

Estimulación temprana en niños de desarrollo típico

Usul Abraham Mercado Saavedra,¹
Gabriela Jiménez Meza¹ y Pedro Palacios Salas¹

Introducción

El contexto del desarrollo del infante es trídico, se necesita de un adulto que lo vaya guiando en la adquisición de conocimientos del mundo para que pueda adaptarse a la realidad (Palacios, Rodríguez, Méndez y Hermsillo, 2013; Rodríguez y Moro, 1999).

El mundo en el que vivimos es un mundo construido y conceptualizado por los adultos; estamos inmersos en un océano de sistemas semióticos y para los poseedores de estos sistemas es sencillo nombrar los objetos que se conocen e incluso pueden tener imágenes de las cosas que se nombran; sin embargo, cuando recién llegamos a este mundo no sabíamos cómo nombrar estos objetos, y tampoco sabíamos para qué servían o cómo se usaban.

En investigaciones previas se ha tratado de explicar cómo es que el niño adquiere el conocimiento. Para Piaget (1985), el niño adquiere este conocimiento mientras interactúa con el ob-

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

jeto, donde el objeto es la fuente de conocimiento y el niño posee las estructuras o esquemas necesarios para conocerlo. En cambio, para Vigotsky (1996), la realidad social es el punto de partida del desarrollo, afirmando que cualquier relación del bebé con los objetos se lleva a cabo a través de otra persona, donde queda de manifiesto que desde el inicio la triada es la unidad mínima de interacción en la construcción del psiquismo humano. Vigotsky (1996) también introduce un concepto que integra esta triadidad: “la zona de desarrollo próximo”, definiéndola como la distancia entre lo que el infante puede hacer por sí solo y lo que hace con ayuda del adulto. En algunos estudios se ha encontrado que los niños conocen los usos de los objetos gracias a la acción conjunta y comunicativa del adulto con el niño y los objetos (Moro y Rodríguez, 2005; Palacios, 2009; Palacios et al. 2013; Palacios y Rodríguez, 2014).

Por otro lado, para potenciar el desarrollo del niño existen distintos programas de estimulación, los cuales se enfocan a distintos tipos de población y/o a distintos aspectos del desarrollo. Por ejemplo, cabe destacar que en México las propuestas de estimulación temprana sólo toman en cuenta la interacción del adulto y el niño. Tal es el caso de la Secretaría de Educación Pública (1999), pues su *Manual de Estimulación Temprana* está destinado a los cuidadores y especialistas para desarrollar habilidades en niños desde los 45 días de edad hasta los cuatro años. También está el manual denominado *Ejercicios de estimulación temprana*, publicado por la UNICEF (2011), que contempla la estimulación del desarrollo motor grueso y fino, el lenguaje y el desarrollo socioafectivo.

A diferencia de las propuestas anteriores, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes se lleva a cabo un taller de estimulación temprana para niños de 6 a 18 meses de edad, en un contexto de interacción adulto-niño-objetos, cuyo objetivo es potenciar el desarrollo cognitivo de los infantes, ya que de manera reciente Palacios et al. (2013) han propuesto que estas situaciones de interacción triádica son la unidad básica de la educación.

Método

Participante

Una niña, de 10 meses de edad, que asistió al taller de estimulación temprana impartido en la Unidad de Atención e Investigación Científica en Psicología del Departamento de Psicología durante el semestre enero-junio 2013.

Material

Para realizar las actividades de este taller se utilizaron cuatro cubos de madera, un pivote con cinco aros, dos pelotas, un teléfono de juguete, un carrito de juguete, una cuchara, un plato y un muñeco de trapo.

Procedimiento

Durante el taller, se estimularon los usos canónicos de apilar cubos, introducir y sacar los aros de un pivote, arrojar y atrapar una pelota, así como los usos simbólicos de hablar por teléfono, jugar con un carrito de juguete y alimentar a un muñeco de trapo. Cada semestre se ofrece el taller y las personas interesadas acuden y registran a los niños de manera voluntaria. Cada uno de los niños es asignado a uno de los estudiantes que imparten el taller.

El taller está organizado en dos fases. En la primera fase, que usualmente tiene una duración de dos sesiones, se hace la evaluación a los infantes para establecer su nivel de desarrollo. En la segunda fase, de diez sesiones, se estimula la adquisición de los usos y significados canónicos y simbólicos de los objetos. La niña sólo asistió a nueve de las diez sesiones de intervención. Cabe aclarar que cada sesión tenía una duración de treinta minutos.

Durante las primeras sesiones de la segunda fase, la introducción de la niña a los usos canónicos y simbólicos de los objetos se hizo por medio de demostraciones distantes e inmediatas

de dichos usos en conjunto con verbalizaciones. Posteriormente, las demostraciones se disminuyeron y se usaron otros mediadores comunicativos menos invasivos, por ejemplo, con gestos de señalar, ostensiones o solamente lenguaje.

Resultados

La niña, durante las primeras dos sesiones de evaluación, realizó solamente usos indiferenciados de los objetos, es decir, no poseía aún el conocimiento de las reglas del uso convencional de los objetos que le fueron presentados, ya que todos los objetos que se le presentaron se los llevaba a su boca o los arrojaba.

Los progresos de la niña en relación con los usos canónicos durante el proceso de estimulación fueron de la siguiente manera: en relación con el uso de apilar los cubos logró colocar un cubo en la cuarta sesión dos en la sexta y tres en la octava; en cuanto al uso de lanzar la pelota, la niña logró lanzarla sin dirección en la cuarta sesión, y en la séptima logró lanzarla al aplicador directamente; sin embargo, en el uso de introducir aros en el pivote no observamos ningún cambio.

Referente a los usos simbólicos, la niña logró dar de comer simbólicamente a la otra persona y a sí misma en la séptima sesión, habló por teléfono a partir de la segunda sesión con la ayuda del adulto y, finalmente, usó el carrito como coche en la séptima sesión, acompañando este uso con sonidos onomatopéyicos.

Discusión y conclusión

Los resultados de la intervención muestran que la adquisición de los usos canónicos y simbólicos no se dan de manera uniforme en todos los objetos, sino que cada objeto posee un ritmo o progresión individual en el transcurso de la adquisición de esos usos, al igual que ha sido reportado en otros trabajos de investigación (Moro y Rodríguez, 2005; Palacios, 2009; Rodríguez y Moro 1999; Palacios y Rodríguez, 2014).

La niña sólo alcanzó el nivel 1 (Palacios y Rodríguez, 2014) de los usos simbólicos, que se caracteriza porque el símbolo tiene una relación muy estrecha con el uso canónico del objeto en cuestión y porque está dirigido hacia el adulto, hecho que llamó nuestra atención, pero que puede ser explicado por dos sucesos. El primero es que la niña parecía siempre retraída durante las sesiones y el segundo porque la intervención fue interrumpida por el periodo vacacional y al regreso de éste la niña se negaba a trabajar.

Gracias a la estimulación a la que fue expuesta la infante, logró adentrarse en los usos canónicos y al nivel 1 de los usos simbólicos, circunstancia posiblemente distinta a la que hubiera prevalecido en el desarrollo de la niña si no hubiera asistido al taller, dado que a la edad de diez meses otros niños ya muestran usos canónicos (ver Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro 1999), y en ella había una prevalencia de usos indiferenciados o no canónicos de los objetos a esa edad.

Referencias

- Moro, C. y Rodríguez, C. (2005), *L'objetet la construction de son usage chez le bébé. Une aproche sémiotique du développement préverbal*. Bern-New York: Peter Lang.
- Palacios, P. y Rodríguez, C. (2014). Infant and Child Development. *The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective*. Doi: 10.1002/icd.1873.
- Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción tríadicos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Palacios, P., Rodríguez, C., Méndez Sánchez, C., Hermosillo de la Torre, A.E. (2013). Contextos comunicativos e interactivos tríadicos: la unidad básica de la educación (14-40). En P. Palacios, M. C. Farfán, E. Navarrete y S.C. Miramontes (Comp.), *Psicología educativa: reflexión práctica e intervención*. Toluca, México: UAEM.

- Piaget, J. (1985). *El Nacimiento de la inteligencia en el niño* (Trad. P. Bordonaba). Barcelona: Crítica. (Trabajo original impreso en 1936).
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Manual de Estimulación Temprana*. Recuperado de http://www.zona-bajo.com/Manual_ET.pdf.
- UNICEF. (2011) *Ejercicios de Estimulación Temprana*. Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ejercicioestimulaciontemprana.pdf>.
- Vigotsky, L.S. (1996). El problema de la edad. En L.S. Vigotsky, *Obras escogidas IV. Psicología infantil*. (251-273) (Trad. L. Kuper). Madrid: Visor (Trabajo original impreso en 1932).