8	13	55	III+	Término medio		12	50	III	Término medio
9	11	37	III-	Término medio		11	37	III-	Término medio
10	14	60	III+	Término medio		14	60	III+	Término medio

En la tabla # 2 se presentan los resultados obtenidos por el grupo control en el pretest y en el postest y se detalla el total obtenido por cada sujeto en la prueba Raven así como el percentil, el rango y la capacidad intelectual. Se puede observar que el sujeto 3 fue el único que evidenció un cambio significativo en la capacidad intelectual. El resto de los sujetos que conformaron el grupo control mantuvieron la misma capacidad intelectual tanto en la evaluación aplicada al inicio como en la que se aplicó al final del trabajo de campo de la presente investigación.

En las tablas # 3 y # 4, se presentan los resultados tanto del grupo experimental como del grupo control, comparándolos entre el pretest y el postest de ambos grupos.

TABLA # 3

GRUPO EXPERIMENTAL									
	N	\bar{X}	σ_x	σ	gl	t	Significancia (bilateral)	Correlación	Significancia de la correlación
Pretest	10	12,2000	0.46667	1,47573	9	-	0.000	0.732	0.016
Posttest	10	14,8000	0.66332	2,09762					

En la Tabla # 3 se observa la diferencia entre el pretest y el postest de los 10 sujetos que conformaron el grupo experimental, a los que se les aplicó la prueba Raven antes y después de la intervención. La media muestral (\bar{X}) evidenció un aumento para el grupo en el postest lo que significa que el promedio de los puntajes brutos obtenidos en la segunda evaluación fueron mayores. En el pretest se da un error típico de la media (σ_x) menor y para éste la media se puede ubicar entre 11.7333 y 12.6667. Por otro lado un mayor rango de error típico de la media en el postest indica que hay un margen de error más grande y una mayor variación de la media la cuál puede oscilar entre 14.13668 y

15.46332. Con respecto al σ_x , es importante recordar que éste siempre será menor que la desviación típica de cualquier muestra, lo que significa que las medias de muestras se parecen entre sí más de lo que se parecen los sujetos de dicha muestra. En éste caso hay mayor semejanza entre la media muestral que se obtuvo en el pretest que la media del postest.

La desviación estándar (σ) indica la media de distancias que tienen los datos respecto de su media aritmética. Los resultados de ésta investigación demostraron que hay una mayor dispersión en el postest comparado con la diferencia que arrojó el pretest.

Con respecto al nivel de significancia para ésta investigación se obtuvo una puntuación de 0.000 lo que significa que se rechaza la hipótesis nula del pretest y el postest y se acepta la alterna que dice que sí existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 0.05 entre el pretest y el postest, en el desarrollo de la inteligencia de los niños que pertenecen al grupo experimental.

Por otro lado se buscó establecer la correlación, que explica la relación lineal entre las dos variables. En ésta investigación el análisis estadístico indicó que entre el pretest y el postest del grupo experimental hay una correlación alta. Esto significa que los niños que puntuaron alto en el pretest lo hicieron también en el postest y los que tuvieron las puntuaciones más bajas en el pretest también las obtuvieron en el postest. La correlación es significativa ya que el dato de éste apartado es menor a 0.05.

TABLA # 4

GRUPO CONTROL									
	N	\bar{X}	σ_x	σ	gl	t	Signifi- cancia (bilateral)	Correla- ción	Significan- cia de la correla- ción

Pretest	10	12,3000	0.55877	1,76698	9	-	0.096	0.924	0.000
Posttest	10	12,8000	0.67987	2,14994					

En la Tabla # 4 se observa la diferencia entre el pretest y el posttest de los 10 sujetos que conformaron el grupo control y a quienes no se les aplicó el programa de estimulación temprana. La media muestral (\bar{x}) evidenció un aumento mínimo para el grupo lo que indico una pequeña mejoría en la capacidad intelectual que pudo ser resultado de elementos externos a la intervención.

Asimismo se pudo observar un menor error típico de la media (σ_x) en el pretest lo que indica que la media se puede ubicar entre 11.74123 y 12.85877, comparándolo con un mayor rango de error típico de la media obtenido en el posttest indicando un margen de error más grande y una mayor dispersión de la media, la cuál puede oscilar entre 12.12013 y 13.47987.

Con respecto a la correlación entre el pretest y el posttest del grupo control los resultados demostraron que ésta es incluso más alta que la obtenida en el grupo experimental y por ende la correlación es significativa. Esto significa que en la mayoría, los niños que puntuaron alto en el pretest lo hicieron también en el posttest y los que tuvieron las puntuaciones más bajas en el pretest también las obtuvieron en el posttest.

En conclusión en el grupo control se rechaza la hipótesis alterna de la comparación entre el pretest y el posttest y se acepta la hipótesis nula que dice que no existió diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 0.05 entre el pretest y el posttest, en el desarrollo de la inteligencia de los niños que pertenecen al grupo control.

TABLA # 5

A continuación se presenta la Tabla # 5 en la que se hace la comparación entre el grupo experimental y el grupo control para la prueba de hipótesis.

COMPARACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL						
	N	Diferencia de Medias	σ_x	T	gl	Significancia (bilateral)
Pretest	10	-0,1000	-0,137	-0,137	18	0.892
Postest	10	2,0000	2,106	2,106	18	0.050

Los resultados evidenciaron que hubo una mayor diferencia entre las medias de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la evaluación después de haber aplicado el programa de estimulación temprana. La diferencia de medias de los grupos en el pretest tuvo un valor de $t = -0.137$ con una significancia de 0.892, lo cual indica que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el experimental antes de aplicar el programa de estimulación temprana. Mientras que en el postest se obtuvo un valor de $t = 2.106$, con una significancia de 0.05 por lo que se infiere que sí existió una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos (control y experimental) después de la intervención.

El valor t compara que tan diferentes son las medias y la significancia permite rechazar o aceptar la hipótesis nula. En éste caso los resultados obtenidos al comparar el grupo control y el grupo experimental permite el rechazo de la hipótesis nula y por ende la aceptación de la hipótesis alterna que dice que sí existió diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 0.05 en el desarrollo de la inteligencia, entre un grupo de niños que recibió el programa de estimulación temprana El Alba y otro grupo que no lo recibió.

GRÁFICO # 1

A continuación se presenta la curva de distribución normal para el grupo Experimental en donde se puede observar de manera gráfica, que para éste grupo se rechaza la hipótesis nula y por ende se acepta la alterna (referente a la comparación entre pretest y postest) ya que al t para éste grupo fue de -5.750 y ese valor queda dentro del área de rechazo de la hipótesis nula.

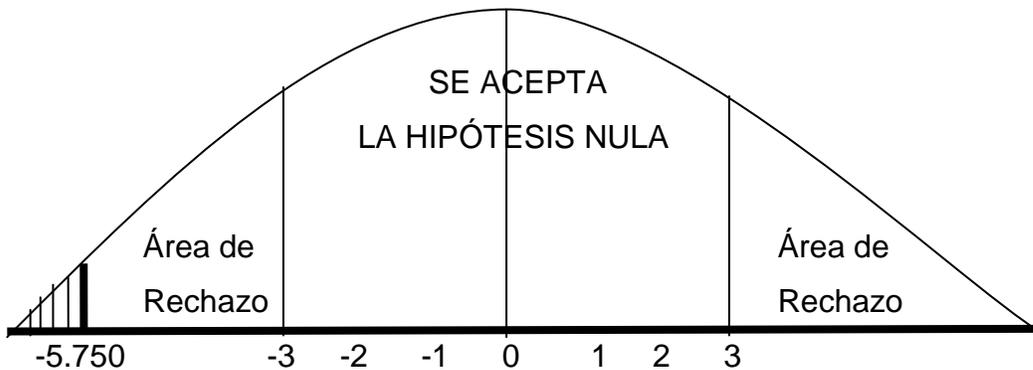
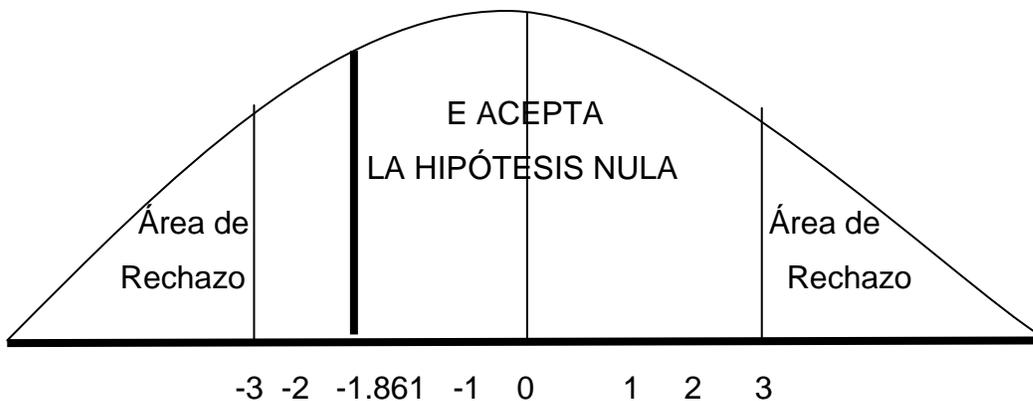


GRÁFICO # 2

A continuación se presenta la curva de distribución normal para el grupo Control en donde se puede observar de manera gráfica, que para éste grupo el valor de la t cae dentro de área de aceptación de la hipótesis nula y hace que se rechace hipótesis altera (referente a la comparación entre pretest y postest).



V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación fue establecer la relación que existe entre el método de estimulación temprana El Alba y la inteligencia de niños y niñas de 4 años de edad, de un colegio privado del departamento de Jutiapa. El concepto de estimulación temprana que se utilizó se fundamentó en el trabajo de Gymboree (2007). El autor definió la estimulación temprana como el conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma sistemática y secuencial. Este se emplea en niños desde su nacimiento hasta los 6 años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres con eficacia y autonomía en el cuidado y desarrollo del infante.

Los resultados de ésta investigación evidenciaron que la capacidad intelectual del grupo experimental mostró cambios significativos en relación a los niños del grupo control. Esto indica que las intervenciones a temprana edad en las diferentes áreas del desarrollo producen cambios significativos en el desarrollo de los niños. Los hallazgos encontrados se relacionan con los estudios realizados por Lima (1998) y Hernández (2004), quienes en sus investigaciones evidenciaron que un programa de estimulación temprana influye en el desarrollo integral de los niños.

Por un lado Lima trabajó con niños de 4 y 5 años de edad y demostró que el programa permitió cambios significativos en las áreas de desarrollo de la Escala de Gesell y en distintas habilidades como la autonomía, autoconfianza y socialización con otros niños. Por otro, Hernández concluyó que la estimulación temprana en niños preescolares propicia un desarrollo integral en el niño.

Con respecto a las diversas aptitudes para el aprendizaje, se demostró al igual que Gil (2008) y Piedrasanta (2004), que hay una relación significativa entre la estimulación temprana y el desarrollo de las mismas. En éste caso, la capacidad intelectual evidenció un cambio significativo en el grupo experimental. Otros estudios realizados

indicaron que la estimulación temprana influye positivamente en la autonomía de niños de 3 años de edad (Gil, 2008) y en el desarrollo de la escritura de niños entre 3 y 6 años de edad (Piedrasanta, 2004). Por otro lado los resultados de éste estudio tienen relación con los resultados del trabajo de Díaz (2007) quién logró un cambio significativo en el desarrollo cognoscitivo de un grupo de niños, luego de un programa de estimulación en diversas áreas de desarrollo.

Durante el proceso de la intervención se indagó la participación de los padres de familia en el programa de estimulación temprana. Se encontró, al igual que Herrera (2001), Manchay (1995), Morán y Saavedra (2007), que es importante el conocimiento de los padres, sobre el desarrollo de sus hijos.

Herrera encontró que es importante que los padres de familia se involucren en los programas de estimulación temprana de los niños, ya que ésto favorece el desarrollo psicomotor y cognitivo, de los niños “normales” y sobre todo de los niños denominados de alto riesgo (Santiago, 1998) para prevenir los trastornos del desarrollo.

En base a estudios antes mencionados es evidente que la estimulación temprana favorece el desarrollo de los niños en diversas aptitudes para el aprendizaje y para su desarrollo personal; entre estas la capacidad intelectual. En el proceso de desarrollo, el nivel alcanzado por cada niño lo prepara para nuevos aprendizajes y posteriormente al ir adentrándose en el sistema escolar, lo que le abre la posibilidad de enfrentar con éxito, las tareas que exige dicho sistema.

VI. CONCLUSIONES

- En base a los resultados obtenidos en la investigación, se puede inferir la relación positiva que existe entre el método de estimulación temprana El Alba y la inteligencia.
- Se puede observar diferencia en la capacidad intelectual presentada por el grupo de niños que sí recibió el programa de estimulación temprana en comparación con el grupo de niños que no recibió ningún tipo de estimulación.
- El método de estimulación temprana el ALBA influye en el desarrollo de la inteligencia de niños de 4 años de un colegio privado del departamento de Jutiapa.
- La estimulación temprana se utiliza para lograr el desarrollo integrado de las diferentes habilidades, destrezas y aptitudes de los niños durante la edad temprana y contribuye al desarrollo de la inteligencia permitiendo que puedan desenvolverse con mayor eficacia en su medio.
- Es importante dar a conocer la estimulación temprana, como una opción educativa que promueve cambios de actitudes en los niños por medio de las distintas experiencias de vida.

VII. RECOMENDACIONES

- A las autoridades del colegio privado del departamento de Jutiapa se les recomienda realizar conferencias y talleres para padres e hijos sobre la importancia de la estimulación temprana y el desarrollo de la inteligencia en los niños.
- Hacer énfasis a los maestros y padres de familia en el importantísimo papel que ellos juegan en el desarrollo de la inteligencia de los niños.
- Dar información y permitir que los padres de familia de los alumnos del colegio privado de Jutiapa, se involucren en el proceso de aprendizaje de sus hijos a través de métodos de estimulación temprana como “El Alba” para que conozcan los beneficios que el mismo puede brindar a sus hijos.
- Que se conozca en colegios de los distintos municipios del departamento de Jutiapa el método El Alba y que el mismo pueda ser aplicado para un mejor desarrollo de la inteligencia de los niños.
- Dar a los maestros destinados a la aplicación de programas de estimulación temprana las capacitaciones y talleres necesarios para que conozcan e implementen dichos programas de una manera adecuada y exitosa.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, C. (2004) *Estimulación Temprana, una prueba hacia el futuro*. (edición limitada). Bogotá, Colombia: ECOE.
- Andreu, S. (1983). *La influencia de la inteligencia, maduración y familia en el rendimiento escolar a nivel de primer ciclo, en centros privados de San Salvador*. San Salvador, El Salvador. [en línea]: <http://www.metabase.net/docs/upn/25352.html> [Consulta: 07 de marzo 2009]
- Bianchi, A. (1972) *Psicología Evolutiva de la Infancia*. (3ra. Edición). Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Bloch, S. (2002) *Al Alba de las Emociones*. Santiago, Chile: Grijalvo
- Bralic S., Haeussler I. Lira I. Montenegro H. y Rodríguez S. (1,978). *Estimulación Temprana*. Chile: Alfabeta.
- Brazelton, B. (1994) *Justificación de la Intervención Temprana*. Fundación Bernard van Leer Boston: Massachussets
- Butcher, H. (1974) *La inteligencia humana; su naturaleza y evolución*. Madrid, España: Marova.
- Burgos, F. (20008) *Los beneficios de la estimulación temprana*. [en línea]: http://www.austral.edu.ar/ua/newsletter-i/oct_02_08/mediosbeneficios_est_temprana.pdf [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Campbell y Stanley (1973). *Tipos de encuesta y diseños de investigación*. [en línea]: http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Caravaca, Juan (2006). *La eficacia de los programas de atención temprana en niños de riesgo biológico. Estudio sobre los efectos de un programa de atención temprana en niños prematuros en su primer año de vid. Universidad de Murcia, España*. [en línea]: http://www.tdr.cesca.es/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0712106-133627//SanchezCaravaca.pdf [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Cárdenas, E. (2005) *Esfuerzo, disciplina, inteligencia y desempeño académico*. Universidad de las Américas, Puebla, México. [en línea]: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/cadena_r_e/resumen.html [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Castañeda, A. y Guzmán, L. (2000) *Psicología del Desarrollo Humano*. [en línea]: http://members.tripod.com/psico1_deshumano/ [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Castorina, J y Baquero, G. (1996) *Piaget-Vigostsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Chapman, A. (2004). *Inteligencia Emocional*. [en línea]: <http://www.degerencia.com/articulos.php?artid=510> [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Chen, D. (1999) *Essential Elements in Early Intervention. Visual Impairment and Multiple Disabilities*. New York: AFB Press

- Díaz, G. (2007) *Desarrollo de un programa de estimulación temprana para niños entre 1 y 6 años de edad de la unidad educativa colegio "Santa Rosa". Colegio, Santa Rosa, Bolivia*. [en línea]: <http://www.monografias.com/trabajos32/estimulacion-temprana/estimulacion-temprana.shtml> [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Ezquerro, C. (2000). *Rendimiento académico de niños con nivel de inteligencia inferior a lo normal integrados en colegios regulares*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Gesell, A. (1976) *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: métodos clínicos y aplicaciones prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gesell, A. (1985) *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar*. México: Paidós.
- Gil, A. (2008) *Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la autonomía en niños de tres años del colegio Kinder Platz de la ciudad de Guatemala*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Gymboree, (2007) *Estimulación Temprana*. Babysitio.com [en línea]: http://www.babysitio.com/bebe/estimulacion_temprana.php [Consulta: 05 de marzo 2009].
- Hernández, M. (2004) *Programa de estimulación temprana en el centro de atención integral zona 6*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Herrera, M. (2001) *Estimulación Temprana en niños de 0 a 2 años*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Heward, W. (1998) *Niños Excepcionales, una Introducción a la Educación Especial*. España: Prentice Hall
- Lima, S. (1998) *Efecto de un programa de estimulación temprana en el desarrollo integral de un grupo de niños de 4 a 5 años de la guardería La Florida*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

- Manchay Huacac, Carmen Rosa (2005). *Nivel conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en los niños menores de 1 año en el Centro de Salud Materno Infantil "Daniel Alcides Carrión": Lima-2004*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú [en línea]: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2005/manchay_hc/html/index-frames.html [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003) *La medición de la inteligencia emocional con el MSCEIT V2.0*. [en línea]: <http://www.emotionaliq.org/MSCEITPaper.htm> [Consulta: 07 de marzo 2009].

- Morán, C. y Saavedra, J. (2007). *La información de estimulación temprana que reciben las madres y su influencia con el desarrollo psicomotriz en niños de 0-5 años que acuden al centro de salud de Pampas del Hospital Tumbes*. Universidad Nacional de la Pampa, Perú. [en línea]: <http://untumbes.edu.pe/inv/alumnos/fcs/ee/tesis/pdf/rt0049.pdf> [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Muñoz, A. (2000) *Psicología Infantil*. [en línea]:http://www.cepvi.com/psicologia-infantil/desarrollo_social.shtml [Consulta: 07 de marzo 2009]

- Oleron, P. (1977) *La Inteligencia*. Barcelona, España: Editorial Oikos-tau.

- Papalia, D. (1997) *Desarrollo humano: con aportaciones para Iberoamérica* (6ta. Edición): Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2001) *Desarrollo Humano* (8va. Ed.) Colombia: McGraw Hill

- Piaget, J. (1969). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño* (primera edición, segunda reimpresión) España.: Aguilar.

- Piaget, J. (1976) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1993) *Psicología del niño*. (decimo tercera edición). Madrid, España: Morata, S.L.
- Piedrasanta, C. (2004) *Estimulación Temprana y su relación en el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de nivel pre-primario*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landivar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Raven, J.C (1977) *Test de matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Richmond, T. G. (1984). *Introducción a Piaget*. España: Fundamentos.
- Ritchey, F.J. (2004) *Estadística para las ciencias sociales*. México: Gráficas Monte Alban S.A.
- Santiago, Y. (1998) *Estimulación Temprana e Inteligencia*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landivar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Uriarte, R. (2007). *Estimulación Temprana y Desarrollo Infantil*. Cantabria. [en línea]: http://estimulaciontemprana.fullblog.com.ar/post/estimulacion_temprana_0601189337888 [Consulta: 07 de marzo 2009]
- Vela Pareja, Clesi Yris (2007). *Efectividad de la consejería de enfermería sobre estimulación temprana en madres primerizas con lactantes de 0-6 meses del Centro de Salud Mi Perú, Ventanilla. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú* [en línea]: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2007/vela_pc/html/index-frames.html [Consulta: 07 de marzo 2009]

ANEXOS

INTRODUCCIÓN DEL PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA EL ALBA

El método Alba, es un programa de estimulación temprana, que ha tenido mucho éxito. El programa tiene ciclos mensuales, cada niño trabajaba el programa que le toca según su edad en meses, de tal manera que se estimula según el desarrollo cerebral y corporal de cada persona.

El programa tiene como objetivo fundamental, los elementos cognitivos, motrices y de lenguaje, así como los elementos pedagógicos que contribuyan a beneficiar el desarrollo integral del niño. Su propósito es incluir cada una de las áreas de desarrollo normal del niño dentro de la totalidad de los procesos biopsicosociales, sin perder de vista que el desarrollo es intelectual del niño.

Una serie de actividades que pueden ser ampliadas y mejoradas o modificadas por el educador y personal capacitado, que tiene como objetivo primordial, desarrollar habilidades específicas estimulando el área intelectual del niño

En el contenido de este programa se plantean los fundamentos teóricos de desarrollo normal del niño de 4 años de edad, que ayudará a conocer como se desarrolla y madura el niño en las áreas: motriz, adaptativa, lenguaje, personal social y sensopercepción.

Cada una de las actividades (16 actividades) que se presentan a continuación tendrán un tiempo estimado de 45 minutos y cada una se aplicará en una sesión.

Objetivo Específico	Área de Conducta a Desarrollar	Actividades a Realizar	Material	Instrucción
Identificar Sonidos Iguales	Sensopercepción	Juego de Latitas	Latas de Leche Arena Frijol Arroz Piedras	Presente al niño dos grupos de latitas que produzcan sonidos diferentes, para que el niño identifique cuales tienen el mismo sonido.
Practicar Movimiento de Piernas y Brazos	Motricidad Gruesa	Gimnasia Figuras	Grabadora Cassette Láminas con Ejercicios	Se le presentará al niño unas láminas con ejercicios y se le indicará que imite las posturas con ritmo.
Ejercitar el concepto de Figura y la Destreza Manual	Motricidad Fina Sensopercepción Adaptativa	Juego con Palillos de Fósforo	Fósforos Hojas Lámina con Figuras de Fósforo	Se le presentará al niño la lámina con figuras, luego el deberá reproducirlas en sus hojas con los palillos de fósforo.
Mover las Manos en Diferentes	Sensopercepción	Títeres	Bolsas de Papel Crayones Tijeras	Cada niño elaborará su propio títere y le

Direcciones				pondrá un nombre.
Practicar Conversación	Sensopercepción Lenguaje	Títeres	Bolsas de Papel Crayones Tijeras	El niño desarrollará con su títere una conversación y luego lo compartirá con otro compañero.
Practicar Diferencias de Objetos	Lenguaje	Adivina ¿qué es? Poner dibujos de opuestos.	Láminas Dulces	Se le presente la lámina al niño y se le dice la adivinanza indicando cual de las dos figuras discretas es la correcta.
Ejercitar la percepción visual y movimientos de marcha	Motricidad Gruesa Sensopercepción	Juego de Pisar	Cartón Pintura negra y roja Cinta roja y negra	Se ponen los cartones rojos y negros en el suelo, luego se atan al niño en un pie una cinta de color rojo y al otro una negra, se le pedirá efectuar movimientos con los pies de acuerdo al color del cartón en el piso, pisará con el

				pie que le corresponda.
Enhebrar Objetos	Motora Fina Adaptativa	Juego dirigido Enhebrar	Rollos de papel Cajitas pequeñas Lana Cartón Tubo de plástico (cono de hilo)	Se le dará al niño el material preparado para que enhebre cada uno de los cubos cilindros, con agujeros para enhebrar en cada uno de ellos.
Manipular Objetos por su Tamaño y Forma	Personal Social Motora Adaptativa .	Juego en grupo Aparear, agrupar y distribuir por color o forma	Tazas Platos Botes de color Botones de diferente color Cajas Dulces Crayones de cera Papel	Se pondrá en grupo a los niños y se les darán los materiales para que ellos los ordenen de acuerdo a su forma, tamaño y color (estimándolo a agrupar por clase cosas).
Ejercitar Diferentes Sensaciones	Senso-Perceptiva Adaptativa.	Juego descriptivo (Caja de sensaciones)	Caja grande Lija Lana Jabón Cepillo Plasticina Algodón Papel	Al niño se le vendarán los ojos y se le pedirá que coloque su mano en la caja y saque un objeto, describiendo lo que siente y

				adivine que es.
Ejercitar la Secuencia de Figuras	Motora Fina Adaptativa Lenguaje	Libro de cuentos Juego Dirigido	Figuras Cartulina y Goma	Se les darán a los niños los materiales y se le contará un cuento, luego el niño inventará uno con lo que tiene y lo contará a los demás compañeros.
Identificar su Esquema Corporal	Sensopercepción	Juego de Arriba, Abajo, Adelante, Atrás, A un Lado.	Grabadora	Los niños tocarán partes de su cuerpo según la instrucción que se le de, por ejemplo ojos, nariz, rodillas, orejas, pies, etc.
Estimular Equilibrio y Reconocer Colores	Senso-Percepción	Saltar en círculos de colores	Cartones de colores Música	Se le pedirá al niño que salte con un pie sobre el círculo, luego que salte sobre el círculo con dos pies. (alternando).
Amasar Materiales Suaves	Motricidad (Coordinación Ocular)	Juego de plasticina	Plasticina	Se le pedirá al niño que trabaje la plasticina,

	Adaptativa			haciendo las figuras que desee.
Practicar de la Coordinación Visual y Manual	Senso-Percepción	Juego de pelota	Caja de cartón grande Papel de forrar Pegamento Tijeras/pelota	Se colocará la caja a 4 o 5 pies del niño. Se le dará la pelota y pedirá la tire dentro de la caja, disminuyendo y aumentando la distancia.
Ejercitar la Constancia Perceptual de Cantidad (Visual)	Desarrollo Senso-Perceptiva	Noción de cantidad	Arena Agua Frijoles Arroz Platos Hondos	Se agruparán en 3 los platos, con muchos objetos, pocos y nada. Se le pedirá al niño que diga donde hay mucho, poco, nada.