

LUIS BENJAMIN ESTREVEL RIVERA  
MARIA DEL CONSUELO NERI AGUILAR

# PSICOGENESIS WALLONIANA

Y

## LA ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

### ESTUDIO INTEGRADOR



UNAM. BNPUS  
SERVILA

001  
31921  
E2  
1990-6

UNAM  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
• IZTACALA •  
MEXICO 1991



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

Dedico este trabajo a :

Mi mamá, Elvira, quien me brindó las condiciones materiales y el apoyo necesario para mi formación profesional.

A mi abuelita, Consuelo, quien con su amor me enseñó a luchar y no claudicar en todo aquello que he realizado.

Mi tía, Amparo, que me ayudó y me brindó su apoyo a lo largo de todos mis estudios.

A mis amigos, principalmente a Luis, y a mis maestros que con su entusiasmo y amistad pudieron darme las alegrías, estimulación y conocimientos necesarios para cimentar y conformar mi persona.

Muy especialmente a mi hijo José Luis, quien despertó en mi el deseo de triunfar, superarme y no detenerme ante los obstáculos que se me han presentado, llegando a terminar este trabajo de Tesis.

Y, finalmente a todos aquellos que pude ayudar en el transcurso de mis prácticas, como lo fue Lucio, y forjaron en mi el deseo de adquirir día con día más conocimientos que me permitan dar lo mejor de mí como todo profesionalista.

GRACIAS POR TODO.

CONSUELO.

- A mis padres JORGE y MARIA LUISA, -  
por su apoyo continuo que ha permiti-  
do mi formación;
- A mi abuela CARMEN y tias ADE y JOVI  
TA, quienes me proporcionaron las-  
condiciones materiales para conti-  
nuar en la lucha;
- A mis compañeras y amigas CONSE y -  
MARTHA, con las que compartí los -  
cuatro mejores años como estudian-  
te y los que a continuación hemos-  
convivido;
- A los PROFESORES que a lo largo de -  
la licenciatura tuve, y que en may-  
or o menor grado cimentaron lo -  
que hoy día como profesionista pue-  
do ser;
- A CARLOS, que me supo estimular y -  
dar aliento cuando el cansancio me  
ganaba o el hastío se hacía presen-  
te,
- Y, finalmente . . . a la PSICOLOGIA,  
que de renuente postulante me hizo  
su ferviente seguidor y a quien de-  
bo en gran medida lo que hoy día -  
soy . . .

Luis Benjamin

# INDICE

IZT. 1001283

PREAMBULO	1
I. ASPECTOS GENERALES	10
Antecedentes biológicos	15
Antecedentes psicológicos	28
Maduración, medio y función	28
Crisis, conflicto y estadio	35
Los estadios	36

II. LOS ESTADIOS	39
Introducción	40
1. Estadio Impulsivo y Emocional	43
A) Impulsividad motriz pura	44
A.1 El organismo infantil	44
A.2 Psiquismo	47
A.3 El medio	52
B) Estadio Emocional	54
B.1 El organismo infantil	54
B.2 Psiquismo	57
B.3 El medio	66
2. Estadio Sensoriomotor y Proyectivo	70
El organismo infantil	71
A) Periodo Sensoriomotor	74
A.1 Psiquismo	74
A.2 El medio	83
B) Periodo Proyectivo	85
B.1 Psiquismo	85
B.2 El medio	103
3. Estadio del Personalismo	107
A) Crisis de Oposición	108
A.1 El organismo	108
A.2 El psiquismo	110
A.3 El medio	116

B) Edad de la Gracia	117
B.1 El organismo	117
B.2 Psiquismo	118
B.3 El medio	119
C) Representación de Roles	121
C.1 El organismo	121
C.2 Psiquismo	122
C.3 El medio	124
4. Estadio del Pensamiento Categorial	127
5. Estadio de la Pubertad y Adolescencia	133
III. LA ZONA DE DESARROLLO PROXIMO	137
Introducción	138
Las fuentes	141
El proceso	150
Zona de Desarrollo Próximo	157
Consecuencias	159
IV. DISEÑO DE INVESTIGACION	162
Planteamiento del problema	163
Hipótesis	165
Definición de Variables	170
Factores	172
Método	173
Diseño	175

V. RESULTADOS Y SU ANALISIS	179
A) Relación niño-madre a nivel global	183
B) Las áreas de desarrollo	192
B.1 Area Postural	192
B.2 Area Cognitiva	199
B.3 Area del Lenguaje	207
B.4 Area Social	215
C) Consistencia de los datos	222
C.1 De los grupos	222
C.2 De las áreas	226
C.3 De las áreas en cada grupo	227
D) Influencia materna y zona de desarrollo próximo	229
D.1 Influencia materna	229
D.2 Zona de desarrollo próximo	235
E) Los estadios	236
E.1 Estadio Impulsivo y Emocional	236
E.1.a Impulsivo	236
E.1.b Emocional	240
E.2 Estadio Sensoriomotor y Proyectivo	240
E.2.a Periodo Sensomotor	240
E.2.b Periodo Proyectivo	242
E.3 Estadio del Personalismo	242
E.3.a Crisis de Oposición	242
E.3.b Edad de la Gracia	243
E.3.c Representación de Roles	244

F) Los estadios y la influencia materna	244
VI. CONCLUSIONES	259
APENDICE	273
1. Material	275
2. Reactivos	277
3. Hoja de nivel	287
BIBLIOGRAFIA	288

# PREAMBULO

El hombre no nace siendo adulto, desde el momento de su concepción posee una historia que le es propia, historia que es contemplada como un proceso particular que lo explica.

El niño, por ende, para ser el hombre que algún día será necesita de todo un proceso de desarrollo que implica tanto factores biológicos como sociales.

Por lo tanto, la historia particular de cada individuo inicia desde el momento mismo de la concepción — historia biológica en este momento —,

y al nacer penetra en el ámbito de lo psicológico y lo social.

Así, el desarrollo del niño constituye un fenómeno de especial importancia para las ciencias del comportamiento; pues, en su devenir se atestiguan una serie de conquistas más o menos seriadas que le permiten aproximarse a su independencia y alcanzar el modelo adulto. Durante la infancia, el niño se percata de sus alcances y limitaciones, el medio es de suma importancia para su desarrollo; ya que, le presenta una serie de conflictos que lo llevan de un estadio a otro con el fin de que, en la medida de lo posible, logre su independencia y la aprehensión del mundo que le rodea.

Por ello, el desarrollo del niño necesita de una especial atención que facilite la comprensión del proceso y las vicisitudes ante las que el infante se encontrará.

De ahí la razón de esta investigación, que pretende dar un poco de luz al tema del desarrollo infantil, considerado como un proceso desde una perspectiva integradora que permita enfatizar la importancia tanto de factores biológicos como sociales que inciden en el mismo -- de una forma muy particular -- y que determinan la construcción de lo psicológico.

En este estudio se retoma una tendencia integradora del desarrollo: la Walloniana, relacionándola con otras dos propuestas que son el Conflicto-Sociocognitivo, derivada de la aproximación Piagetiana, y la Zona de Desarrollo Próximo postulada por Vigotsky.

Para cumplir con lo anterior se siguió una secuencia de pasos que se ve reflejada en el capitulario.

Así, en el capítulo I se enmarca la importancia de los factores bioló-

gicos desde la concepción hasta el nacimiento, enfatizándose en qué forma éstos se constituyen como las bases fundamentales para el crecimiento del niño y la maduración de sus funciones.

El aspecto biológico — a pesar de que otros enfoques lo han dejado de lado — permite comprender cómo es que el niño se va conformando fisiológicamente, cómo surgen cada uno de sus órganos — con sus respectivas funciones — que son indispensables para la formación de ciertas estructuras que permitan, en un futuro, la construcción y aprehensión del mundo que rodea al niño.

Esto es, el aspecto biológico es retomado y transformado por lo social generando y estimulando el desarrollo de lo psíquico; en otras palabras, — el proceso es observado desde la perspectiva de la Psicogenética entendida como " ... la que estudia el psiquismo en su formación y en sus transformaciones ... " ( Wallon, 1987 p. 3 ). Por lo que no es posible hablar de desarrollo sin la idea de crecimiento y maduración a nivel físico, social e individual.

Por estas razones, el primer capítulo ( Aspectos Generales ) se avoca a realizar un análisis del por qué enfocar el desarrollo desde una postura Psicogenética, en la que resaltan los conceptos de Medio, Maduración y Función; y, la importancia de los factores fisiológicos, que si en un principio tienen un peso potencial van perdiendo fuerza, para dar paso a los factores sociales; sin que por ello dejen de existir. En este sentido, siempre se hablará de la interrelación de factores biológicos y sociales para el desarrollo del niño.

En el capítulo II ( Los Estadios ), se realiza una descripción del pro

ceso a través del cual el niño pasa de un estadio de desarrollo a otro. - Estadios caracterizados por una serie de conductas y habilidades que presenta el niño y que divide a su desarrollo en varios momentos bien diferenciados y que en este trabajo se presentan en el orden siguiente:

1. Estadio Impulsivo y Emocional ( del nacimiento hasta los 9 meses ), durante esta etapa prevalece la construcción del sujeto, apreciándose dos fases: Impulsividad Motriz Pura ( desde el nacimiento hasta 2 - 3 meses ) y Emocional ( de 3 a 9 meses ).
2. Estadio Sensoriomotor y Proyectivo ( de 9 meses a los 3 años ) durante éste periodo prevalece la construcción del objeto, - del mundo exterior; y, se ve conformado por el Periodo Sensoriomotor ( de lo 9 a los 18 meses ) y el Periodo Proyectivo - ( de los 18 meses a los 3 años ).
3. Estadio del Personalismo ( de 3 a 6 años ), en esta etapa vol vemos a encontrar la construcción del sujeto en diferentes mo mentos: Crisis de Oposición ( 3 años ), Edad de la Gracia ( 4 años ) y Representación de Roles ( 5 - 6 años ).
4. Estadio del Pensamiento Categorical ( de 6 a 11 - 12 años ), - en el que predomina la actividad de conquista y dominio del mundo; reconociéndole tres fases: Edad de la Razón ( 6 a 7 años ), formación de Categorías Concretas ( 7 a 9 años ) y la Función Categorical propiamente dicha ( de 9 a 11 - 12 años ).
5. Estadio de la Pubertad y Adolescencia, durante esta etapa todo apunta a la construcción y preservación del último tipo de

independencia, y en el que se presentan las etapas de la Pubertad y de la Adolescencia.

Así, dentro de éste capítulo se describe cada uno de los diferentes procesos de desarrollo y habilidades adquiridas por el niño de acuerdo al estadio en que se encuentre.

Cada uno de los estadios es analizado, para mayor claridad, en base a tres apartados, que por su especificidad se abocan a cada uno de los aspectos que logran el desarrollo integral del individuo:

- a) El organismo infantil ( aspectos biológicos del desarrollo ),
- b) Psiquismo ( aspectos psicológicos del desarrollo ),
- c) El medio ( aspectos tanto físicos como humanos que rodean al niño ).

Todo esto nos conduce al capítulo III ( La Zona de Desarrollo Próximo ), en el que se describe el objetivo principal de la investigación.

Se pretende analizar cómo es que el niño aprehende su realidad, el mundo que le rodea; y en qué forma, la interrelación con su medio le brinda las herramientas que le son necesarias para el aprendizaje funcional de las habilidades que son llevadas paulatinamente al terreno de su automatización; y por ende, de su internalización.

Aquí, se describe el proceso a través del cual el niño asimila el mundo que le rodea, proceso que entra en un devenir de conflictos y contradicciones que le permiten el paso de un estadio a otro.

Con base a éste análisis, la presente investigación explora un punto particular de este proceso: La Zona de Desarrollo Próximo ( Vigotsky, 1979 ); entendida como el espacio que existe entre el nivel real de desa-

rrollo ( o capacidades con las que el niño cuenta para la resolución de un problema ) y el nivel de desarrollo potencial ( que se determina por las funciones que aún dependen del exterior ).

La Zona de Desarrollo Próximo se constituye por todas aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración y que, con la ayuda del otro podrán en un futuro ser internalizadas y/o asimiladas; siendo este proceso diferente de acuerdo al estadio en el que el niño se ubica.

Para corroborar este postulado, en el que resalta la importancia de la ayuda o auxilio del otro para que el niño sea capaz de crear un aprendizaje funcional que le permita el manejo y resolución de los problemas a los que se enfrenta; se llevó a cabo la investigación, cuyo planteo se encuentra en el capítulo IV ( Diseño de Investigación ), a través de la cual se pretende evaluar en qué forma la relación del niño con su madre incide en el desarrollo en general y en cada estadio en particular de acuerdo a la identificación de diferentes áreas de comportamiento.

Para la realización del diseño se eligió como instrumento de evaluación la nueva versión de la Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia de Brunet y Lezine ( 1980 ), en la que se evalúan cuatro áreas de desarrollo: Postural, Cognitiva, del Lenguaje y Social.

La muestra está formada por 136 niños de clase media alta, sus edades fluctúan entre días de nacidos y los 5 años.

El tipo de diseño es transversal y observacional, y consiste en la aplicación de la prueba bajo dos condiciones diferentes: el niño a solas y en pareja con su mamá; dejándose transcurrir dos meses para aplicar nuevamente la evaluación en las mismas condiciones.

El capítulo V muestra el análisis de los resultados obtenidos, los cuales se presentan en el orden siguiente:

- a) Nivel global, en donde se observa que la presencia de la madre y el tipo de interacción que establece con el niño incide en forma positiva sobre el desarrollo.
- b) A nivel de cada una de las áreas, observándose que el tipo de influencia que ejerce la madre depende del área que esté afectando y el momento crítico en el que se ubique el niño dentro del estadio.
- c) A nivel de la Influencia Materna, en donde se puntualiza que el niño alcanza su mayor puntaje cuando establece una relación de tipo Supra Interactivo con su madre.
- d) A nivel de cada uno de los estadios, en donde se observa que la estimulación que da la madre es recibida en forma diferencial por las áreas dependiendo del estadio en que el niño se encuentre.

Por consiguiente, la presente investigación corrobora la importancia de los factores biológicos y sociales para el desarrollo infantil; ya que si bien la influencia del medio es imperativa, el factor biológico también lo es, pues, sin la maduración de ciertas funciones el niño es incapaz de adquirir habilidades nuevas por más estimulación que éste reciba.

Asimismo, todo desarrollo implica un proceso de asimilación en el que el niño aprehende o internaliza el mundo que le rodea, siendo de suma importancia la presencia del " otro " y el tipo de relación que entre ambos se construya.

Así, la presente investigación resalta la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky como un factor importante en el proceso de desarrollo y aprendizaje; ya que, toda internalización y/o adquisición de habilidades ante situaciones nuevas implica la interacción del niño con las personas de su entorno — en este caso la madre — siendo esta relación de cooperación y participación la que permite una estimulación positiva para cada uno de los estadios por los que cursa el desarrollo infantil.

I  
ASPECTOS  
GENERALES

Desde sus inicios el Desarrollo del Niño ha sido estudiado y abordado desde diferentes enfoques científicos; en algunos de ellos se ubica al factor biológico como el determinante, mientras que en algunos otros es el factor social el que se torna predominante.

No obstante, existe una tercera opción en la que ambos extremos son retomados; es decir, se concibe al Desarrollo del Niño como un proceso en el que intervienen tanto factores biológicos como sociales. Dentro de esta alternativa, que presenta una visión más amplia del problema, destaca la " Teoría Psicogenética del Desarrollo " .

Lo característico de esta concepción es que lo psicológico no se reduce ni a lo biológico ni a lo social; sino más bien, realiza una interrelación de ambos como condiciones complementarias para la existencia del hombre.

Asimismo, su método de estudio presenta un enfoque de tipo Dialéctico; pues " ... Su método consiste en analizar las condiciones materiales del desarrollo del niño, condiciones tanto orgánicas como sociales, y en ver cómo a través de esas condiciones es que se edifica un nuevo plano de la realidad ... " ( Wallon en Zazzo 1976, p. 85 ).

Mientras que por Psicogenética se entiende como a la Psicología " ... que estudia el psiquismo en su formación y en sus transformaciones ... " ( Wallon, 1987, p. 93 ). Estudio que puede ser realizado a tres niveles:

a) El nivel de los seres vivos. Cuyo objetivo es descubrir el paso de la actividad orgánica a la psicológica, considerando que tal cambio se puede fechar al momento en que el ser es capaz de retener datos de su medio usándolos en situaciones posteriores NO como simple adaptación, sino relacionándose diferencialmente con él. Paso que en el caso del hombre se ha logrado a través del uso del lenguaje.

b) Nivel de la especie humana. Entendido como la influencia que un medio social determinado impone sobre la especie, siendo el lenguaje el que determina la forma y estructura del pensamiento. Los instrumentos que proporciona la sociedad definirán sus movimientos, las relaciones que se establecen entre sus individuos determinan su afectividad, enmarcando y orientando la formación de la persona. Por ello, las actividades psíquicas que presenta un individuo serán aquellas cuyo medio social ha-

impulsado.

c) Nivel del plano individual. En el que se estudia la transformación del niño en adulto, considerando que la Psicogénesis se liga a dos factores, uno orgánico — condiciones biológicas como la maduración — que permite la aparición de una función, que para desarrollarse requiere del segundo factor: el Medio, que da objeto a la función (Clanet et. al., 1984; Ilg y Bates-Ames, 1979; Wallon, 1987a).

Por estas razones, no es posible hablar de un estudio lineal del proceso de desarrollo del niño. Es necesario hacer énfasis en el análisis de la realidad en su totalidad, definiendo su objetividad por una reorganización continua de la razón en contacto con las cosas. Teniendo como eje central la palabra CONTRADICCIÓN (Zazzo, 1976). Es por ello que el Materialismo Dialéctico se ha considerado como el método de estudio para el análisis del desarrollo infantil.

Dentro de ésta aproximación, HENRI WALLON representa a uno de sus más destacados expositores, dando a conocer en obras tales como: " Los orígenes del carácter del niño " ( 1934 ), " La vida mental " ( 1938 ), " La evolución psicológica del niño " ( 1941 ), " Del acto al pensamiento " - ( 1942 ), " Los orígenes del pensamiento en el niño " ( 1945 ) y en numerosos artículos la importancia del estudio del niño como tal, y no con una visión deformante en la que al niño se le atribuya una semejanza ideal — pero reducida por la edad — con el adulto. Así " ... El niño es pues, a la vez objeto de estudio y método de la Psicología. El adulto se explica a través del niño y el niño se explica a través del adulto — que un día será ... " ( Wallon en Zazzo 1976, p. 19 ); en otras palabras

" ... El niño no es un hombre; pero es un movimiento hacia el hombre ...  
... " ( Chateau 1978, p. 84 )

Es así como Henri Wallon define el desarrollo, en base a la interrelación de factores biológicos y sociales; que se presenta como una serie de etapas en las que el proceso no puede darse en forma lineal. Desarrollo que se da a través de transformaciones, en las que, en forma paralela y simultánea al equilibrio que se establece entre las condiciones de vida y las posibilidades del niño se origina el cambio; debido tanto a factores internos — como la maduración funcional de los órganos que posibilitan nuevas funciones —, como a factores externos — influencias del medio — cuya importancia variará en relación a su duración y fuerza; cristalizándose en el aprendizaje funcional de habilidades. Así, " Los estímulos, las circunstancias apropiadas, con seguridad son necesarias para que se produzcan tales actos, pero su utilización se torna realmente eficaz en el momento en el que las condiciones biológicas de la función llegan a su maduración " ( Wallon, 1983, p. 42 ).

Por ello, desde que el niño es concebido se da todo un proceso psicobiológico que constituye la base fundamental para su desarrollo ulterior. Proceso que para ser entendido requiere de una revisión breve de sus antecedentes a nivel biológico y de los psicológicos. Tema que será desarrollado a continuación.

# ANTECEDENTES BIOLOGICOS

A nivel orgánico el proceso se presenta en forma de la evolución bioneurológica iniciado desde el periodo embrionario y que se ve influido por los tres ambientes que rodean al niño durante su gestación:

a) El Microambiente. Conformado por el útero, el cordón umbilical, - la placenta y el amnios.

b) El Macroambiente. Construido por las circunstancias que rodean a la gestante.

c) El Matroambiente. Constituido por el organismo materno ( Pérez y Barrón, 1987b ).

Por otro lado, si consideramos al crecimiento como el incremento en número y tamaño de las células que las hace ir de primitivas a tornarse funcionales; y que el desarrollo es la adquisición de funciones, debe enfatizarse que ambos procesos son paralelos e interrelacionados. Y que se caracterizan por:

a) Dirección. Los cambios anatómicos funcionales progresan de la cabeza a las extremidades ( Dirección céfalo-caudal ) y del centro a la periferia ( Dirección próximo-distal ).

b) Velocidad. Constituida por el incremento en la unidad de tiempo.

c) Secuencia. En la que cada tejido posee un patrón particular de desarrollo, por lo que alcanza su maduración en un momento distinto a cuando lo hace otro tejido.

d) Momento. Cada tejido posee un momento determinado para crecer, desarrollarse y madurar.

e) Equilibrio. Que consiste en la consonancia entre el crecimiento y desarrollo de células y tejidos diferentes.

Ahora bien, tanto el crecimiento como el desarrollo se ven afectados por diversos factores, entre los que se encuentran:

I. Genéticos. Pues se requiere de genes " normales " que brinden la información correcta a nivel anatómico, bioquímico y fisiológico.

II. Neuroendócrinos. Consistente en la acción de las hormonas que posibilitan la síntesis protéica y la multiplicación celular. Entre éstas se encuentran la hormona del crecimiento, que estimula el desarrollo óseo; la tiroidea, que influye en el desarrollo del sistema nervioso central y psiconeurológico, esto es, el desarrollo del cerebro e intervie-

ne también en la mielinización; la insulina, que es requerida para la síntesis protéica; y las hormonas sexuales.

III. Ambientales. Es el medio que rodea al individuo y que lo afecta en forma diferente ( Pérez y Barrón, 1987a; Tomkiewicz 1982 ).

Todo lo anterior conduce al concepto básico de la maduración del sistema nervioso que se desarrolla con la experiencia; relación ésta que puede ser analizada bajo cuatro aspectos:

1) La mielogénesis. La mielinización aparece desde el cuarto mes de vida intrauterina e interviene paulatinamente en diferentes regiones del sistema nervioso según leyes constantes, se inicia en la médula espinal y se extiende a la parte posterior del cuerpo ( Flesching en Bergeron, 1980 ; Kempe et. al., 1985; López, 1980; Moore, 1975; Tomkiewicz 1982 ).

Para que la mielinización sea iniciada se requiere de la presencia de la sustancia de Nissl que aumenta el citoplasma celular impulsando la aparición de las dendritas y su ramificación, creándose nuevas condiciones sinápticas. Sin embargo, esta sustancia no aparece por igual en todo el sistema nervioso, sino solo en sus partes más maduras ( Koupernick y Arfouilloux, 1982 ).

Una vez presentes las dendritas se sintetizan enzimas que a nivel bioquímico provocan la acumulación de prótidos, lípidos, de potasio y la disminución del cloruro de sodio, generando la vaina de mielina alrededor del axón o cilindro del eje ( Koupernick y Arfouilloux, 1982 ).

En el caso del sistema nervioso periférico lo anterior es efectuado por las membranas plasmáticas de las células de Schwann, proceso en el-

que el axón excava la célula que al parecer gira en torno al primero, - condensándose el citoplasma a un lado de la vaina — entre la mielina y el axón —.

Mientras que a nivel central, el proceso es efectuado por los oligodendrocitos a través de una prolongación de células neuroglias que en vuelven al axón, desplazándose el citoplasma hacia el cuerpo de la célula ( Moore, 1975 ).

En ambos casos, los axones terminan por ser cubiertos por el axolema o membrana celular y, sobre ella se coloca la banda de mielina que no llegará a cubrir el axón en toda su extensión, sino que presentará estrecheces ( llamados Nudos de Ranvier ) que dejarán al descubierto algunas partes y las terminaciones del axón ( Ham, 1975; Patten, 1973 ). Característica presentada en la figura 1.

En lo que toca a su función, si bien es cierto que no se le requiere para que los axones transmitan los impulsos nerviosos, sí es necesaria para que éstos sean aislados y mantenidos lo suficiente como para permitir al músculo efectuar los movimientos delicados y precisos ( Koupernick y Arfeuilloux, 1982; López, 1980 ).

2) Dinamismo de las relaciones interneurales. Constituidas por relaciones sinápticas ( axodendríticas y axosomáticas ), en las que los contactos e interrupciones dependen de los mediadores bioquímicos ( adrenalina y acetilcolina ); el dinamismo intersináptico y croático se halla bajo la dependencia de factores energéticos ( ácido glutámico, ácido adenotri-fosfórico ) y metabólicos que integran la maduración del sistema nervioso en el proceso general de crecimiento del organismo.

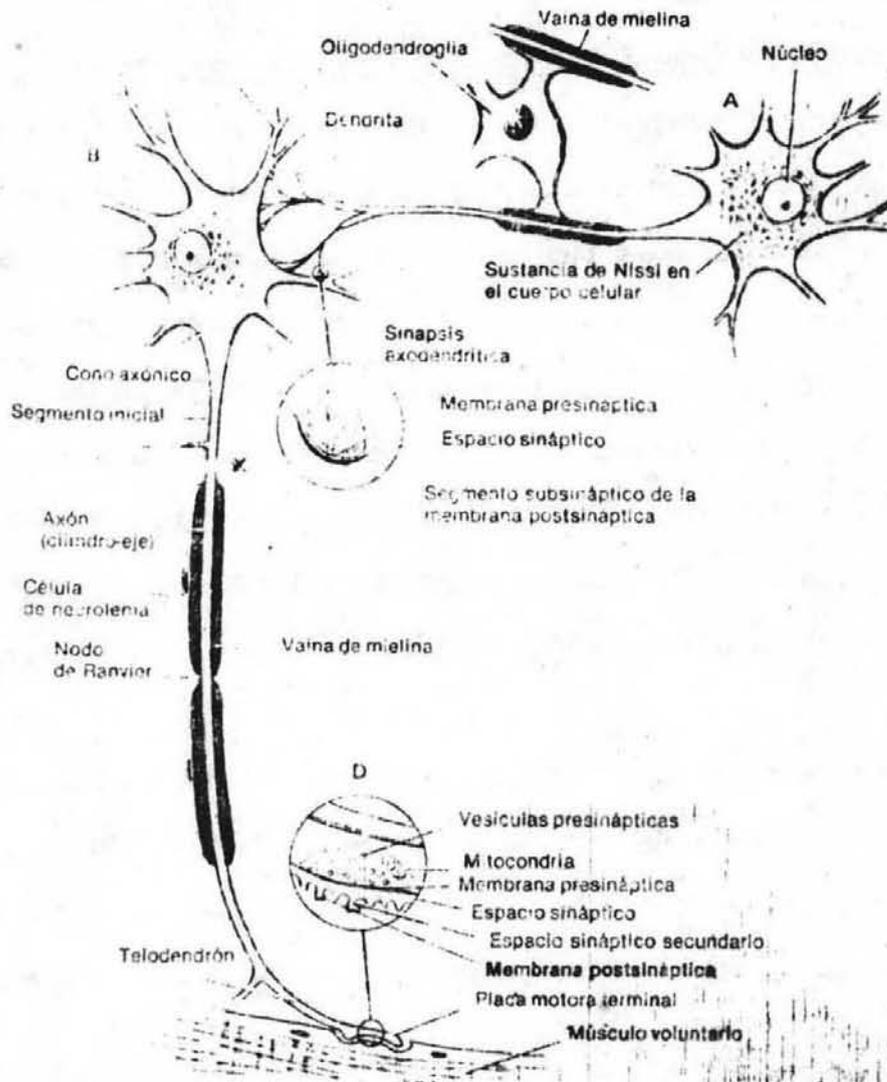


Figura 1 Esquema de una neurona (A) localizada en el sistema nervioso central y (B) de una neurona motora inferior localizada en los sistemas nerviosos central y periférico. Esta hace sinapsis con una célula muscular voluntaria mediante una placa motora. Note las similitudes con fotografías tomadas con microscopio electrónico, entre (C) una sinapsis interneuronal y (D) una placa motora. La X representa el límite entre el sistema nervioso central (arriba de la X) y el periférico (abajo). Nótese que la vaina de mielina de la neurona A es el producto de una célula glial, en tanto que la de la neurona B es producida por una célula de neurilema (Schwann).

Tomado de Noback y Demarest: El Sistema Nervioso.

3) La ontogénesis de la actividad eléctrica cerebral. La maduración eléctrica es dada por el paso de una actividad no diferenciada a una organización diferenciada.

4) La organización de los grandes sistemas funcionales neuropsíquicos. A la par del desarrollo del sistema nervioso, se dan capacidades funcionales más o menos aislables y diferenciadas que determinan la actividad de las relaciones humanas ( la construcción del Yo y del Mundo ). Son expresiones emocionales, traducción de los instintos, de las tendencias, organización funcional que surge como la primera pauta del comportamiento en tanto que respuesta paroxística del organismo a los estímulos exteriores ( experiencia de placer, de dolor, de cólera ) bajo la influencia de los cuerpos estriados del tálamo, rinencéfalo y sustancia reticulada mesodiencefálica del hipotálamo hasta los centros bulbares.

Por medio de la maduración que permite la entrada en funciones de centros nerviosos más desarrollados es que la información del mundo puede acceder a uno de los varios niveles de organización sensorial que posibilitan que el organismo responda mejor al medio que le rodea, siendo tales niveles:

1. Nivel de entrada. Formado por los receptores, que registran la estimulación, traducen la energía y codifican la información,

2. Nivel de aferentación periférica. Neuronas aferentes que llevan la información de los receptores a los centros nerviosos o a neuronas eferentes ( en el caso del reflejo ), aunque ya hay influencia de la corteza.

3. Nivel de recepción central. En él ocurre la primera sinápsis, el impulso se distribuye a otros centros para la organización de reacciones a otros niveles, está influido por la corteza que regula la entrada de la información.

4. Nivel Cuarto. Información que llega al cerebelo y tálamo por vías específicas. La única información que no pasa por el tálamo es la olfatoria.

5. Nivel precortical. Formado por el cerebelo, tectum mesencefálico y tálamo. Al cerebelo llegan informaciones cutáneas, musculares, vestibulares, auditivas, visuales; los envía al tálamo y de ahí a la corteza sensorio-motora. Al tectum llega la información visual y auditiva, elaborando sus respuestas correctas. Al tálamo llega la información para la somestesia, visión, audición y datos del cerebelo, información que es mandada a áreas específicas de la corteza.

6. Nivel de la corteza cerebral. Cada información llega a un área en especial -- aunque hay excepciones -- pasando -- de ser necesario -- a las áreas asociativas, en donde se localizan los centros integrativos de mayor complejidad ( López, 1980 ). Ver figura 2.

Sin embargo, la construcción de éste proceso es larga y aún no ha sido llevada a su término al momento de nacer el niño y que si bien, continuará madurando, la situación que esto genera repercute, marca y orienta al desarrollo del niño, imprimiéndole un sello que le es particular al comportamiento motor infantil.

Para que haya comportamiento se requiere primero de una estructura morfológica que le sustente esto es, se necesitan fibras nerviosas y

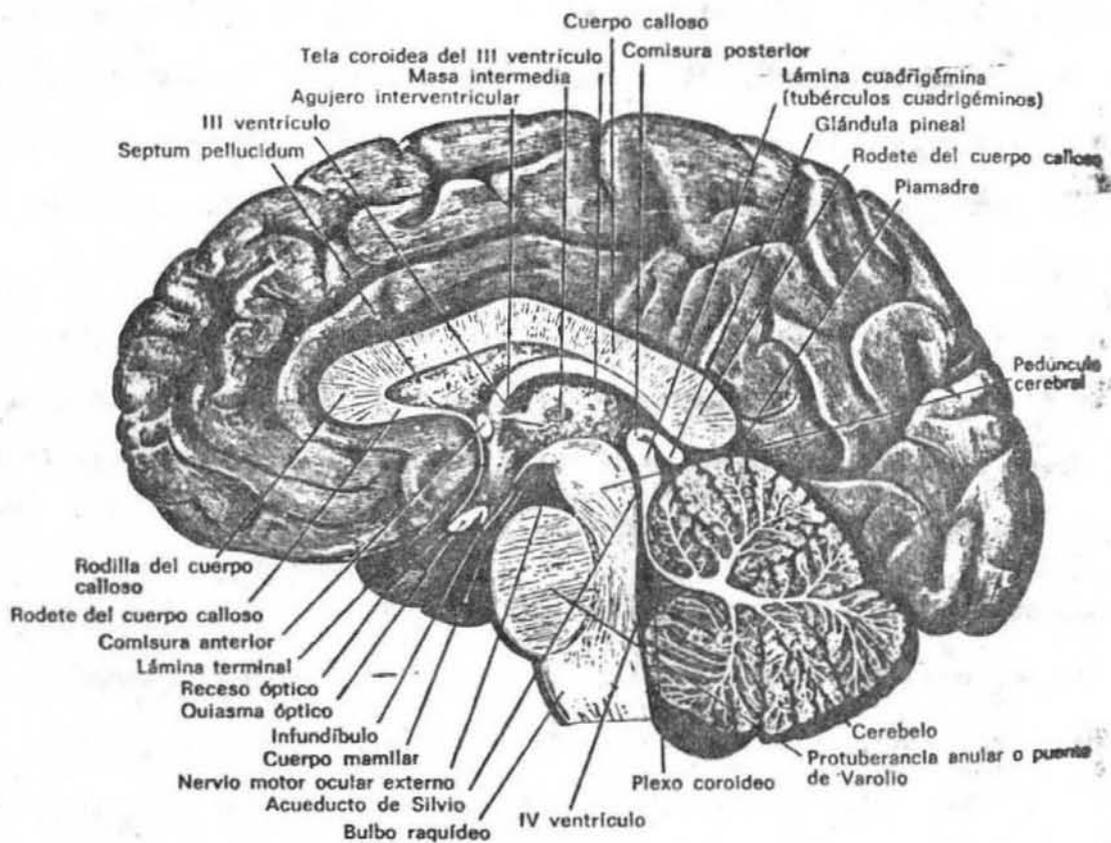


Fig. 2. Sección sagital media del encéfalo.  
La disposición de la piamadre está indicada en rojo.

Tomado de Goose. Anatomía de Gray

musculares, cuya aparición e interrelación presenta una secuencia bien-definida de aparición.

Por ello, se puede hablar de un estadio prenatal en el que esos elementos van a ir apareciendo; lo que implica que existe una etapa premotora, que abarca desde la concepción hasta el 40<sup>avo.</sup> día, lapso en el que el sistema nervioso se empieza a desarrollar a partir de la hoja externa del blastodermo ( eje central ), y que a las cuatro semanas presenta un encefalo que comprende ya cinco segmentos: El arquencéfalo, el cerebro posterior, el istmo del cerebro, el mesencéfalo y el cerebro intermedio o diencéfalo ( región sub-optica y el tálamo ).

Tiempo más tarde sobrevienen los procesos de telencefalización ( desarrollo de las vesículas y de los esbozos hemisféricos, cuerpo estriado, globus pallidus, cápsula interna ); sin hacer de lado la importancia del cerebro antiguo, que constituye un vasto sistema cortical ( allocortex ).

Entre el 41<sup>avo.</sup> y el 60<sup>avo.</sup> día el embrión atraviesa el estadio Miógeno, en el que los músculos se contraen sin intervención del sistema nervioso. Esto es, sus células ya son funcionales.

A partir del momento en que las células nerviosas se tornan funcionales y extienden sus axones inervando los músculos mediante conexiones neuromusculares es que el embrión asciende al estadio Neuromuscular, en el que también se encuentra que forma el eje nervioso espinal medular; posteriormente, los estímulos laberínticos engendran movimientos bilaterales y simétricos con irradiación extendida ( desarrollo del bulbo ), apareciendo reflejos bucales.

Instante en el que el avance motor repetirá el orden espacio-temporal de maduración y crecimiento neuronal. En otras palabras, la maduración será céfalo-caudal y próximo-distal, y en ella madurarán primero las conexiones neuromusculares y los nervios motores y luego los sensitivos; a la vez, sucede lo mismo con los movimientos de origen endógeno que preceden a los que aparecen como respuesta a estímulos este es, los reflejos primarios, cuya construcción le llevará al feto hasta su séptimo mes de gestación.

Entre los cuatro y los seis meses hacen su aparición los mecanismos de conducción y coordinación de los reflejos, dentro de estas diversas formaciones se dan progresos considerables de la mielinización.

A partir de los siete y nueve meses se precisan todavía más los reflejos y movimientos, a la par que lo hacen el aspecto motriz y la sensibilidad general de las funciones vestibulares. Al parecer, los sentidos comienzan a desempeñar cierto papel. ( Ey, Bernard y Brisset en Bergeron, 1980; Tomkiewicz, 1982 ).

Y así, el niño llega a su nacimiento.

Con éste acontecimiento se hacen evidentes las insuficiencias del organismo del neonato para hacer frente a las exigencias medioambientales que, en el nivel orgánico nos conducen a rescatar la importancia del proceso de mielinización.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de mielinización inicia hacia el cuarto mes fetal y se continúa casi ininterrumpidamente hasta los dos años, repitiendo la secuencia de aparición de las diferentes partes en la filogénia, esto es, primero las partes más antiguas y lue-

go las más recientes ( Kempe et. al., 1985; Koupernick y Arfouilloux, - 1982; Patten, 1973; Tomkiewicz 1982 ).

A la vez, esta secuencia se repite durante el proceso de activación de las partes en la ontogenia, por ello es que el proceso culmina después del nacimiento, y cuyo momento más activo ( al final del primer año e inicios del segundo ) coincide con el instante en que el niño progresa en el control de sus movimientos musculares ( Patten 1973 ), cruzando por las siguientes fases:

A. Prenatal. Inicio de la mielinización hacia el cuarto mes en las vías espinales, ventrales y dorsales ( Kempe et. al. 1985 ).

B. Nacimiento. En este momento se encuentran mielinizados los haces medulares, no así los que descienden del nivel cortico-espinal y neuroespinal; pero sí todos los nervios craneales excepto el óptico y el olfativo, lo mismo que las vías ascendentes; a nivel de diencéfalo las fibras que se originan en el globus pallidus y solo algunas del tálamo. El sistema nervioso autónomo se encuentra ya maduro, y no el tálamo encefálico y las vías de la corteza, por lo tanto, las funciones se encuentran a nivel subcortical ( Kempe et. al., 1985; Koupernick y Arfouilloux, 1982 ).

C. Primeros tres meses. La mielinización llega a nivel de la médula y tronco cerebral, iniciándose en el tracto olfativo, vías ópticas, haz espinal, en los hemisferios cerebrales, bosquejándose en el neocórtex, vías espinales y sensoriales ascendentes y en el cuerpo calloso. Esta es la fase del lactante o córtico-subcórtico espinal, con predominio subcortical ( de 6-8 semanas a 1 año ); durante este momento es posible

diferenciar movimientos como reflejos de postura, de orientación, de locomoción, de defensa y un predominio de reflejo cutáneo plantar de extensión ( Bergeron, 1980; Koupernick y Arfeuilloux, 1982 ).

D. Entre los tres y seis meses. Se completa en la médula y en el tronco cerebral, progresa en los hemisferios cerebelesos y en los cerebrales, los fascículos visuales y auditivos, iniciándose en las fibras de asociación y en las eferentes de los músculos voluntarios ( Kempe et al., 1985; Koupernick y Arfeuilloux, 1982 ).

E. Primer año. Se completa a nivel de médula y nervios craneales, avanza en los núcleos talámicos; en los hemisferios cerebrales se mielinizan las fibras largas de asociación, no así las cortas, así, la corteza cerebral inicia su primacía.

F. Segundo año. Se completa la mielinización en la médula, tallo, tálamo y corteza finalizando el proceso. Iniciándose la fase córtico-subcortico-espinal con predominio cortical. Este periodo se encuentra determinado por el desarrollo progresivo de las funciones superiores de la corteza cerebral y por su establecimiento y confirmación, controlando y subordinando las formas subcorticales y espinales. De hecho, se presenta el desarrollo progresivo de la locomoción coordinada, de la prensión, de los movimientos aislados y destreza, de la función del lenguaje, de las formas superiores de la sensibilidad, de los reflejos condicionados, etc.. Es de hacer notar que en la formación postnatal del material neurónico el ser se encuentra todavía en estado de premaduración. ( Bergeron, 1980; Kempe et al., 1985; Koupernick y Arfeuilloux - 1982; Patten, 1973 ). Ver figura 3 ).

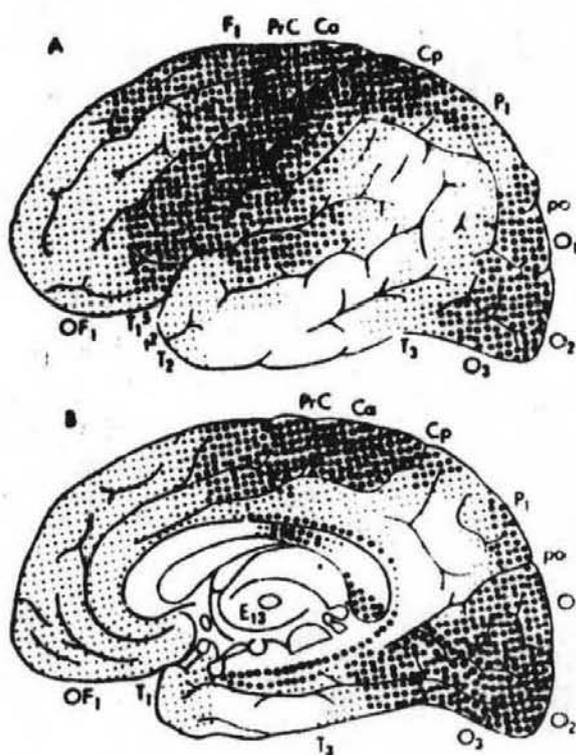


Fig. 3 Mapa mielogénico de los Vogt. Con puntos gruesos se indican los sectores de más temprana maduración en la corteza. Con los puntos más pequeños, los sectores de posterior maduración en la corteza: a, superficie externa; b, superficie interna.

Tomado de Luria. Las Funciones Corticales.

## ANTECEDENTES PSICOLOGICOS

### Maduración, medio y función.

Como ya se indicó el proceso de mielogénesis conduce a la maduración del sistema nervioso. A lo que se debe agregar que la lentitud de este proceso posibilita una adaptación biológica más variada y diversos niveles de actividad; situación que es continuada pues la maduración de los órganos prepara la aparición de las funciones, que a su vez se expresan en una cierta forma de comportamiento ( Zazzo 1975, 1976; Wallon 1983 )

Uno de los principales expositores de esta premisa es Henri Wallon -

( 1965, 1983 ), quien señala que si bien el papel de la maduración de los procesos fisiológicos no es visible en el plano psíquico, puede llevar a cambios en la vida mental; como es el caso de las estructuras nerviosas que al continuar su constitución después del nacimiento culminan por ser funcionales. Es por ello que los estímulos necesarios para producir ciertos actos solo son eficaces en el momento en que la maduración de las estructuras y funciones biológicas esté dada posibilitando su realización.

Se debe agregar que la función antes mencionada no aparece plena, sino que, fincada en la maduración, son sus elementos los que surgen primero; mientras que la continuidad en el desarrollo posibilita el surgimiento del elemento integrador que coordinará a los precedentes, conformando a una cierta función. " Así, los fragmentos de la función surgen antes de la función. Su maduración es posterior a sus efectos más elementales. " ( Wallen 1965, p. 47 ).

Sin embargo, la maduración es un factor necesario más no suficiente. Es decir, la psicogénesis del hombre se desarrolla en la relación dialéctica que se establece entre el organismo y el medio; interrelación en la que el medio culmina por desarrollar lo psíquico, ampliándolo y ampliándose, creando conflictos entre lo que el medio requiere y las capacidades que el niño posee, necesitando del mejoramiento de éstas últimas para mantener e alcanzar el equilibrio entre ambos términos, reiniciándose el proceso pero ahora en un nivel superior. Así, el medio alcanza la función de facilitador o inhibidor de funciones, tanto de orden afectivo como del intelectual, y cuyo resultado será la construc-

ción del individuo que, a partir de la combinación y síntesis de elementos antes dispersos emergerá como un todo. ( Clanet et. al. 1984, Garau dy 1969, Osterrieth 1978, Palacios 1988, Piaget 1985, Wallon 1965, 1981a, 1981b, 1981c, 1984a, 1987a, 1987b, Zazzo 1975, 1976 ).

En lo anterior, el medio es entendido como el factor indispensable para el ser vivo, que responde a sus necesidades, aptitudes sensoriomotrices y psicomotrices.

Estableciendo la diferencia entre medios físico, químico y biológico, a los que posteriormente se ve agregado el social; que presenta condiciones más variadas, transitorias y móviles que los primeros.

Por lo tanto, no se habla de un solo medio, existen tantos como espacios en los que se desenvuelven las acciones; aquellos en los que existen similitudes de intereses, obligaciones y costumbres; medios funcionales y los que el sujeto imagina. Pero, eso sí, entre todos conforman el molde en el que se formará la persona.

Recalcándose una vez más que las relaciones entre el sujeto y el medio no son estáticas ni invariables, sino que exigen mutua transformación que retoma lo biológico y lo altera ubicándolo en el medio social, generando nuevas necesidades y diferenciaciones claramente discernibles entre los individuos, complementándose lo orgánico con lo social ( Wallon 1981c, 1984b, 1987a, 1987b, 1987c ).

Pero, no todos los medios poseen la misma importancia y el mismo papel en el desarrollo infantil, de entre todos destaca el medio social humano ( Palacios 1988 ) que " ... no es otra cosa que el conjunto más o menos duradero de las circunstancias en las que se desenvuelven las -

existencias individuales. Implica evidentemente condiciones físicas y naturales, pero que resultan transformadas por las técnicas y por los usos del grupo humano correspondiente ... " ( Wallon 1987c, p. 118-119)

Por ello, el medio social constituye el medio más importante para la formación de la personalidad, ya que crea y moldea las actitudes que el niño elabora ( Wallon 1985, 1987a, Zazzo 1976 ).

¿Cuál es pues la relación que existe entre el medio y la maduración ?

La respuesta es que tal relación es en primera instancia muy profunda, ya que, si bien se requiere de la maduración para el surgimiento de ciertas habilidades, le toca al medio desarrollarlas. Esto es, se hereda la disposición que facilita o dificulta la acción de ciertos factores del medio, y, a la inversa, un factor medioambiental no repercutirá en el desarrollo si no existe la disposición. Con esto entendemos que si el medio no es capaz de estimular una función cuando ésta aparece, la función se atrofia; a la par, el hecho de que el medio estimule una función no significa que se agoten sus posibilidades ni que estas se pierdan, pues podrían ser retomadas -- aunque en un sentido diferente -- en un momento más avanzado del desarrollo ( Osterrieth 1984, Wallon 1983, 1984c ).

La relación entre el medio y la maduración está presente desde el momento mismo de la concepción; pero, en lo que respecta al psiquismo, se debe considerar que es funcional desde edades tan tempranas como lo es el momento mismo de nacer, instante en el que el niño entra en contacto con factores ambientales físicos e inmediatamente después con el medio-

humano ( Garaudy 1969, Palacios 1988, Sprott 1968b, Wallon 1981a, 1983, Zazzo 1975, 1976 ).

Por consiguiente el medio ambiente es un elemento necesario y formativo que no se opone al sujeto. El niño establece un contacto íntimo con él, creando una relación de tipo simbiótico que pasa de ser meramente fisiológica ( antes del nacimiento ) para tornarse de tipo alimenticio y posteriormente de tipo emocional y afectivo e incluso imitativo.- ( Carusso 1984, Mahler 1980, Olivier 1984, Wallon 1979b, 1981c, 1985 ).

Esta relación lejos de estar impuesta al niño le es propia ya que, se considera que en principio es un ser de tipo social que requiere de la presencia y auxilio del otro para poder satisfacer todas y cada una de sus necesidades ( Clanet et. al. 1984, Echeita 1988, Garaudy 1969, Leontiev 1969b, Merleau-Ponty 1979a, Wallon 1987a ).

Es así que a través del " otro " el niño logra resolver sus problemas, por lo que sus actos lo unen al medio, haciendo de él un ser eminentemente social ( Luria y Yudovich 1984, Wallon 1965 ).

" ... El nacimiento biológico no basta, pues para hacer un ser humano del biológicamente nacido se necesita de la socialización, que se inicia no ya con el nacimiento, sino antes de éste ... solamente socializado puede el individuo vivir y desarrollarse ... " ( Carusso 1984, p. 25 ).

De lo anterior se desprende que el desarrollo depende y varía con cada medio social, relación que otorga al niño características propias que le confieren una integración personal y le torna diferente de los demás; formando de esta manera su unicidad, fijando las formas distin-

tas en que una persona se relaciona con el medio físico y humano que le rodea; y por ende, marcando distintos momentos en el desarrollo ( Wallon 1984a ).

Esta relación se ve modificada por la creciente autonomía del niño, - vínculo que nunca desaparece por completo, sino que se transforma, permitiéndole progresos cada vez más complejos.

Lo que no significa que cualquier influencia medioambiental tenga - - de entrada - - la misma posibilidad de influir en el desarrollo independientemente del mismo.

Para que el medio logre influir al desarrollo infantil requiere presentar ciertas características, que van desde considerar las posibilidades del sistema nervioso al momento de intervención como de las habilidades que el niño posea. Situación que destaca la posible influencia - del medio en tres condiciones:

a) Antes de la existencia de los prerrequisitos biológicos y funcionales.

b) Cuando ambos están presentes y son de reciente adquisición.

c) Cuando la adquisición tiene tiempo de haber sido lograda.

Cuyos resultados serían los siguientes:

Si el medio exige el desarrollo de una nueva habilidad o la solución del conflicto antes de que el niño posea los prerrequisitos, requerirá de él un esfuerzo muy grande que no garantizará siquiera la adquisición o la solución de la situación.

Si la presentación es en el segundo momento, la resolución del conflicto es más rápida e implica un menor esfuerzo por parte del niño, -

permitiéndole una posterior incorporación de tipo funcional de la nueva adquisición.

Y, si el conflicto se presenta hacia el tercer momento son dos las posibles secuencias:

1. Que los prerrequisitos estén firmemente establecidos y faciliten la resolución del conflicto y por ende la adquisición.

2. Que la exigencia del medio sea tan tardía que la adquisición se vea dificultada e incluso hasta imposibilitada por otras exigencias del medio ( Osterrieth 1978 ).

Así, " ... hay una edad en la que todo ejercicio es vano y estéril; una edad que es costoso y laborioso, y una edad ... en la que es rápido económico y productivo ... " ( Osterrieth 1984, p. 47 ).

Otro factor que interviene en la resolución de conflictos es su intensidad, que si es pequeña no incidirá en el desarrollo, y si es excesiva requerirá de tanto esfuerzo que puede no ser resuelta; pero que si es la adecuada lo impulsará.

De lo anterior se desprende que si por un lado la relación medio-maduración es continua y variable por otro, presenta momentos más o menos específicos para la adquisición de funciones y solución de conflictos. " Momentos críticos " que dependerán de varios factores, entre los que se encuentran: La intensidad de la estimulación y su cantidad; pues se ha corroborado que todo organismo es susceptible de responder tan solo a un número limitado de estimulación; que si es muy bajo ( medio empobrecido ) afectará en sentido negativo al desarrollo, mientras que si por el contrario, hay sobreestimulación, el niño será incapaz de respon

der o al menos de aprovecharlo todo ( Osterrieth 1978, 1984, Wallon - 1981b ).

#### Crisis, conflicto y estadio.

Las exigencias que el medio impone al organismo no son resueltas en una mera transacción. Lo que sucede es que el medio presenta una serie de exigencias al niño que requieren de su participación activa para ser resueltas, logrando con ello la adquisición de una nueva habilidad o función que permitirá mayores conquistas posteriores ( Carugaty y Mugny 1988 ).

Si bien es cierto que a lo largo del desarrollo se da una serie casi continua de conflictos, el progreso que éstos implican no es ni rectilíneo ni constante, ya que al ser resueltos exigen una especie de "reacomodo" del niño respecto al medio, momento en el que todo lo aprendido y asimilado se envuelve en una especie de vorágine que lo trastoca, no solo modificándolo en su forma y contenido, sino transformándolo tanto hacia su interior como entre sí, revolucionando su orden a través de una crisis que conducirá a un nuevo nivel más estable y complejo, y que a su vez, estará plagado de conflictos que conducirán a la larga a una nueva crisis ( Osterrieth 1984 ), esto es: " Toda adquisición es reorganización de la precedente para integrar lo nuevo; todo nuevo elemento, introducido en un total, modifica en cierto modo esta totalidad " ( Osterrieth 1984, p. 50 ).

Cada crisis da como resultado un nuevo tipo de ordenamiento y signi-

ficación de lo aprendido y asimilado, en el que las funciones precedentes son retomadas, pero ahora con un nuevo sentido que les es dado por el conjunto del que forman parte, y por las nuevas relaciones producto de esta transformación, " Pues nada puede existir sino reaccionando ante acciones recibidas, y solo subsiste lo que ha triunfado del conflicto " ( Wallon 1965, p. 28 ).

Estos cambios no se observan en los actos del niño, los cuales pueden, de forma, ser los mismos pero, en cuanto al contenido, significación y funciones que involucran ser distintas, adquiriendo un sentido diferente que atestigüa su pertenencia a otro nivel de desarrollo, " No es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al cual pertenece en el momento en que se manifiesta " ( Wallon 1983, p. 25 ),- niveles distintos caracterizados por un cierto comportamiento que involucra un ordenamiento funcional particular. Niveles que nacen en una crisis y que mediante conflictos se aproximarán paulatinamente a una nueva crisis que marcará su final y el inicio de un nuevo nivel que, en términos de desarrollo recibe el nombre de estadio ( Ilg y Bates-Ames, 1979; Osterrieth, 1984; Wallon, 1981a ).

#### Los estadios.

Los estadios se suceden pero no se parecen, presentan características particulares a cada uno, y sin embargo poseen también similitudes.

Respecto a su orden, tenemos que su tendencia se presenta en forma alternada ( Ley de la alternancia ) esto es, a un estadio con tendencia centrífuga, en el que lo importante para el desarrollo es la cons-

trunción del sujeto, de su subjetividad; le sigue un estadio de tendencia centrífuga, en el que lo que prevalece es el objeto, el mundo que rodea al niño, apropiándose de un nuevo tipo de relaciones entre los eventos circundantes.

Lo anterior no significa que en un estadio centrífugo no se construya al sujeto, lo que sucede es que este elemento aún y cuando está presente pasa a un segundo término, cosa que sucede pero a la inversa en los estadios centripetos.

En lo que toca a su duración, ésta es un tanto variable, por lo que las edades indicadas representan una mera aproximación, no obligan a conquistas o niveles.

También, dentro de un mismo estadio estarán presentes los dos extremos entre los que se mueve el desarrollo: El cognoscitivo y el afectivo; los polos: el orgánico y lo social, lo interno y lo externo, las funciones anabólicas y catabólicas, etc.. Pero siempre habrá un tipo de comportamiento que predominará en cada estadio, dándole su sentido y caracterizándolo ( Ley de la preponderancia ). Comportamiento que no negará a los precedentes o se opondrá a ellos sino que, los retomará reorganizándolos, dándoles un nuevo sentido y significación en esta nueva fase del desarrollo, retomando las que eran sus posibilidades para hacerlas realidades ( Ley de la integración ) ( Lehalle, 1990, Petrovski, 1983; Wallon, 1983, 1987c ).

Estadios que se suceden en alternancias, en momentos de acumulación y gasto de energía, en acción inmediata y reflexión, en predominio de alguna actividad y en integración de sus conquistas; estadios en los -

que la función que en un principio unió termina por separar, o que separando condujo a su fusión, dándole así al desarrollo esa apariencia que le es particular. ( Claret et. al., 1984; Wallon, 1983, 1987c ).

IZT.

1001283



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

II LOS  
ESTADIOS

## INTRODUCCION

En el desarrollo se asiste a una conquista progresiva de la autonomía del niño en los niveles motor, afectivo, intelectual, económico y social; proceso que si bien es el definitorio de la niñez no se limita a ella pues continúa por largo tiempo ( Zazzo, 1975 ).

Durante este proceso se observa que las actividades relacionadas con las funciones vegetativas y emocionales van decreciendo, dando paso a funciones superiores más complejas a través de las cuales el niño establece relaciones diferenciales con su entorno ( Wallon, 1981c ).

" Sin duda, el desarrollo del niño puede dar a veces la impresión de que existen funciones que aparecen en orden disperso. Su unidad de conjunto demora con respecto a sus primeras manifestaciones. Ella no es - sin embargo resultado de fusiones fortuitas. Solo estaba demorada provisoriamente. " ( Wallon 1965, p. 46 ).

Este proceso se construye sobre la lucha de las contradicciones in-ternas cuya maduración y resolución provocan el desarrollo; contradic-ciones que se producen entre lo antiguo y lo nuevo, el ayer y el mañana del niño ( Luiblinkaia, 1984; Wallon, 1965 ), siendo las esenciales:

1. El enfrentamiento entre las viejas posibilidades, esto es, lo que el niño ya ha alcanzado y las nuevas necesidades originadas por - esos mismos alcances.
2. Oposición entre formas antiguas ( Conservadoras ) de comportamien-to y nuevas formas de éste ( Iniciadoras ).
3. Contradicciones específicas entre el contenido, entendido como la existencia, y la forma o conciencia en formación. Presentándose - la tendencia de que el contenido se adelanta a la forma -- si - bien no requiere de cambios bruscos en el estilo de vida -- a pe-sar de lo cual, la forma antigua no cambia ni de inmediato ni fa-cilmente hasta que la contradicción sea al fin resuelta.

Así: " En el movimiento hacia lo que ya es posible, pero que aún no-se ha alcanzado, se realiza el desarrollo. " ( Liublinkaia, 1984, p. - 49 ).

Lo anterior crea fases o estadios en el desarrollo en los que se presenta una orientación funcional particular y una serie de actividades -

que le son propias. Actividades que al pasar a otra fase de desarrollo, las más antiguas son dominadas en forma progresiva por actividades nuevas que integran a las anteriores, dándoles un nuevo sentido que dará un caracter propio a la nueva etapa de desarrollo ( Wallon, 1981a ).

Por todo esto es que se presentarán los logros y características de cada estadio, dividiendo la información en tres ámbitos:

- a) El organismo, en el que se dará cuenta del estado funcional a nivel biológico del cuerpo infantil;
- b) Psiquismo, en donde se destacarán las condiciones psicológicas propias de la etapa; y
- c) El medio, apartado en el que se presentará el medio social al que el niño se enfrenta en el estadio en cuestión.

# I. ESTADIO IMPULSIVO Y EMOCIONAL

Nacimiento a 1er. año.

La tendencia de éste estadio es centrípeta esto es, durante él prevalce la construcción del sujeto ( Clanet et. al., 1984 ). Momento de la vida en el que se pueden apreciar dos fases diferentes:

- A) Impulsividad motriz pura.
- B) Emocional.

# 1) IMPULSIVIDAD MOTRIZ PURA

Desde el nacimiento hasta 2 - 3 meses.

## A.1 El organismo infantil.

Al momento de nacer el niño se enfrenta a su primera crisis que es de orden biológico adaptativo. Esta primer adaptación es la respiratoria mientras que la segunda es la entrada en funciones del sistema digestivo. Siendo estos los gastos únicos a los que el niño se ve enfrentado para garantizar su supervivencia; se trata de funciones vegetativas, automáticas, a través de las cuales entra en contacto con el mundo que le rodea ( Pérez y Barrón, 1987b; Wallon, 1983, 1985 ).

El niño se haya dominado por los centros subcorticales, respecto al tono muscular existe hipertonia en los miembros, sobre todo en los músculos flexores mientras que, el tono axial está menos desarrollado, situación que como ya se mencionó está controlada a nivel subcortical pero, conforme la corteza entra en función el niño logra un mayor y mejor equilibrio y coordinación de sus músculos, facilitando así sus reacciones ante el nuevo medio ( Zazzo, 1975 ).

Esto se debe a que el desarrollo motor que presenta el niño -- que no se limita a éste estadio -- cumple con dos leyes básicas:

- 1) La ley de progreso céfalo-caudal. Pues, el niño va logrando independizar sus movimientos. Haciéndolo desde la cabeza hasta las extremidades anteriores y posteriores.
- 2) Ley del progreso próximo-distal. Que indica que el control se va ganando de la espalda a la mano, de la pélvis al pie y de los músculos grandes a los pequeños ( Zazzo, 1975 ).

El niño presenta una actividad motriz espontánea, anárquica, global, fuera de su control, en la que la actividad clónica ( acortamiento o alargamiento de las fibras musculares ) y la tónica ( tensión muscular ) se suceden indiferenciadas, presentando reacciones motrices básicamente reflejas -- estornudo, hipo, tos, bostezo, etc. --. Todas ellas espasmos en los que no se establece diferenciación entre el movimiento y la sensación; espasmos a través de los cuales el niño elimina tensión sensorial, respondiendo al parecer a estimulaciones propioceptivas y viscerales ( Clanet et. al., 1984; Wallon, 1983, 1985, 1987d; Winn, 1966a; Zazzo, 1975 ).

Presenta movilidad facial que NO es comunicativa pero que se relaciona con estados de satisfacción e insatisfacción.

Los automatismos primarios ya son funcionales y se les puede considerar como:

- a) De protección o evitación.
- b) Adaptación del tono.
- c) De orientación al estímulo ( Koupernick y Arfouilloux, 1982; Pérez y Barrón, 1987b ).

En lo que toca a la sensorialidad, el tacto y el gusto se muestran más desarrollados y predominan en el recién nacido.

Es por lo anterior que la actividad del niño está dominada tanto por las reacciones de protección como por la alimentación, actos que continúan su desarrollo y diversificación ( Koupernick y Arfouilloux, 1982 )

En lo que respecta a la visión, el ojo al nacer está aún inmaduro esto es, presenta reacciones oculares en las que no hay coordinación para seguir un objeto o explorar visualmente el ambiente; tan solo está presente el reflejo de la pupila a la luz. Maduración que será alcanzada hacia los seis meses.

Mientras que la audición se encuentra relacionada con otras respuestas que dependen de la intensidad de la estimulación. Por último, el olfato solo es capaz de percibir ciertos olores ( Wallon 1985 ).

En resumen, el aparato sensomotor es más o menos funcional pues es capaz de percibir sensaciones táctiles, auditivas, visuales, cinestésicas ... pero todas carecen de significación, además de que el niño las recibe igual si son interoceptivas, propioceptivas o exteroceptivas -

( Osterrieth, 1984; Wallon, 1965 ).

En esta etapa el neocortex va controlando la actividad motora en sentido céfalo-caudal y que se prolonga a lo largo de los dos primeros años, ejerciendo su influencia inhibitoria sobre los automatismos primarios, llevándolos -- hacia el 4o. mes -- a su extinción ( Koupernick y Arfouilloux, 1982; Pérez y Barrón, 1987b ).

Las alternancias que se presentan en éste momento son entre el sueño ( anabólica ), lapso que ocupa la mayor parte del tiempo, actividad a través de la cual restaura y acumula energía; y que además ejerce una acción inhibitoria sobre la vida de relación, rebajando la actividad motriz a reflejos elementales y a la disminución o abolición de la actividad de los sentidos; y la vigilia ( catabólica ), encontrándose entre ambas la alimentación ( Wallon, 1983, 1985, 1987e ). " Por consiguiente, nada hay en la actividad del lactante que pueda servirle mínimamente en sus relaciones con el mundo exterior. Sus movimientos, que solo suelen ser actitudes, se producen por sí mismos, como en un circuito cerrado, esto es, sin más razón que sus propios excitantes específicos " ( Wallon, 1985 p. 100 ).

#### A.2 Psiquismo.

En este momento el psiquismo no existe como tal, pues si se considera al movimiento como su base de expresión y de comunicación con los otros y, recordando lo mencionado supra, se concluye que al menos en los primeros meses el movimiento -- por estar fuera del control del niño -- no puede servirle como vía de comunicación.

Sin embargo, ésta no es la única característica que se presenta. También se encuentra que el niño está completamente indiferenciado de su medio. Esto es, se confunde con él, no hay distinción entre lo que es propio y lo que no, entre su persona y el medio. Todo parece como formar parte de un continuo, de una nebulosa en la que no hay conciencia, intención o voluntad (Clanet et. al., 1984; Château, 1978; Mahler, 1980, Osterrieth, 1984; Wallon, 1987d, 1987e; Zazzo 1975 ).

Más, el panorama no es tan desolador ya que, aparte de los automatismos primarios ya mencionados, el niño conquista entre el 7o. y el 25o. día la imitación, proceso por medio del cual las cosas que el niño aprende luego de ser ejercitadas pueden ser condicionadas como lo fué demostrado en el caso de la protracción de la lengua ( Zazzo, 1975 ).

Esta imitación tan temprana se explica por la tendencia del niño a repetir la acción percibida pues " La percepción visual del movimiento provoca un movimiento por ser ella en esencia un movimiento " ( Zazzo, 1975 p. 199 ).

Este mecanismo perceptivo-cinético -- que por otra parte estará siempre presente en el desarrollo -- es la base de la relación con otros eventos. Relación que conduce al aprendizaje, estableciendo un vínculo entre los elementos de tipo afectivo y condicional ( Zazzo, 1975 ).

Aquí, los actos se manifiestan buscando satisfacer alguna necesidad sin reconocer inhibición alguna, no existe ningún tipo de organización en las relaciones sujeto-medio, cuanto más, se asocian las manifestaciones de necesidades con las impresiones sensoriales de satisfacción o frustración ( Wallon, 1984a, 1987e ).

¿ Cómo es que sucede esto ?

El continuo antes mencionado va a ser roto al emerger acontecimientos cíclicos que se erigen paulatinamente como marco de referencia, como organizadores.

El primero de ellos es la alimentación. Esta se constituye en toda una secuencia estereotipada que se destaca del entorno y que involucra cuadros pilosensoriales que no es gratuito que reposen en la boca pues, es esta la parte sensorial más desarrollada ( Clanet et. al., 1984; Nieto, 1984; Osterrieth, 1984; Zazzo, 1975 ).

Es en esto último donde las reacciones psicofisiológicas dan pauta a lo que será en un futuro la adquisición del lenguaje. El que el niño repita una y otra vez sílabas se rige por procesos fisiológicos de naturaleza condicionada ya que, las necesidades biológicas y las influencias del medio propician secuencias en las que el niño va a empezar a " preveer " lo que sigue, extendiéndose las secuencias a otras áreas en las que no predomina la alimentación ( Nieto, 1984; Osterrieth, 1984 ).

" Los primeros movimientos en el niño, al igual que los primeros sonidos que emite son desorganizados y sin propósito, funcionan a nivel de reflejos primarios ... " ( Nieto, 1984 p. 109 ). Por consiguiente, la aparición de la palabra no se presenta por sí sola, y su proceso de desarrollo necesita de la maduración de determinadas estructuras fisiológicas que posibilitan emisiones accidentales de sonidos ( Nieto, 1984; Olerón, 1985 ).

Esto es, durante una actitud de bienestar biológico el niño repite involuntariamente todos aquellos movimientos que le producen placer al-

satisfacer sus necesidades alimenticias ( succión y deglución ), y al ser combinados con movimientos respiratorios emite sonidos inarticulados, eructos, " gorgoritos ". Estas vocalizaciones surgen en un principio por la sensibilidad propioceptiva, vibratoria táctil y gustativa de los órganos bucales, dando pauta a sonidos inarticulados y a los estereotipos finemáticos ( Fórmulas mecánicas sensoriomotrices ) que constituyen el origen de los fonemas, partiendo de circuitos motores primarios ( Derman en Nieto, 1984 ).

A partir del primer mes, la diferenciación sensorio-motora de los órganos bucales posibilita una precisión articulatoria que trae consigo la emisión de sonidos vocálicos. Por ello, en un principio las emisiones de sonido que brotan accidentalmente parecen reproducirse y mantenerse de forma " gratuita ", para posteriormente permanecer bajo la influencia de todo aquello que el niño percibe del medio exterior, tanto como elementos imitados como condicionamiento ( Nieto, 1984; Leopold en Olerón, 1985 ).

A este respecto se ha observado que si bien, las primeras emisiones comprenden una gran variedad de sonidos indiferenciados, estos nada tienen que ver con los fonemas de lengua alguna ni tampoco con lo de la lengua materna. Por ello, hasta los seis meses el sistema fonético de los padres nada tiene que ver con la evolución de la producción de sonidos del niño, momento en que este último los produce precozmente y con facilidad, dificultándose la emisión durante el periodo del aprendizaje verbal propiamente dicho ( Bianchi, 1972; Lennerber en Olerón, 1985; Nakasima en Olerón, 1985; Olerón, 1985; Osgood en Olerón, 1985 ).

Así pues, desde el nacimiento hasta los tres meses solo puede hablar se de una etapa prelingüística del lenguaje caracterizada por el uso de gestos como forma preferente de comunicación; etapa en la que la primera manifestación vocal es el llanto al nacer, pero que pese a mantenerse, no conduce a ninguna actividad articuladora diferenciada, dando paso hacia el segundo mes a vocalizaciones espontáneas y en el tercero se diferencia la actividad fonatoria ( Inicio de la etapa del balbuceo ).- Esto es, de los 0 a los 3 meses es posible apreciar las siguientes etapas: Llanto, sonidos inarticulados y vocálicos, gritos y balbuceo espontáneo ( Nieto, 1984; Ojerón, 1985; Triadó, 1984 ).

Finalmente, toda esta secuencia de asociaciones no es estereotipada, puesto que se encuentran ocasiones en que no aparecen y la organización se ve trastocada, trastornando al niño.

Sin embargo, en la mezola de estas dos situaciones de secuencia-disrupción está la génesis de la conciencia, " Los comienzos de la conciencia se situarán en las alternativas de la espera inútil, la ausencia, - la insatisfacción y el reconocimiento de las situaciones familiares, de la satisfacción ... " ( Osterrieth, 1984 p. 65 ).

En ambas experiencias contradictorias está presente -- usualmente -- la madre, razón por la cual es tanto el primer ser con el que establece un vínculo afectivo como a la vez, el primer otro ( más o menos diferenciado ) con que se topa el niño ( Osterrieth, 1984 ).

Situación que lo lanzará al segundo momento de este estadio.

### A.3 El medio.

El medio — tanto físico como humano — que rodea al niño presenta la doble y contradisctoria característica de ser muy amplio a la par de igualmente restringido.

Es amplio en la medida en que cualquier persona puede establecer con tacto con el niño sin que éste se oponga o rechaze al adulto, por la sencilla razón de que — como se mencionó en el apartado anterior — vive una especie de nebulosa en la que no existe el otro por lo cual, carece de importancia quien sea el que lo atienda ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979 ).

A la vez, es restringido porque no percibe al mundo como lo hace el adulto; sus sentidos, si bien ya son funcionales, le brindan escasa información del mundo que le rodea y, aún aquella que es capaz de percibir no puede procesar.

Lo anterior no significa que el niño esté desvinulado del medio, — por el contrario, es tal su dependencia que sin el apoyo del medio humano el niño no podría existir, ya que es el otro el que satisface sus necesidades ( básicamente orgánicas en este momento ), completándolo ( Wallon, 1987b, 1987e; Zazzo, 1976 ).

También es el adulto el que empieza a dar sentido a los movimientos del niño, quien como ya se mencionó, es capaz de empezar a asociar alguno de sus actos con sus consecuencias, es así como llora para comer o — para indicar que requiere de cambio esto es, establece relaciones entre las manifestaciones de sus necesidades y sus impresiones sensoriales de satisfacción o frustración, siendo el adulto, al contestar a ellas —

quien les da significación ( Wallon, 1984a, 1985 ).

Preparando así el advenimiento de la siguiente etapa.

## B) ESTADIO EMOCIONAL

De los tres a los nueve meses.

### B.1 El organismo infantil.

En lo que respecta al aspecto motor, durante esta etapa el niño logra grandes progresos en el control y coordinación de su cuerpo; este control y equilibrio del movimiento exige que el niño aprenda dos cosas

1a. Que durante el movimiento vaya integrando sus aspectos tónico y clónico para llevarlo hasta su fin. y,

2a. Que sea capaz de inhibir cualquier movimiento en el resto del -

cuerpo ( esto es, que maneje su tono ).

Esta dificultad es mayor cuando el cuerpo todo debe entrar en movimiento, ya que tiene que integrar sucesivamente los aspectos tónico y clónico de sus diferentes partes para poder mantener el equilibrio.

Esta coordinación permite mayor precisión y seguridad en los actos del niño que a la vez, conducen a la sustitución gradual del gesto o de la actitud. Logrando por ejemplo, hacia los 4 meses erguir el tórax y la cabeza, hacia el 5o. sentarse con apoyo, situación que desaparecerá hacia el 7o. mes, logrando gatear al 8o. y sentarse solo hacia el 9o. ( Heuyer, 1979; Pérez y Barrón, 1987b; Wallon, 1983 ).

Así, entre los 3 y los 6 meses diferencia y coordina los movimientos de la cabeza que ahora puede orientar, cuello y hombros; entre el 6o. y el 9o. el tronco, brazos y manos ( Koupernick y Arfouilloux, 1982; Osterrieth, 1984 ).

La sonrisa por su lado deja a trás la fase preafectiva, en la que su presencia se relacionaba a estados de placer fisiológico mas que a buscar establecer contactos con los demás, para tornarse intencional, pues ahora el niño parece elegir ante quien la va a presentar, adquiriendo de esta manera un sentido afectivo ( Heuyer, 1979; Pérez y Barrón, 1987b ).

La antes insuficiente coordinación ojo-mano se empieza a establecer firmemente hacia el 4o. mes, reconociendo los objetos hacia el 5o. y la visión binocular en el 8o., llegando al fin a la percepción. A pesar de esto, aún es la mano la que dirige al ojo; mientras que en el ámbito auditivo aparece la respuesta de orientación ( Erskine, 1976; Koupernick-

y Arfouilloux, 1982; Pérez y Barrón, 1987b; Winn, 1966a; Zazzo, 1975 ).

Para la prensión — a través de la cual el niño logrará posesionarse del medio — pasará de ser un reflejo involuntario al inicio del periodo para ser controlada aunque en forma incierta al momento en que se logra el control sobre la articulación del hombro en el 4o. o 5o. mes, pudiendo después usar simultáneamente los dedos ( 6o. mes ), afianzándose hasta que, por el 8o. mes se agrega la extensión del codo, con lo que — la prensión y la manipulación se conquistan pero, en forma unilateral — ( Koupernick y Arfouilloux, 1982 ).

Todo cuanto el niño toma es llevado a la boca, y un mes después puede ya oponer el pulgar y, hacia el 10o. precisa el movimiento de prensión usando las puntas de los dedos pulgar e índice. Así, el desarrollo de lo motor va del movimiento global al específico debido al control activo que ejerce el neocortex, generando al fin los movimientos voluntarios ( Heuyer, 1979; Koupernick y Arfouilloux, 1982; Osterrieth, 1984; Wallon, 1983; Winn, 1966a; Zazzo, 1975 ).

A través de todo lo cual pasa de conocer al mundo por la boca a explorarlo táctilmente, proceso seguido por la paulatina integración de la visión a los movimientos manuales controlados. Que, poco después, en lugar de seguirlos los precederá — esto hasta el siguiente estadio —. Con lo anterior se observa que los progresos próximo-distales aprovechan los céfalo-caudales, integrándose así en un solo proceso de desarrollo, con lo que el niño va ampliando su rango de acción pues, ha pasado del espacio bucal al espacio próximo ( Wallon, 1983; Zazzo, 1975 )

En esto se detectan dos distintos tipos motores:

El niño hipertónico, que es precoz en la postura y la marcha, orienta su actividad hacia la exploración del medio, presenta estereotipos y movimientos bruscos e irregulares.

El niño hipotónico, que es precoz en la prensión, su actividad se orienta hacia la manipulación de los objetos, explora su cuerpo y se involucra en actividades que requieren la coordinación visomotora. ( Kouperniok y Arfouilloux, 1982 ).

## B.2 Psiquismo.

En un principio fué el movimiento. Movimiento puro, espasmódico sin significación psicológica. Pero, en este momento se enfrenta a una doble significación: El creciente control por parte del niño de su cuerpo y la significación que a sus movimientos dá el entorno social y que posteriormente, el niño hará uso de estos automatismos para expresarse y comunicarse, arrastrándolos del nivel puramente orgánico para introducirlos al social ( Fraisse, 1979; Palacios, 1988; Wallon, 1983, 1984b, 1985 ).

Es hasta este momento en que es posible hablar de un segundo periodo del desarrollo verbal antecedente de la palabra: El balbuceo imitativo, en el que se presenta la reacción refleja al sonido, discriminando en forma global el significado afectivo-emocional del mensaje por la entonación de la voz ( Nieto, 1984 ).

Sin embargo, no se trata de enmarcar una definición exacta entre las producciones de sonido espontáneas y las que están influenciadas por el lenguaje adulto y se les atribuye la intención de imitarlas. Pese a es-

to, si es posible observar hacia el 4o. mes un aumento en la tonicidad-labial, pasando de la sola producción de sonidos vocálicos a la emisión de voces labiales asociadas a la succión — m, p, b — y guturales asociadas a la deglución y al eructo — d, t, n, j — ( Olerón, 1985 ).

Asimismo, se inicia el balbuceo imitativo ( entre los 6 y los 8 meses ), periodo en el que si bien el niño imita los sonidos ya producidos en el balbuceo espontáneo, conserva solo aquellas emisiones que forman parte de la fonética de su lengua, ya que el reforzamiento auditivo que reciben va dejando de lado los sonidos no reforzados por un proceso de inhibición (Nieto, 1984; Traine en Nieto, 1984; Triadó, 1989 ). Y todo porque " La evolución de su respuesta al sonido lo conduce a localizar la fuente sonora, a experimentar y producir sonidos voluntariamente, a imitar los sonidos que escucha, a responder a la música con vocalizaciones ..., a " hablar " o reir con su madre ... " ( Nieto, 1984 p. 113 ).

Es por ello que a través de la discriminación auditiva gruesa se inicia el reconocimiento de la voz materna, que es asociada a una sensación de bienestar fisiológico originada por la satisfacción de sus necesidades. Es decir, se inicia un efecto diferenciado según la entonación de la voz ( Peinado en Nieto, 1984 ).

Pero, es hasta los 8 meses en que se establece el " feedback " auditivo, proceso de retroalimentación durante el cual se regula la emisión de los sonidos por medio del oído; lo que conduce al " balbuceo imitativo ". El sistema fonético de los padres empieza a tener influencia en la evolución de la producción de los sonidos ( Nieto, 1984; Olerón, 19-

85; Triadó, 1989 ).

Todo esto más el conocimiento que tiene el niño de su cuerpo y de su medio ambiente, aunado a la integración de asociaciones sensoriomotrices, conduce a la conexión de la forma sonora de las palabras con su concepto lo que da pauta a la emisión de las primeras palabras ( de los 10 a los 12 meses ). ( Nieto, 1984; Triadó, 1989 ).

Sin embargo, no hay que perder de vista " ... que estando el lenguaje recién en sus comienzos, no puede sostenerse la hipótesis de una consigna interior o de cualquier enumeración mental ... " ( Wallon, 1984, - p. 158 ).

La apropiación del objeto a través del lenguaje está lejos de ser inmediata, las primeras frases son optativas o imperativas; el sentido de las mismas puede variar de acuerdo con las situaciones, haciendo a las emisiones elípticas y polivalentes; se encuentran definidas por la circunstancia en la que se producen y no a la inversa. Por ello, dan a conocer el impulso o estado afectivo del niño más que la naturaleza del objeto; aún cuando existan elementos imitativos, el niño todavía no se ubica en la perspectiva de los otros ( Bianchi, 1972; Luria, 1985; Wallon, 1984 ).

Así pues, pese a que la fonación se encuentra en plena conquista del vagido y las vocalizaciones diferenciadas, modulando las voces en murmullo, y los órganos del aparato fonador se encuentran descendiendo a su lugar, el gesto y las vocalizaciones aparecen como medios de comunicación que aún están presos de la situación que les dió origen ( Heuyer, - 1979; Koupernick y Arfouilloux, 1982; Siguan, 1978; Zhinkin, 1989 ).

Todas estas actitudes, emisiones de sonidos y automatismos conducen al momento crucial -- si así se puede decir -- para la aparición y progreso de la vida mental ( Wallon, 1984, 1987a ), " Esta mutación de las reacciones puramente fisiológicas en medios de expresión tuvo en la especie humana importancia decisiva, porque no está ligada a ningún supuesto instintivo especial, sino a las condiciones de existencia del individuo desde el nacimiento ... " ( Wallon, 1987a p. 270 ).

Las actitudes son retomadas por los otros, quienes dan sentido a la mímica infantil; transformándolas en lenguaje para la comunicación, movimientos con sentido y, que vienen posteriormente a las emociones, cuyo papel es doble pues por un lado fusionan en forma global al niño con su medio, y por el otro, estos intercambios provocarán la separación de los individuos, desarrollándose paulatina y simultáneamente la conciencia del YO y la del mundo ( Wallon, 1965, 1984a, 1987e; Zazzo, 1975, 1976 ).

Las emociones son el resultado de cualquier cambio postural y visceral, presentan automatismos que les son propios y siguen un orden de aparición que indica una secuencia de maduración. Son ambivalentes puesto que pueden reflejar tanto disposiciones orgánicas como estados afectivos ( Boujarde, 1979; Wallon, 1983 ).

Aparecen hacia el 6o. ó 7o. mes en forma de una especie de cosquilleo producido por la fricción de regiones ricas en aponeurosis e inserciones musculares es decir, en la sensibilidad propioceptiva, cuyos efectos en vez de adecuarse al estímulo se extienden y amplifican, siendo el espasmo producido fuente de nueva e incrementada excitación, que-

al irse acumulando forma el tono, cuya primera forma de descarga es la risa, que en caso de ser continuada la excitación se transformará y desbordará en forma de llanto.

Así es como " Todas las emociones: placer, alegría, cólera, angustia, miedo, timidez, pueden ser reducidas al modo de formarse, consumirse o conservarse el tono ... " ( Wallon, 1985 p. 113 ). Por lo que puede hablarse de una ley de equilibrio entre la excitación, el tono y su fin. Ley en la que se indicaría que toda excitación conduce a una elevación del tono muscular que, al encontrar forma de expresarse hace bajar tanto al tono como a la excitación, pero si esta respuesta se prolonga provoca un nuevo incremento en la excitación y tras ello en el tono, por lo cual, la emoción se construye sobre el movimiento — ya que sin él no se puede expresar —, manifestando la vida psíquica del niño, con ella se establecen relaciones entre las actividades motoras y las viscerales del niño ( Boujarde, 1979 ), por lo que " La emoción es una expresión afectivo-tónica " ( Zazzo, 1976 p. 44 ).

Lo anterior conduce a proponer que existe una emoción primaria y única, cuya manifestación se veía afectada por la cantidad de estimulación recibida y no por su calidad ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979 ).

Ahora bien, esta emoción primaria se va a ir diferenciando durante el desarrollo, usando para ello básicamente dos formas:

- a) El condicionamiento. Que explicaría la génesis de ciertas emociones o su ampliación a situaciones nuevas.
- b) Maduración. Conduce al enriquecimiento del mundo mental del niño y le permite vislumbrar otras posibilidades a los objetos que le

rodean.

Si es así como se generan las emociones esto no significa que una vez formadas se fosilicen ya que se ven afectadas por el desarrollo.

Como es el caso del miedo, ya que aparece ante situaciones que mezclan lo conocido con lo ignorado; o las rabias, cuya precocidad les atribuye una aparición tan temprana como lo es la hora de nacido, y que es provocada por la inmovilización del cuerpo, el hambre, los cólicos y como manifestación más tardía como parte del conjunto de las reacciones del niño a los extraños. Más, en este primer momento la cólera es impotente para actuar sobre el medio.

En lo que respecta a la tristeza su aparición es más tardía, ya que requiere al menos de un esbozo de conciencia de la persona.

Por lo que toca a la alegría, ésta es precoz. La sonrisa aparece hacia el mes y la risa un poco después, si bien al principio aparecen aisladas poco a poco se van a relacionar, combinándose, presentándose primero ante situaciones de bienestar fisiológico. Por lo cual, la alegría elemental es de base orgánica, y ya en la primera infancia se tornará intelectualizada. Presentando la sucesión de las alegrías pasivas a las activas con el uso por parte del niño de su motricidad, ya sea en sí o a través de sus resultados ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979 ).

Esto significa que con el crecer del niño sus respuestas emocionales que antes eran difusas se van concretando y especificando, tanto en su manifestación como en contenido y significado; lo que indica un paulatino predominio de la sensibilidad exteroceptiva sobre las otras, a la par de un desarrollo de instrumentos que se van afinando para poderlas-

expresar con mayor claridad, pero después estos mismos instrumentos se van a dissociar de ellas transformándose en una especie de dique que las controlará ( Wallon, 1983 ), proceso que es influido por

- a) Maduración. Que implica la aparición de otras funciones.
- b) Experiencia. Que ayuda al niño a adaptar sus emociones a las situaciones externas y no a la inversa.
- c) Imitación. Que establece una relación de reciprocidad entre la postura-gesto y la imitación afectiva, modelando las formas en que la emoción se manifestará.

Es así como de ser generalizadas e indiferenciadas, dependientes de la intensidad, duración y espontaneidad de una situación, adquieren una forma típica, una finalidad propia y se ligan más a la cualidad de la situación que a la situación misma ( Boujarde, 1979 ).

Si tal es la génesis de las emociones, ¿Cuál es su papel en el niño y el hombre ?

Su rol básico es el de acelerar las respuestas del organismo cuando está confundido ante situaciones materiales o sociales, facilitando su integración a los otros por una especie de contagio, y que si bien es a través de la emoción que el niño se funde con el medio, es posible advertir ciertas diferenciaciones, limitaciones que lo separan, esto es, en forma nebulosa se conforma el YO y el ALTER, el yo y lo que le es extraño ( Zazzo, 1976 ).

La emoción se constituye en la primer forma de participación y comprensión de los otros, es así como lo social retoma lo orgánico y lo transforma; como por ejemplo en la sonrisa, que de presentarse ante una

estimulación directa del organismo pasa a manifestarse como la expresión de un estado de satisfacción orgánica ( ambos en el momento anterior del desarrollo ), para luego elicitarse ante objetos y finalmente — en esta fase — ante el rostro o voz humanos ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Wallon, 1983, 1985 ).

Por su forma de expresarse las emociones se oponen a los automatismos a la representación.

A los automatismos, ya que si se presenta uno de los dos el otro es inhibido, siendo que el automatismo tiende a predominar en los casos de peligro, situaciones en las que la emoción lo perturba y eclipsa, impidiendo o interrumpiendo su ejecución.

A la representación, pues para que la emoción se pueda manifestar — cierra al individuo en sí mismo, impidiéndole establecer contacto con el mundo exterior, aboliendo imágenes y motivos, provocando insensibilidad a la estimulación externa; situación que se presenta a la inversa — es la representación la que se impone, en cuyo caso la emoción es la abolida ( Wallon, 1987f ).

Es así como la emoción solo va a prevalecer ya sea suprimiendo al automatismo y a la representación o, como sucede en este estadio, cuando ambos tardan en producirse o, cuando en el caso de la segunda, ésta aún no existe ( Wallon, 1987f ).

Si bien es cierto que hay oposición entre estos elementos, esto no significa que sean mutuamente excluyentes, pues de la emoción puede pasarse al automatismo o a la inversa ( Wallon, 1987f ), y con el segundo porque " La emoción tiende a la representación a causa de las actitudes

y los simulacros que pone en juego " ( Wallon, 1987d p. 129 ); y todo - debido a que " Situadas entre el automatismo de las reacciones y la actividad intelectual, las emociones mantienen con uno y otra una doble - relación de filiación y oposición " ( Wallon, 1985 p. 127 ).

Cuando la emoción es la que se impone las reacciones son distintas y con ellas las relaciones que se establecen entre los eventos ya que, - conduce a la supresión de la diferenciación mezclando a la sensibilidad ya global y confusa con las influencias externas aún perceptibles, esto es, a un estado sincrético, en el que confunden todos los elementos pre sentes en la situación, razón por la cual cualquiera de ellos puede lle gar a representarla y desencadenarla ( Wallon, 1983, 1987f ), " Basta - un simple encuentro entre un accidente cualquiera y una emoción para - que queden definitivamente ligados, y para que éste la haga renacer re- produciéndose a sí misma, a pesar de la diversidad de las situaciones " ( Wallon, 1987f p. 203 ).

Por todo lo anterior se desprende que la emoción subyacería al meca- nismo del condicionamiento y de las supersticiones, mientras que orien- tada hacia los otros confundiría al individuo con los demás y a la vez, al hacer uso de representaciones o símbolos deslindará al sujeto de la- realidad presente, llevándolo al terreno de la representación en esta- dios posteriores ( Wallon, 1987f ).

Así, establece relaciones con la actividad intelectual pues las emo- ciones son una forma de conocer y relacionarse con el mundo. Pero, se - encuentran atadas al momento e interés presentes, y dependen de que e- xista correspondencia con el otro ( Wallon, 1983 ).

En el otro campo la emoción devendrá en afectividad y esta en sentimientos y pasión ( Wallon, 1983 ).

### B.3 El medio.

Al vincularse con la emoción la motricidad adquiere la posibilidad de expresar mediante el uso de gestos y mímica un mensaje, de relacionar al niño con otro a través de su comportamiento, fusionando profundamente al niño con su medio social en general y con su madre en particular, dejando atrás la segunda etapa simbiótica ( la alimenticia ) para llegar a la tercera: La afectiva; en la que la presencia del otro adquiere singular importancia y con la que se funde el niño, obnubilando una vez más la distinción entre lo propio y lo ajeno ( Merleau-Ponty, 1979a; Palacios, 1988; Sprott, 1968a; Wallon, 1981e, 1987b, 1987e; Zazzo, 1976 ).

Destacando la continuidad de la relación interpersonal más simple que existe: La diada madre-hijo, que se concibe como contexto de desarrollo ( Bronfenbrenner, 1979 ); relación que puede presentarse y devenir en:

- a) Observacional, en la que un elemento pone atención a la actividad del otro.
- b) De actividad conjunta. En la que ambos componentes se involucran en actividades complementarias, pudiendo continuar y mejorar la actividad.
- c) De reciprocidad. Interacción que provoca la coordinación de acti-

vidades y la adquisición de habilidades que conducen a involucrarse en actividades más complejas.

En un primer momento el balance de poder en esta relación recae sobre la madre pero, siempre se establece en la diada una relación de tipo afectivo que aparece en el transcurso de una diada de tipo observacional a una que implique actividad conjunta.

También se ha encontrado que en una diada en la que la madre tiene un continuo y profundo contacto con el hijo se crean vínculos afectivos más rápidos, observándose en el niño un desarrollo más veloz, lo que indica que la diada de desarrollo es un sistema de desarrollo recíproco. " Aparte de una alimentación y un abrigo contra los elementos, el niño necesita pocas cosas que pertenezcan al dominio material. Pero sus necesidades espirituales, aunque sencillas son absolutas. Si no se satisfacen nada las puede reemplazar. Si son atendidas, todo lo demás no cuenta " ( Despert en Bloch y Gatiot-Alphandéry, 1979 p. 70 ).

De lo cual se deduce que no es la presencia de cualquier adulto — o pronenitora — la que favorece al desarrollo. Se requiere de uno participante, estimulativo y que sea capaz de construir vínculos afectivos con el niño.

Si bien es cierto que en la etapa anterior el niño era indiferente a quien le atendiera tal situación declina rápidamente, llegando el momento en que el niño solo acepta ser atendido por conocidos ( 4o. a 6o. mes ) y, finalmente ( 5o. a 7o. mes ) solo por la madre ( Chauvin, 1979 Osterrieth, 1984 ).

Ahora bien, no es de cualquier madre de la que se está haciendo men-

ción. Se requiere de una persona que se involucre con su hijo, que atienda sus necesidades físicas y las afectivas, que interactúe con él. ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979, Langmeier, 1972 ).

La importancia de esta relación resaltará si se agrega que, al menos por un tiempo, la madre es la figura predominante para el niño, y que si no cumple con su rol podría afectar severamente el desarrollo infantil como lo han demostrado las observaciones efectuadas en niños que son separados de su madre, niños que presentan más o menos severamente el síndrome del hospitalismo, dependiendo del vínculo establecido y de la duración de la separación; situación que al prolongarse daña tanto intelectual como afectivamente an forma irreversible al niño si dura más de los tres meses ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979 ).

Sin embargo, esta diada no existe en el vacío, se encuentra rodeada por personas que la influyen como lo es el medio familiar.

El " Ambiente familiar " ( Osterrieth, 1984 ) es el primero -- de tipo social -- que rodea al niño, dentro de cuyo marco se origina, estructura y reestructura la organización comportamental del niño. " Más que un " moldeamiento " del individuo por su ambiente familiar, es adecuado hablar de una participación esencial y fundamental de los elementos y de las características del ambiente en la elaboración del psiquismo individual " ( Osterrieth, 1978 p. 140 ).

La familia le impone todo un cúmulo de valores, costumbres y creencias propios de un lugar y tiempo determinados, los productos materiales e intelectuales de una cultura; pero, además de cumplir con esta iniciación le proporciona protección y sostén, que son transmitidos a

través de la estabilidad del marco familiar, de las actitudes individuales, de los modelos y reglas ( Brom, 1984; García, 1984; Ojeda, 1984; Wallon, 1965 ).

A su vez, la familia se ve influida por el tipo de hogar, el nivel socioeconómico; el número, sexo, diferencia de edad de los hermanos; la posición del niño dentro de la constelación familiar; mientras que de parte de los padres influye su relación y sus actitudes.

A los anteriores hay que agregar a las amistades, cuya influencia si bien no es tan directa, si es lo suficientemente fuerte como para ser considerada. " Así, la capacidad de la diada madre-hijo para desempeñar sus funciones de desarrollo se ve que dependen de la conducta no únicamente de otros miembros de la csa sino también de personas externas ... .. " ( Bronfenbrenner, 1979 p. 23 ).

Así, al término de este estadio el niño ha devenido a lo psíquico y se ha fusionado con el medio social, está controlando sus movimientos y poniéndose — poco a poco — en contacto con el medio que le rodea. Contacto que se erigirá en su objetivo principal en el siguiente estadio.

## 2. ESTADIO SENSORIOMOTOR Y PROYECTIVO

Abarca de los nueve meses a los tres años.

La tendencia de este estadio es centrífuga esto es, durante el prevalece la construcción del objeto ( Claret et. al., 1984 ). Estadio que a su vez está formado por dos periodos:

- A) Periodo Sensoriomotor.
- B) Periodo Proyectivo.

El organismo infantil.

Hacia el primer año de vida se ha completado el proceso de mielinización a nivel de la médula y los nervios craneales, avanzando simultáneamente en los núcleos talámicos, mientras que en los hemisferios cerebrales se mielinizan las fibras largas de asociación, es por ello que entre los 8 y los 14 meses el niño logra controlar los movimientos de sus miembros inferiores.

Es durante este primer año que el niño empieza a relacionar sus movi-

mientos con las consecuencias, coincidiendo con el momento en que el proceso mielinizador es más activo y con el instante en que el niño progresa en el control del movimiento corporal; mientras que entre los 14 y - los 24 meses se desarrollan los procesos asociativos corticales que posibilitan la adquisición de funciones simbólicas y afectivas ( Kempe et. - al., 1985; Koupernick y Arfouilloux, 1982; Patten, 1973 ).

Es así como hacia finales del segundo año de vida se completa al fin la mielinización ( Kempe et. al., 1985; Koupernick y Arfouilloux, 1982;- Patten, 1973 ).

En el desarrollo postural el niño puede mantenerse en pie hacia el - año, la marcha que antes pasó por la reptación y el gateo es lograda entre los 13 y 14 meses, seguida del correteo al año y medio y las carre--ras a los 20 meses. A los 2 años camina con soltura y después logra automatizar la marcha; disminuyendo con todo esto la dependencia de su ma--dre. El control de tono le permite incorporarse entre los 18 meses y los 2 años y pararse en un solo pie hasta el tercero ( Koupernick y Arfoui--lloux, 1982; Osterrieth, 1984; Pérez y Barrón, 1987b ).

En esta etapa la relación visomotriz es invertida, ya que el niño descubre que el ojo brinda más información que la mano, elevando a la información a nivel perceptual mientras que la motora pasa a un segundo plano y solo se le usa para apoyar y confirmar a la primera, con lo que el niño amplía su sensibilidad y su capacidad de registrar y codificar los datos recibidos ( Erskine, 1976; Weiner y Elkind, 1976 ).

Un poco más tarde las diferentes percepciones se van a relacionar permitiendo el conocimiento de los objetos sin necesitar actuar sobre ellos

Es así como el niño establece una relación de dos niveles con su medio, el nivel motor y el perceptual, requiriéndose la integración de ambos - con la condición de que el segundo gufe al primero, logrando con esto - conquistas como la discriminación de distancias, volúmenes y colores, - la imitación y comprensión de parte del lenguaje hablado ( Erskine, - 1976; Pérez y Barrón, 1987b ).

La prensión y la manipulación mejoran, precisándose hacia los 15 meses, lo que permite al niño vestirse solo a los 2 años y comer por sí mismo a los 3 ( Osterrieth, 1984 ).

La diestralidad empieza a bosquejarse y es ya manifiesta hacia el año. Un mes antes se inicia el predominio de la exploración digital sobre la oral, surgen los desarrollos sensoriales ( sinestias ), la fonación al inicio del segundo año y entre éste y el tercero el lenguaje ( Osterrieth, 1984; Wallon, 1987d ).

Como se ve el niño siempre está en movimiento, a través de la exploración de sus juegos motores descubre, repite y afina gestos y establece coordinaciones, explora sus posibilidades sensoriomotrices, afirmándolas y afirmándose ( Osterrieth, 1984 ).

Es así como las conquistas básicas de este estadio han sido ya logradas.

# A) PERIODO SENSORIOMOTOR

De los 9 a los 18 meses.

## A.1 Psiquismo.

En este periodo, a pesar de que en el movimiento aún prevalece lo subjetivo el niño empieza a discriminar con mayor claridad la relación entre éste y sus consecuencias; dando pie a las actividades circulares, en las que se verifica esa relación y se introducen variaciones. Por ello, sus actividades se orientan hacia los objetos ( Wallon, 1965, 1979a, - 1987d, 1987e ).

El niño empieza a diferenciar más su organismo -- y las respuestas -- que da -- del medio que le rodea, discriminando entre ambos. También, su acción está sujeta a la inercia, en la que varía constantemente ( inestabilidad ) o se centra en sí misma ( perseverancia ), siendo ambos extremos lo que en conjunto van a caracterizar al periodo ( Wallon, 1985 ).

Pero ... ¿ Cómo es que sucede esto ?.

La sensibilidad y el movimiento están profundamente relacionados. Pero, para que la primera guie al segundo debe especificarse, definirse. -- Para ello requiere llegar a ser un motivo de actividad en la que se identifican y mantienen sus variaciones, reproduciéndolas. Esto es la reacción circular en la que se presenta " ... una adecuación muscular que delimita y precisa esta excitación, determinados gestos orientados hacia su punto de impacto, para verificar su sede y su causa " ( Wallon, 1985- p. 130 ), siendo a su vez " ... el origen de una actividad discriminativa que tiende a reducir las impresiones orgánicas y subjetivas bajo sistemas sensoriales en relación a la naturaleza de los estímulos, y a sustituir las reacciones afectivas por datos orientados hacia realidades objetivas " ( Wallon, 1985 p. 130 ).

Este control y conocimiento de las sensaciones las obtiene el niño en un primer momento sobre las sensaciones que se producen en su cuerpo, -- que podrían posteriormente conducir a series que lo relacionen al mundo exterior. Esta es la siguiente fase, en la que sus movimientos repetidos y variados le permiten conocerlo y, por ellos, las cosas. Como sucede -- cuando 2 partes de su cuerpo entran en contacto; indagaciones como las de las manos al tocar su cuerpo en forma metódica orientan la superficie

corporal hacia la percepción objetiva, estableciendo la relación de que a mayor contacto — y por ende investigación — mayor claridad de la impresión, localización y relación de sus causas, y también a la inversa.— Logrando con lo anterior que la serie motriz caiga bajo el dominio sensible y este, a su vez, pueda controlar al primero ( Wallon, 1985, 1987d )

Como ya se mencionó, se requiere que el movimiento establezca relaciones con la sensibilidad pues " Sin una relación exacta entre cada sistema de contracciones musculares y las impresiones correspondientes, el movimiento no puede pasar a formar parte de la vida psíquica ni contribuir a su desarrollo " ( Wallon, 1985 p. 49 ).

Relación que será establecida a través del efecto de la acción, ya que toda sensación provoca movimientos que tienden a hacerla más específica; a la vez que toda acción conduce a su repetición o variación en busca de establecer su relación con la sensibilidad. Acto y efecto unidos por un factor afectivo o temporal tornan al segundo de subjetivo a respuesta del medio al gesto del niño, cosa que también ocurre al fundir dos actividades de diferente origen sensorial, estableciendo una profunda e indisoluble unidad entre ambos ( Garaudy, 1969; Wallon, 1965, 1985) en la que " El efecto no es exterior al acto. Está presente en él, en todo instante y — simultáneamente — es un resultado y un regulador " ( Wallon, 1985 p. 54 - 55 ).

Tal es la razón de las reacciones circulares, pues con ellas el niño descubre su acción a través de sus resultados, creando relaciones entre los gestos y sus efectos, esto es, entre las sensibilidades propio y exteroceptivas, produciendo la integración de diferentes aspectos sensomo-

tores ( Wallon, 1985 ).

Lo anterior explica al cambio de predominancia de la mano al ojo, pues éste permitirá integrar las diversas series sensoriales en el conocimiento de un solo objeto, con la condición única de que pueda ser hecho polivalente a todas ellas, no encerrándose en ninguna ( Wallon, 1985; Zazzo, 1975 ), " En ningún momento debe pertenecer en exclusiva a una serie. Es preciso que tenga virtualmente abiertos todos los campos sensoriales y que haciendo que se expresen entre si en forma de símbolos pueda en todo instante mantenerse actual y constante a través de su eventual paso de uno a otro " ( Wallon, 1985 p. 135 ), dando como resultado el conocimiento de los objetos en el que se integran los datos sensoriales ( Wallon, 1985 ).

Esta actividad sensoriomotriz se desarrolla en dos sentidos opuestos y complementarios: El automatismo y la invención de conductas acordes ante una situación novel ( Wallon, 1985 ).

El automatismo consiste en la ejecución de movimientos indispensables y más eficaces para la ejecución de una acción, esto presupone la constante depuración de los movimientos así como de su especificación para hacerlos más acordes a la acción. Por otro lado, el automatismo para poder operar debe escapar a la vigilancia del individuo y además, resulta en una fusión del sujeto con el objeto de que hace uso anulando la separación que -- en base a la conciencia -- se ha logrado realizar, en otras palabras "A través del automatismo el individuo se confunde con las cosas sobre las que opera ... se asimila los instrumentos de los que ha-

ce uso " ( Wallon, 1985 p. 138 ).

Esta práctica crea estructuras que incidirán en la realización de las funciones, logrando que los automatismos repercutan sobre el desarrollo de dos formas:

- a) Logra que el niño resuelva eficazmente ciertas situaciones y,
- b) Limita las variaciones de las respuestas ( Gerth y Wright, - 1968 ).

En el otro polo y partiendo a la vez del anterior está la actividad - que separará -- gradualmente -- al individuo de su medio, pasando por la participación en la que fundido con el objeto intenta apropiárselo, eliminando los obstáculos que puedan separarlo, haciendo el niño lo que desearía efectuara el objeto. Esto a nivel más desarrollado equivaldría a que el niño creyera poder otorgar una propiedad al objeto como producto de sus gestos o de traspasarle sus intenciones ( Wallon, 1985 ).

En la siguiente etapa, a pesar de chocar ya con la individualidad de los objetos les sigue atribuyendo el sentimiento que posee de su actividad, observa las cosas en forma aislada, sin referencia al conjunto del que forman parte, " Ocurre que todavía no posee una intuición suficiente mente clara de las relaciones espaciales, al acceder a ella, no es capaz de desprender las cosas de sí mismo " ( Wallon, 1985 p. 140 ).

Situación en la que aísla y hace absoluto el contacto entre las cosas que unidas -- solo visualmente -- deberán cumplir con el efecto que piensa obtener, momento que coincide con el no poder imaginarse los efectos, condiciones o trayectoria de un movimiento ( Wallon, 1985 ).

El no poder elaborar la representación de las relaciones espaciales -

hace que su actividad se torne intencional y subjetiva, nivel en el que parece no percibir las dimensiones de las cosas, pareciéndole todas iguales, a la par que no percibe las estructuras de los objetos que emplea.- Y todo porque carece de un espacio mental para distribuir y ajustar los objetos a su finalidad y para identificar las diferentes dimensiones y estructuras, actividad mental que va madurando progresivamente haciendo posible conjuntos de estructuras más complejas ( Wallon, 1985 ).

Por otro lado, el niño va ampliando progresivamente su campo de acción pues el poder tomar los objetos le permite la conquista del espacio próximo, momento en que construye espacios sucesivos pero inconexos como la sala, la cama, la entrada de la casa, espacios que existen pero que no conforman un todo único que es el hogar, y cuya separación persistirá hasta el momento en que el niño sea capaz de caminar y por ende, adentrarse en el espacio distante, integrando así esos lugares antes separados; dándole al espacio una continuidad que es vital para el desarrollo. ( Wallon, 1984a, 1985, 1987e ).

Estos cambios no se presentan en forma mecánica, ya que si bien una habilidad tiende a repetirse perfeccionándose a la vez, el niño amplía su aplicación explorándola y ejercitándola en otras situaciones diferentes a las que la originaron sin embargo, sus objetivos aún son ocasionales ( Wallon, 1985 ).

De lo anterior se llega a la actividad predominante en el niño: EL JUEGO.

Según Wallon ( 1985 ) el juego es para el niño una ejercitación de habilidades que ya maduras aún no pueden insertarse útilmente en la fun-

U.N.A.M. CAMPUS  
ETACALA

IZT.

1001283

ción de la que formarán parte, por lo que por un lado los juegos identifican las etapas de desarrollo — y con ellas las habilidades disponibles — en que el niño se encuentra ( Doron, 1979; Wallon, 1985 ); y por el otro exploran hasta el límite las posibilidades de la función y, conducen a adaptar el mundo que rodea al niño a sus posibilidades, actuando sobre él, asimilándolo y, a la vez, generando posteriormente el elemento de ficción que " ... introduce en la vida mental el uso de simulacros — que constituyen la transición necesaria entre el indicio, todavía ligado a la cosa, y el símbolo, soporte de las combinaciones intelectuales puras " ( Wallon, 1985 p. 66 ), por ello es que es a través del juego que el niño busca el significado de las cosas ( Doron, 1979 ).

En el juego puede identificarse una evolución que en este momento lo lleva de cumplir cabalmente con su primer etapa como mero ejercicio funcional en que los objetos son tratados como ocasiones para ejercicios motoras que no responden a su estructura aunque el niño pueda identificar alguna de sus características no las aísla del objeto en cuestión, empieza a bosquejarse la segunda etapa, esto es, la del símbolo ( Doron, 1979; Wallon, 1983 ).

Desde la perspectiva cognoscitiva la importancia del juego radica en que a la larga llevará al niño a lo simbólico pero, para ello debe primero constituirse en un mero placer funcional, luego en el placer de ser causa para luego poder ritualizar los esquemas que lo conforman y transformarse en experiencias para ver y posteriormente, en el siguiente periodo, al " Hacer como si ... " ( Doron, 1979 ).

En lo que respecta a la afectividad, es a través del juego que el ni-



ño aprende a dominar a los objetos y a sí mismo, para lo cual deberá primero diferenciarse de ellos. En el aspecto social el juego presentará una tendencia a aislar al niño de los otros ( Doron, 1979 ).

Es por todo esto que el juego deja de ser utilitario y se torna funcional. Además, el niño empieza a introducir sus experiencias en él, esto es, imita, logro capital que después lo lanzará al siguiente período.

A través de todo este contacto con el mundo el niño llega a desarrollar la inteligencia de las situaciones, que solo se manifiesta en " ... un conjunto de circunstancias actuales y materiales que se imponen desde el exterior " ( Wallon, 1965 p. 32 ).

Esto es, a través de la inteligencia práctica el niño va a responder única y exclusivamente a situaciones actuales resolviendo los problemas concretos que su entorno le plantea, con la única condición de que perciba todos los elementos de la situación de un solo vistazo, dando así un gran salto en su desarrollo, aunque para poder operar requiere que no se distinga entre el objeto y las circunstancias, sino que se conforme una realización dinámica en la que el niño se fusiona ( junto con sus apetitos, repulsiones y disposiciones afectivas ) en actividad y movimiento con las percepciones. Esto es, sincretiza al niño con su medio, siendo la resolución del problema inmediato su única razón de ser ( Wallon, 1965, 1984b; Zazzo, 1976 ) y que, para serle positiva al niño debe considerarse que " ... su eficacia depende de la capacidad que tenga para reunir, entre las impresiones del momento, todas las que puedan contribuir mejor al éxito de la acción, proporcionándole medios y objetivos adecua-

dos " ( Wallon, 1965 p. 33 ).

Interviene solo en los casos en los que los automatismos primarios son incapaces de resolver la situación que el niño enfrenta, usa al objeto no por él mismo sino por su relación con la situación en que es percibido - ( Wallon, 1983, 1985; Zazzo, 1975, 1976 ).

Pero, estas mismas cualidades terminarán por oponer la inteligencia - práctica al desarrollo intelectual pues, el medio exigirá respuestas cada vez más mediatas que implican un uso del tiempo, de la demora y de los objetos en sí, condiciones que son la antítesis de ésta inteligencia gene--rando una contradicción que para ser resuelta exigirá de parte del niño - la emergencia de un nuevo tipo de relación con el medio ( Wallon, 1965, - 1983, 1985 ).

Finalmente, en lo que toca a la afectividad, como ya se mencionó, en - este estadio pasa a un segundo plano pero no por ello deja de conocer de--sarrollo. Que en el caso de las emociones conduce a su diferenciación más o menos clara, a pesar de la cual las emociones aún son intensas e incon--troladas por el niño, y que si bien empiezan a ganar claridad en su espresión y causa aún persiste la situación de que dos emociones distintas puedan emplear la misma o varias formas de manifestarse ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Osterrieth, 1984 ).

## A.2 El medio.

A pesar de que el vínculo con su madre es aún muy fuerte el contacto que el niño tiene con su medio se va ampliando paulatinamente a otras personas, a quienes responde de forma más bien global dependiendo de los papeles que cumplan respecto a él, de ahí que por ejemplo todos los hombres que presenten una característica similar con el padre recibirán el mismo trato y nombre que él, fusionándolos en una imagen, prelujiando la creación del otro y con ello, las relaciones entre dos, generando — como paradoja — vínculos muy fuertes con una persona del entorno, pero — vínculos que pueden verse modificados ya sea por el lugar en que el niño y la persona se encuentren o por la duración misma del vínculo, que bien puede llevar de una especie de aferramiento del niño a — un poco después — rechazar por completo a la persona ( Wallon, 1981c; Weiner y Elkind, 1976 ).

Con respecto a los otros niños interactúa con ellos como si se tratase de un objeto mas sin considerarlos o atribuirles algún sentimiento ( Wallon, 1965 ).

Sin embargo, los intercambios que establece con ellos son ricos y variados y por lo general aparecen luego de una actividad de exploración de objetos. En ella, los niños buscan experienciarla aportando cada uno alguna alternativa, partiendo siempre de la imitación del otro pero, en muy raras ocasiones integrando las diversas aportaciones ( Maissonnet y Stamback, 1984a ).

Si bien parece que en este periodo los niños pueden ya planear actividades, estos planes se ven obstruidos por la aparición de las reacciones

circulares que desvían su actividad y atención. Derivándose de lo anterior el poco control que el niño aún posee sobre sus actividades ( Maisonnet y Stamback, 1984a ).

Lo mismo sucede en intercambios con base afectiva. En ellos se observa la preponderancia que ejercen las emociones en el mantenimiento de la cohesión de grupo pues, mientras la emoción impera en la relación el grupo se mantiene como tal pero al declinar los niños empiezan a dispersarse e involucrarse en actividades solitarias. Esto se basa en que la relación se construye sobre los gestos, la mímica y algunas vocalizaciones - ( Maisonnet y Stamback, 1984a ).

Este contagio emocional es llevado al extremo de que sus expresiones son retomadas y estandarizadas por el medio, es en edad tan temprana como lo son los 17 meses el momento en que un niño puede adoptar la misma manifestación emotiva que otro esto es, participa de sus emociones - ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Maisonnet y Stamback, 1984a; Sprott, 1968a ).

Sin embargo, lo anterior es precedido por una etapa en la que la relación entre los niños -- si es que se da -- es de manifiesta rivalidad, luego declina hacia la participación afectiva ya descrita, derivando eventualmente a hacer juegos en común pero en los que cada niño juega por separado esto es, sin un proyecto grupal ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979 ).

Como se ve, lo que importa en este estadio es básicamente entrar en contacto con los objetos del medio -- físicos y humanos -- que son tratados casi por igual y siempre intentando conocer sus relaciones con los movimientos del niño.

## **B) PERIODO PROYECTIVO**

Del año y medio a los tres años.

### **B.1 Psiquismo.**

Si es cierto que se podría definir al niño en el periodo anterior como un ser todo acción sujeto a la inercia, podrá decirse que en este niño ejerce un mayor control sobre su acción, logrando con ello permanecer más tiempo en una actividad, que responda ya no solo a lo concreto y actual ya que — hacia el final del estadio — empieza a utilizar símbolos y por tanto, a poder generar abstracciones mayores ( Wallon, 1983 ).

El desarrollo de esta disciplina mental se fincará tanto en el poder llevar un acto hasta su fin, como también en que el niño pueda inhibir - la tendencia de una acción o movimientos a repetirse una y otra vez, así como el responder a cualquier estímulo que se presente esto es, conoce - un proceso de desarrollo que hace uso de la maduración y la experiencia - para obtener su control y rechazar así los estímulos distractores o dispersantes, manteniendo la atención más tiempo sobre el objeto ( Mueller, 1966; Wallon, 1983 ).

Para lograr lo anterior debe aprender a diferenciar lo importante de lo secundario en una situación, identificando señales que posibiliten saber qué situación es la que se avecina. Señales que empezarán siendo concretas para posteriormente tornarse abstractas ( Wallon, 1983 ).

Para lograr esto se requiere que la atención, considerada como " .... una reacción exploratoria, o un movimiento mental preparatorio de la percepción " ( Mueller, 1966 p. 46 ) y la aparición gradual del esfuerzo - para salvar los obstáculos entren en juego para incidir sobre el desarrollo infantil ( Wallon, 1983 ).

La atención es requerida para percibir un objeto; es un proceso activo que cambia constantemente y que puede despertar el interés y curiosidad infantiles y que, si bien puede enfocarse sobre un objeto en conjunto puede llegar hasta sus detalles. Posee una parte motora pues, requiere de la orientación hacia el objeto estímulo, acción que depende de la novedad, modificación e interés de este último ( Mueller, 1966 ).

El papel para con el contenido mental infantil de la atención es doble, ya que lo referirá tanto a los objetivos como en relación al tiempo

( Wallon, 1983 ).

Respecto al primero, debe poder adquirir la posibilidad tanto de fijarse en un objeto en particular como referencia de una operación mental como, y a la vez, poder variarlo si la operación así lo requiere ( Wallon, 1983 ).

Mientras que respecto al tiempo, através de la atención el niño podrá ubicar su acción en el continuo temporal, arrastrando a la misma actividad psíquica, para que al poder desplazarse en el tiempo, acceda de la actividad diferida y condicionada — cuyo obstáculo para realizarse es físico — a la reacción a plazo, en la que el impedimento es de tipo psicológico esto es, la carencia de una señal íntima o debida a situaciones externas para actuar ( Wallon, 1983 ), pues " La vinculación entre la señal y el acto presupone un orden, una elección, un sentimiento de valores ... " ( Wallon, 1983 p. 89 ).

Esta señal aparecerá en cuanto el niño sea capaz de manejar algún tipo de lenguaje que a su vez, le permitirá desvincularse de lo inmediato al poder evocar circunstancias no actuales ( Wallon, 1983 ).

Este progreso de la atención va de la mano y es a la vez promotor del que presenta la imitación.

El que la imitación requiera de un modelo y de que, su aparición sea muy precoz ( Zazzo, 1975 ), implica que existen en el movimiento dos condiciones:

- a) Que empieza a desligarse de las reacciones inmediatas que el medio provoca, y
- b) Que en él existe el germen de la representación ( Wallon, 1965 ).

Lo cual indica que el hecho de que un gesto o movimiento presente similitud ante el de otro no es — necesariamente — producto de la imitación, pues puede deberse a otros factores tales como:

- a) La maduración funcional que elicitaba esos movimientos.
- b) Las asociaciones perceptivo-motoras.
- c) El mismo objetivo de las actividades.
- d) La atención de los otros que provoca la propia.
- e) Gestos de acompañamiento que pueden conducir a la imitación.
- f) La emoción que se propaga a otros y usa de los automatismos.
- g) La influencia de los otros, debida a que el niño puede repetir fragmentos de una situación percibida en bloque, repetición que carece de imagen y/o modelo.
- h) La perseveración o ejecución reiterada de un movimiento provocada por una falla en la diferenciación entre su formulación mental y la motriz, e
- i) La autoimitación, justamente adjudicada a la reacción circular ( Wallon, 1965 ).

En cuyo caso, todas estas relaciones de parecido y acción no son una verdadera imitación, pero si su prelude ( Wallon, 1965 ), " No hay imitación, en efecto, mientras no haya percepción; es decir, subordinación de los elementos sensoriales a un conjunto " ( Wallon, 1983 p. 146 ).

Su elaboración es tan compleja porque se encuentra ubicada entre dos polos ( Wallon, 1965; Zazzo, 1975 ):

1. Unión de la persona con el objeto que conduce a un sincretismo entre ambos, y

## 2. La separación del sujeto y el modelo a imitar.

Condición de complejidad más acentuada si se considera que no se basa en el movimiento o en el objeto sino, en la actitud o postura de los músculos que acompañan y sostienen al movimiento, preparándolo, y en su caso, realizándolo ( Wallon, 1965 ). Considerando que " Una actitud no es más que en potencia el acto a realizar y que es en la misma medida preludio de conciencia, intención o vacilación ... constituye para los demás una advertencia y para sí mismo un medio de identificarse con una situación, de mejor captar su sentido, y también, secundariamente, de captar en los otros, por mimetismo, el reflejo de la situación producida por su presencia " ( Wallon, 1987d p. 108 ).

En el primer momento el cuerpo aparece como " inmóvil " pero, se encuentra en verdad lleno de tensiones musculares en las que se ve en potencia el movimiento a realizar ... " La rapidez, el vigor del gesto a hacer, está en este instante en potencia en los músculos endurecidos y recogidos como resortes; su forma está ya dibujada por la distribución del tono en el aparato muscular " ( Wallon, 1965 p. 137 ), relacionándose de esta manera el aparato motor con el perceptivo ( Wallon, 1965, 1987e ), " La función tónica puede así fusionar los dos polos sensorial y motor de la actividad y darles una misma orientación expectante ... inmoviliza temporalmente el gesto, pero fomentándolo según todas las incitaciones perceptivas hacia las cuales el sujeto se ha vuelto más o menos curiosa o ardientemente " ( Wallon, 1965 p. 137 ).

De todo lo anterior se deriva que la actitud es tanto preparación para el acto como espera, actitud que no desaparece y que será la fuente -

de la imitación, que culmina por ser ejecutada en ensayo de reproducción esta imitación no es literal pero si iniciadora, sin embargo, aún carente de representación ( Wallon, 1965, 1983 ).

Es por esto que la imitación puede relacionar posteriormente la actividad posture-gestual infantil con la participación sensorio-postural con otros. Así, la actividad va tante a modificar las relaciones del sujeto con el medio como consigo mismo, pasando — y con ello influyendo — profundamente en el desarrollo — de la actividad utilitaria a la especulativa ( Wallon, 1965 ).

Por ello, la imitación como tal aparece hacia los 18 meses, llegando a los 22 a la " imitación copia ", reproduciendo los movimientos de los otros pues posee ya un esquema corporal — producto de los juegos sensoriomotrices del período anterior — que le permite reconocer su cuerpo, — " En posesión ahora de su cuerpo y de sus movimientos se complace en hacer de ellos el instrumento de lo que ve realizar en torno suyo " ( Wallon, 1965 p. 140 ).

Copando con ello el primer polo entre los que se mueve: la fusión con el objeto a imitar, generando semejanzas entre ambos pero, imitando siempre en presencia de este, y que si bien esta imitación responde a los adultos, no todos son tomados como modelo ya que solo imitará a quien le es valorizado, y a la vez que van a posibilitar el desarrollo en general — y de esta habilidad en particular — culminan por tornarse en un obstáculo ya que cuando mucho el modelo puede ser alcanzado pero nunca rebasado, generándose una oposición que poco más tarde será resuelta con el uso de la representación ( Château, 1978; Wallon, 1965, 1983, 1987d ).

Pues, si es cierto que con la imitación se asimila la realidad y puede eventualmente transformarla separándose de ella es porque el juego - motor que se solaza en la acción llega a representar situaciones, compensándolas, involucrándose en ejercicios en los que el niño usa materiales como puente entre su ser interior y el mundo exterior, materiales que " Son los medios por los cuales un niño capta las impresiones del mundo exterior, y las traduce en formas comprensibles para él; son medios para manifestar lo que siente y para darle expresión concreta " (Cohen y Stern, 1965 p. 41 ), estos materiales le ayudan a:

- a) Transformar los sentimientos en acción.
- b) Transformar las ideas en formas.
- c) Transformar las impresiones en realizaciones.

( Cohen y Stern, 1965 ).

A través de ellos exterioriza impresiones y sentimientos, desarrollando músculos y aptitudes. Afianza su comprensión del mundo y se afirma a sí mismo, haciendo que al tomar cualquier material proyecte algo de él mismo. Pero, para ello debe cruzar las siguientes fases:

1. Descubrimiento y exploración de los objetos.
2. Experimentación con ellos.
3. Uso de ellos como medio de expresión y proyección.

( Cohen y Stern, 1965 ).

¿ Cómo es que se hará esta representación ? . . . Será a través del juego en general y del juego simbólico en particular ( Osterrieth, 1984)

Y es el juego porque a través de él el niño busca el significado de las cosas y adquiere su conocimiento, como en este periodo en el que el-

juego hace que el símbolo se haga mímica; en el que se represente la situación a través de las acciones, juego en el que se identifica con el personaje representado, desvinculándose del medio al ejercitarse en el plano de lo imaginario, aproximándose hacia la conquista de su autonomía y de la ejercitación motora ( Château, 1979c; Doron, 1979 ), en el cual " Se elabora lo real en un proceso imaginario. Para que tengan existencia propia, las cosas precisan de un reflejo, de un doble mental " ( Zazzo, 1975 p. 295 ).

Juego que desde su perspectiva cognoscitiva conduce a la elaboración de la ficción cuyo caracter está dado por:

- a. Efectuar la acción en ausencia de su objetivo, y
- b. La acción se efectúa para obtener placer ( Doron, 1979 ).

Separando así el significante del significado — como el ver una almohada y hacer que se duerme —, cuya diferenciación va a estar acentuada por la aparición del lenguaje, iniciando la proyección simbólica sobre nuevos objetos — como el hacer dormir a un juguete —, a la vez que se construye la proyección de los esquemas de imitación sobre nuevos objetos ( esto es, imita a otra gente ) que se van sustituyendo ( Doron, 1979 ) por ello " El juego consiste en inventar escenas cuyos elementos son reales, pero cuya combinación es nueva y depende de los intereses del jugador " ( Doron, 1979 p. 83 ).

Como sucede en el juego de " Hacer como si ... " que permite al niño tomar las actitudes de los otros. Primero lo hace de un otro específico y luego del otro generalizado ( Sprott, 1968a ). En estos juegos se reproducen situaciones cotidianas o se crean imaginarias, juegos simbóli-

cos que sugieren la existencia de imágenes mentales, de modelos interiorizados que se fincan en el movimiento pues " ... el movimiento va interiorizándose en imágenes mentales " ( Zazzo, 1975 p. 70 ).

Lo anterior se basa en que la imagen perceptiva es imagen motora, cuya relación conforma la representación mental, indicando el momento en que se pasa de la imitación que requiere de la percepción a la que se produce sin su concurso ( Zazzo, 1975 ).

Esto se ve manifestado en los juegos al evocarse objetos no presentes iniciándose con ello la acción ejecutada solo sobre objetos pertinentes -- como fingir dormir con una almohada -- para luego emplear cualquier otro objeto pero ahora, reconociendo el carácter ficticio de la actividad ( Musatti, 1984; Château, 1979b; Wallon, 1983; Zazzo, 1975 ).

Juegos en los que se bosqueja la representación y en los que conviven tres etapas: Lo real, la imagen y los signos; a través de los cuales se expresará la imagen, que partirá de ser una copia exacta hasta llegar a poder elaborar un esquema convencional y abstracto, alejándose cada vez más de la semejanza con el objeto que representan, y al cual se otorgará significación ( Château, 1979b; Vigotsky, 1987; Wallon, 1983 ).

Situación que continuada permite substituir un objeto por otro e incluso, ni siquiera requerir de él, inaugurando de esta manera el uso del simulacro, considerándolo como una representación en acto, en el que aquella aún está vinculada y depende del movimiento " ... es decir, un acto sin objeto real, pero a imagen de un objeto verdadero " ( Wallon, 1983 p. 153 ), esto es, que en un primer momento se limita a tan solo realizar la situación para luego generalizarla, momento en que se divorcia-

del acto por exigencia del medio ejercida por el lenguaje, apuntando así a la representación ( Clanet et. al., 1984; Garaudy, 1969 ).

En lo que concierne a su conciencia esta se verá impulsada en juegos — como los de alternancia pues en ellos a pesar de que el niño es capaz de desempeñar dos o más papeles distintos sucesivamente al hacerle empieza a percibir la diferencia entre quien actúa y quien recibe la acción. Esto es, vislumbra al compañero ( Wallon, 1979b, 1981c, 1987b ).

En conclusión, el juego — en lo cognitivo — va a llevar al niño al plano de la representación a objetos que en un principio eran solo concretos, mientras que en lo afectivo lo preparará a romper su fusión con el medio, a la vez que manifestará sentimientos y aprendizaje social, — " En el curso de su desarrollo afectivo, el niño adopta unos juegos dentro de los cuales realiza un aprendizaje de la realidad, manteniéndose siempre a cierta distancia de ella. Quiere crecer, elevarse hasta el nivel de los adultos y, para explorar sus dominios, crea un lenguaje lúdico que condensa muy bien los mil matices de sus esperanzas y temores " — ( Doron, 1979 p. 98 ), logrando así — en el próximo estadio — la conquista de su conciencia ( Doron, 1979; Wallon, 1983, 1987b ).

Todas las conquistas mencionadas apuntan tanto al lenguaje como a la representación. ¿Cuál es la importancia que estos factores pueden tener ?

En lo que toca al lenguaje se observa, en lo que respecta a su forma, la aparición de las primeras palabras con un sentido amplio ( polisemia ) dado por el niño, creado por los lazos de interés y/o afectividad — generado en ciertas circunstancias, aplicando una misma palabra a even-

tos diferentes, esta es la etapa de la palabra frase alcanzada hacia los 10 meses, basada en la imitación y en la discriminación auditiva desarrollada durante el balbuceo; palabra que será reconocida y pulida por el adulto pero, en este momento aún requiere del gesto y del contexto para poder ser entendida y adquirir significado. Esto se debe a que la palabra designa tanto al objeto como a las acciones que se le relacionan ( Carrel, 1966; Luria, 1985 ), todo en un conjunto en el que " Para comprender lo que dice un infante es preciso ver lo que está haciendo " ( Winn, 1966c p. 54 ).

Con el enriquecimiento de su vocabulario llegará a la prefrase, generalmente aprendiendo primero los sustantivos, luego los verbos y adjetivos y, hacia los 20 meses conquista la frase gramatical, a la vez va puliendo el significado de la palabra, divorciándolo paulatinamente del contexto, dando más importancia al aspecto lingüístico que el kinestésico ( Carrel, 1966; Luria, 1985; Osterrieth, 1984; Wallon, 1987d; Weiner y Elkind, 1976; Winn, 1966b, 1966c ).

Con todo, el lenguaje presenta tres aspectos( Osterrieth, 1984 ):

- a) Como parte de las acciones. A las que primero va a seguir para luego preceder y algún día — vía la interiorización — controlar ( Vigotsky, 1979 ).
- b) Como vía de comunicación.
- c) Como juego.

Pero, lo que más importa es su función " ... el lenguaje es el que ha hecho que se transforme en conocimiento la mezcla estrechamente combinada de cosas y de acción en que se resuelve la experiencia bruta. A decir

verdad, el lenguaje no es la causa del pensamiento, pero es el instrumento y el soporte indispensable para su progreso " ( Wallon, 1983 p. 158 )

Con él se puede hacer referencia a objetos no presentes, libera al niño del aquí y ahora, le permite analizar el objeto presente, superpone los signos a las cosas y trabaja a través de ellos, le facilita al niño diferenciarse del entorno y relacionarse con mayor claridad ( Wallon, 1983; Weiner y Elkind, 1976 ), " Individualizando lo que está confundido, eternizando lo que era transitorio, la representación que el signo ayuda a delimitar estrictamente, despierta la oposición entre lo propio y lo otro, lo semejante y lo diferente, la unidad y la multiplicidad, lo permanente y lo efímero, lo idéntico y el cambio, la posición y el movimiento, el ser y el devenir " ( Wallon, 1983 p. 159 ).

Pero para ello debe resolver:

- a) La fusión previa entre el acto motor y el pensamiento, que hace a éste depender de aquél, debido a que la separación individuo-medio aún no es muy clara y en la que prevalece aún el aparato motor sobre el conceptual, " Sin acción motriz o verbal, la idea carece de vigor para formarse o mantenerse " ( Wallon, 1983, p. 161 ).
- b) La hiperprosexia. Opuesta a la anterior, ya que el niño aún no tiene control completo sobre sí, respondiendo a cualquier estimulación, cambiando rápidamente el objeto sobre el que trabaja.
- c) Debilidad del objeto, cuyo signo aún endeble se pierde al imaginar trayectos o relaciones, escapándose del pensamiento infantil ( Wallon, 1983 ).

Así, el lenguaje terminará por liberar al niño del presente, permitiéndole planear acciones, a la vez que lo socializa y le posibilita comunicarse y entrar en contacto con el entorno, diferenciándose de él y dando permanencia a los objetos ( Garaudy, 1969; Osterrieth, 1984; Wallon, 1979b, 1987a, 1987e ).

Este proceso en el lenguaje incide en el pensamiento revolucionándolo y, con ello, permitiéndole el crear nuevas instancias, jalonando así su desarrollo.

En este momento el pensamiento es de tipo sincrético ya que reacciona frente a los detalles más que ante la globalidad del objeto en cuestión - pues, no puede integrar los detalles en un todo, esto es, no sintetiza - ( Wallon, 1983 ).

A la vez, el sincretismo -- como estado completo en sí -- conduce a la anticipación, que permite predecir toda una situación ante un solo detalle que de ella se presente. Pero, como el niño es incapaz de clasificarlos, no distingue entre los detalles fortuitos y los básicos, respondiendo ante cualquiera de ellos como el pronosticador de la situación, haciéndole partícipe de ella debido a que aún es débil su diferenciación entre lo subjetivo y lo objetivo; a lo que se debe agregar que las características encontradas en un objeto le pertenecen a él en exclusiva, por lo que no pueden encontrarse en otros, siendo por esto que no los puede diferenciar pues " Hacer distinciones entre los individuos supone la capacidad de oponer lo idéntico a lo semejante y de unir ambos a lo diferente " ( Wallon, 1983 p. 167 ).

Y todo porque aún no maneja categorías.

Es por ello que el objeto se pierde en el medio pues al establecer - comparaciones requiere mantener su identidad, preservándola a pesar de - los cambios, rescatando los atributos que lo definen, identificados primero en base a las diferencias más marcadas para poder llegar a las más sutiles; logrando también identificar la forma independientemente de como se presente el objeto hasta alcanzar la constancia de magnitud, momento en que rectifica las impresiones táctiles, visuales, motoras y locomotrices ( Wallon, 1983 ).

Pero, todo esto está aún encadenado a lo actual ya que " ... no ha sabido sacar la escala completa, pues le sería necesario pasar al plano de las categorías, es decir, obtener un orden que sea independiente de cada realidad particular y sobre todo de la realidad subjetiva que le sirve de origen " ( Wallon, 1983 p. 175 ).

Simultáneamente, se elabora la noción de causalidad, que requiere el alejamiento del niño de los objetos, dándoles a la vez constancia y cambio. ¿ Cómo se logra esto ?

Se inicia por la transducción en la que se establecen relaciones entre dos contenidos mentales por su simple contigüidad temporal, esto obedece al sincretismo imperante. La transducción se convierte en metamorfismo, en el que una cosa puede a la vez ser muchas otras y ella misma, se basa en la debilidad del objeto que cuando reaparece puede ser considerado como él mismo o como uno nuevo y cambiante en cualquier otro ya que " Las operaciones del pensamiento sustituyen más o menos al objeto " ( Wallon, 1983 p. 179 ), operaciones que más que explicar relatan sucesiones en las que predomina lo subjetivo, los sentimientos e intenciones

( Wallon, 1983 ).

Por ello, la causalidad nace particular en cada caso y es difusa entre los elementos de una situación, no se diferencia al objeto del sujeto, al acto del objeto, por lo que requiere que haya establecido primero la diferenciación entre yo y los otros, a la vez que debe haber sobrepasado el momento presente ( Wallon, 1983 ).

Mientras, en este periodo, en la causalidad entran en acción el sincretismo, la transducción y el metamorfismo, generando así sus formas más arcaicas:

- a). Voluntarismo, esto es, la imposición de los deseos sobre la realidad.
- b) Magismo, en el que los medios de expresar la realidad se confunden con ella.
- c) Afirmación de identidad, en la que el objeto es su propia causa
- d) Finalismo o conveniencia recíproca ( Wallon, 1983 ).

En lo que a la representación se refiere, ésta posibilita pensar en las cosas estableciendo conexiones reales y figurativas entre ellas y el hombre, tornándolas presentes aunque no lo estén, estableciendo una relación entre el significante y el significado, proceso no mecánico, ya que no deviene de la acomodación de esquemas ni de la integración de reacciones inmediatas al medio ( Clanet, et. al., 1984; Wallon, 19865 ).

La representación mantiene las características que han sido abstraídas de un objeto en cualquier situación, va a requerir de objetos representables, esto es, que se manifiesten ajenos al sujeto, para que éste pueda crear su doble, exigiéndoles un poder evocador de dos grados:

1. Que el sujeto pueda evocar a la representación.
2. Que la representación pueda evocar al objeto real ( Wallon, 1965 ).

Por lo que ya será capaz de emplear instrumentos funcionales en diversas situaciones — lo que los hace distintos de los instrumentos específicos que se manejan en la inteligencia práctica — como intermediarios para alcanzar su objetivo, inaugurando así la función simbólica, y con ella las representaciones mentales, comenzando a construir la imaginación, la reflexión ( Château, 1979b; Zazzo, 1975 ).

Sin embargo, esto solo se logrará después, en lo que toca a este periodo campea — como ya se dijo — la anticipación pues, actúa desde la percepción, en que al presentarse la situación prevee su sentido con los resultados ya mencionados, conduciendo a que no exista relación entre lo real y su imagen, especificándola mejor para llegar a la señal y el indicio, cuya función es la misma que la de aquella, con la diferencia de que si bien es un detalle que sobresale del todo, aún le pertenece a pesar de habersele separado espacio-temporalmente ( Wallon, 1965 ).

De estos deviene el símbolo que representa a otras realidades no la propia, no es una representación en sí pero sí un nivel de ella, aún es algo concreto y por ello mantiene atada la representación a un objeto, y además presenta la particularidad de poder representar realidades no concretas ( Wallon, 1965 ).

Se llega después al signo, que va a conducir a la representación verdadera, momento en que puede ya no existir relación de semejanza con el objeto, " Es un símbolo depurado hasta el punto de no pertenecer más al-

mundo de las cosas " ( Wallon, 1965 p. 168 ), con esto el símbolo se ha independizado del objeto, conduciendo a la representación al mismo nivel " Artificial en la medida en que su forma y su significación se hacen - más abstractas, su origen mismo no puede ser buscado más en las cosas. - Implica algo así como una complicidad, un entendimiento con otros. Tiene necesariamente por matriz la sociedad " ( Wallon, 1965 p. 168 ).

Con la formación de este doble mental de la realidad el niño accederá a la segunda forma — ésta típicamente humana — de la inteligencia: La Discursiva.

En ella se combinan y recombinan en forma imaginaria y mental los componentes de la realidad, a diferencia de la inteligencia práctica que requiere de la acción, la discursiva tan solo necesita del planear, proyectar movimientos y trayectos para luego, una vez decidida la acción llevarla a cabo ( Wallon, 1965; Zazzo, 1976 ).

A la vez, ambas tienen factores en común, como lo es el espacio, que, en la primera es real y en donde se requiere ordenar los movimientos para ejecutar una acción y conducir al aprendizaje. La discursiva también requiere de un espacio, pero éste es mental ( Wallon, 1965 ).

Ambos espacios son opuestos y su diferencia aparece cuando el individuo es capaz de separarse del entorno real que lo rodea para trabajar - con un espacio en el que las cosas poseen ya unas relaciones independientes del sujeto ( Wallon, 1965 ).

De esta manera, al culminar este estadio el niño deja de estar sumido en el acto per se para llegar al fin al pensamiento como rector de la acción.

Finalmente, en lo que respecta a la vida afectiva, se observa a la ansiedad como la emoción predominante, provocada por la ambivalencia seguridad-inseguridad que el adulto despierta en el niño, expresándose a través de:

- a) Pérdida del apoyo del sujeto.
- b) Descubrimiento de que el adulto valora y castiga al niño.
- c) A dualismo, lo que le conduce a atribuirse y atribuir miedos.
- d) La ampliación de su medio ( Osterrieth, 1984 ).

En lo que respecta a su sexualidad habrá que hablar de ella conside--rándola mas bien como sensualidad pues lejos de ser la actividad que do--mina al niño, es solo una más, pero en este momento sería más bien de -tipo autoerótico pues el niño la busca básicamente en su propio cuerpo, -pasando de disfrutarla en forma pasiva a buscarla activamente ( Bloch y -Gratiot-Alphandéry, 1979; Osterrieth, 1984 ).

Llegando más tarde a descubrir el placer de la defecación y el con--trol que el entorno busca ejercer sobre ella. Aprendiendo que a través -de su control puede manejar al medio y así, accede a controlarse para -aproximarse más al entorno, siendo esta la " ... primera limitación que--se impone para los otros " ( Osterrieth, 1984 p. 105 ).

Control tan bien recibido por los demás que origina la aceptación y -seguridad del niño, valorándolo en grado tal que intenta manipular sus -excreciones afirmando su identidad, situación a la que el adulto se opo--ne teniendo cuidado de no devalorar el control logrado por el niño a -quien le brindará sustitutos, esto es, maneja la ambivalencia frente a -la excreción, pues por un lado tiene en alta estima su control mientras-

que por el otro retira cualquier valor positivo a lo excretado, obligando al niño a otorgar un valor similar a otros " obsequios " que puede dar. Este control es logrado hacia el 2o. año y lo conduce también al manejo de la micción, descubriendo con esto el pene y las diferencias entre los sexos. Y, posteriormente, empezar a oponerse al medio, inaugurando así el siguiente estadio de desarrollo ( Osterrieth, 1984 ).

## B.2 El medio.

La ampliación del medio social con que toma contacto el niño se descubre en sus juegos en los que plantea las relaciones entre dos personas, relaciones bipolares que tan solo bosquejan su separación del entorno ( Wallon, 1981c ).

En el contacto con el medio se presentan preferentemente actividades a través de las cuales explora los objetos que le rodean ( Maisonet y Stamback, 1984b; Musatti, 1984 ).

En este momento los niños ya son capaces de construir proyectos en común con la finalidad de experimentar la situación o de intensificar el placer que sienten, desarrollando más en el primer caso la imitación seguida de un aporte propio, aporte que bien puede ser retomado por los otros ( Verba, et. al., 1984 ), generándose una secuencia de interacción básica dividida en dos momentos:

- a) Se presenta un acontecimiento interesante que se imita y enriquece con variaciones.
- b) Se integran elementos antes dispersos, las ideas son retomadas-

por los otros, ya sea repitiendo la acción o encadenándola a otra, lo que conduce a hablar ya de abstracción ( Verba, et. al., 1984 ) de tal modo que los niños " ... continúan imitándose mutuamente, pero no solo copiando la actividad del vecino, sobre todo, inspirándose en ella ... " ( Verba, et. al., 1984 - p. 67 ). Se cambia continuamente de roles, incitándose ahora a participar con otros, formando proyectos que requieren de la participación de un compañero para ser llevados a cabo ( Maisonnnet y Stamback, 1984b; Musatti, 1984 ).

Respecto a los objetos, los emplean según sus propiedades funcionales haciendo rara vez actividades lógicas, haciendo uso de estas propiedades en juegos como "Hacer como si ... " que complejizados cada vez más llegan a simular rutinas cotidianas, tornándose concientes del carácter ficticio del juego, llegando hacia los 24 meses a poder substituir un objeto por otro. Detectándose diferencias en la interacción con los objetos pues si bien un niño que se mantiene aislado se involucra con los objetos preferentemente en forma lógica, mientras que solo en un grupo se presenta el juego simbólico, y el contacto con los otros se impone al conocimiento del objeto ( Musatti, 1984 ).

En este contacto con los objetos se observa que entre los 19 y 21 meses el niño está asociando el objeto a su nombre, y que a los 20 puede responder a un objeto ambiguo en forma simbólica o concreta, momento que coincide con dificultades en la alternancia de roles, los cuales tenderán a desaparecer hacia los 23, integrándose la ficción, y a los 25 meses el niño podrá ya representar un objeto ausente ( Musatti, 1984 ).

En resumen los niños en este periodo son sociales, deseosos de trabajar en común, provocan y valoran las reacciones de los otros; se involucran en actividades prolongadas en las que las iniciativas se combinan, y en las que los intercambios se organizan en forma diferente dependiendo del polo que predomine: Si es el cognitivo, las interacciones se basan en la imitación creativa de los miembros, siendo la acción simultánea o secuencial, no apareciendo conflictos. Si el polo es afectivo, los intercambios son directos tratando de transmitir el mensaje en forma clara ( gestos, mímica, miradas, acciones ), usualmente entre dos pero, la intervención de un tercero plantea problemas que pueden conducir a conflictos ( Barriere et. al., 1984 ).

Durante las acciones sobre los objetos los niños son capaces de abstraer propiedades comunes a objetos distintos, las interacciones sociales suelen conducir al contagio emocional que los niños intentan prolongar variando actividades y ritmo, incrementando la intensidad emocional tanto como niños se incorporen al grupo ( Barriere et. al., 1984; Musatti, 1984; Verba et. al., 1984 ).

Así:

- a) Los niños parecen dispuestos siempre a relacionarse con lo que les rodea.
- b) Pueden mantener su atención sobre un objeto o situación durante largo tiempo.
- c) Buscan la comunicación con otros y les sacan provecho.
- d) Se muestran agresivos solo cuando aparece un obstáculo que interfiere con su proyecto.

- e) Se comunican entre sí desarrollando un lenguaje particular. -  
( Barriere et. al., 1984; Doron, 1979 ).

Es así como al final de este estadio nos encontramos ante un niño due  
ño ya de su cuerpo, con un control incipiente sobre sus habilidades tan-  
to físicas como intelectuales.

Un niño que está ya en el campo de la imitación, de la diferencia en-  
tre lo real y lo imaginario, del uso del lenguaje y due  
ño de la represen-  
tación.

Y, por ello, en contacto más fiel con el mundo que le rodea.

### 3. ESTADIO DEL PERSONALISMO

De los tres a los seis años.

Este estadio es de tendencia centrípeta, en él prevalece nuevamente - la Construcción del sujeto ( Clanet et. al., 1984 ). Se encuentra conformado por tres periodos:

- A) Crisis de oposición.
- B) Edad de la gracia.
- C) Representación de roles.

# 1) CRISIS DE OPOSICION

De los tres a los cuatro años.

## A.1 El organismo.

En este momento de su vida el niño ya es dueño del control de su cuerpo; el proceso de mielinización terminado en el estadio anterior le ha permitido ir adquiriendo habilidades motoras cada vez más específicas, - conforme con esto, las funciones han ido apareciendo preluídas por la madurez corporal que les sirve de fundamento.

Sin embargo, este proceso de maduración no culmina en el segundo año - pues, si bien, el sistema nervioso es ya completamente funcional, los mo

vimientos son aún más o menos globalizados, por lo que en el resto de la infancia el adulto será testigo de avances cada vez más específicos y finos en el niño, viéndose en todos la conjunción de las leyes próximo-distal y céfalo-caudal que permitirá la paulatina construcción de movimientos cada vez más individualizados ( Zazzo, 1975 ).

Por ello, hacia el tercer año de vida el niño requiere de poco esfuerzo para pasar de estar sentado a incorporarse, pudiendo ya caminar de -puntillas y tomar los objetos que se le ofrecen sin mover las articula--ciones de los brazos, a la vez, empezará a inhibir y limitar sus movi--mientos, en los que a pesar de todo siguen existiendo las sincinesias.

En lo que respecta a las extremidades inferiores ha logrado ya automatizar la marcha, desarrollando el equilibrio que ha podido, por un lado, hacer desaparecer los balanceos, y por el otro, caminar con tal ligereza que le permite ya correr y galepar, haciendo su paso estable e incorpo--rándole la secuencia talón-punta ( Gesell, 1986; Halverson, 1986; Kouper--nick y Arfouilloux, 1982 ).

Mientras que para los brazos se observa que al tomar aún tiende a perder el equilibrio pues, al estirar el brazo propaga ese movimiento al -resto del cuerpo, incluida la otra mano. Y, en lo que toca a la mano que opera muestra ya un control sobre los dedos que le permite anticipar el--agarrar alineando los dedos, lo que le posibilita tomar objetos peque--ños, introducir uno en otro y desabrochar botones, pese a que aún presenta la tendencia a meter objetos forzándolos a entrar ( Halverson, 1986 )

Finalmente, para que pueda imitar requiere que la acción sea demostrada para poderla reproducir ( Gesell, 1986 ).

## A.2 Psiquismo.

El estadio precedente fué el escenario de múltiples y valiosas conquistas infantiles que le permiten enfocar mejor al mundo que lo rodea. Las funciones generadas y sus consecuentes actividades lo llevan a enfrentarse a un obstáculo en su desarrollo: El niño mismo.

¿ Cómo podría continuar conociendo al mundo si antes no ha terminado de diferenciarse de él ? . Simplemente — al menos en el sentido humano — no podría hacerlo.

De ahí la importancia y necesidad de que en el siguiente momento evolutivo construya al fin su identidad diferenciada de la de los demás, construcción que se verá manifestada a través de la crisis de oposición.

Hasta ahora el sincretismo ha imperado en todas las actividades infantiles, si bien, esta situación poco a poco se ha ido transformando, nunca lo ha sido en grado tal que se haya dado una verdadera revolución ( Merleau-Ponty, 1979b ).

Esta modificación ha sido dada por un lento y paulatino bosquejo del Yo, que se ha ido elaborando en base a la imagen del propio cuerpo, en la que el niño descubre la incidencia de necesidades interoceptivas, exteroceptivas y los elementos de conciencia que ya posee, recibiendo a la par las influencias y limitaciones del medio social circundante, apuntando en su integración a la formación de la conciencia corporal que prelude a la del Yo que, partiendo de la completa indiferenciación del primer estadio ha pasado a poder reaccionar ante los otros, ignorándose a sí mismo, para luego, empezar a reconocer su imagen ya en el espejo, ya en fotografía, cayendo en el extremo opuesto en el que, parece solo res-

ponder a su imagen, y esto, porque aún se encuentra en el sincretismo - ( Wallon, 1979a; Zazzo, 1975 ).

Sin embargo, pronto empieza a reconocerse, inicia la disociación objeto-sujeto manifestada a través de la percepción de los objetos y situaciones como exteriores a él, esta diferenciación también está marcada - por el ocaso de los juegos de alternancia pues ahora, el niño se empeñará en desempeñar un solo papel, negándose en rotundo a jugar el otro y también por el querer hacer las cosas solo ( Château, 1979a; Merleau-Ponty, 1979b; Wallon, 1987e, 1987g; Zazzo, 1975 ).

Ahora el niño empieza a percibir al mundo no como un satisfactor al que está ligado emocionalmente, también se encuentra con la estructura familiar en la que ya no se ve igual a los demás, en donde encuentra que posee un lugar que determina sus acciones, y que, al hacerle tomar conciencia de los otros adquiere la propia. Esto es, al dejar de confundirse y desligarse de los otros construye su propia identidad, adoptando un punto de vista que le es propio y que hará valer ante los demás ( Merleau-Ponty, 1979b; Wallon, 1981c, 1983 ).

El proceso de aparición de la conciencia es tan sensible al medio y - al niño mismo que, puede ser profundamente modificado por situaciones como las de los gemelos, en los que se aprecia que este proceso es mucho - más tardío en cada uno, aunque más estable que en los otros niños. Lo anterior se debe a que el otro gemelo dificulta que el primero se aisle, - situación que es agudizada por los adultos que los rodean ya que al confundirlos y tratarlos incluso como pareja entorpecen el proceso de individuación.

Como muestra de lo anterior se menciona el responder a su nombre, que en el niño corriente aparece entre el sexto y el noveno mes, en el gemelo solo se establece hacia el 24o., misma relación que existe en su uso, pues, el niño solo lo emplea a los 2 años y el gemelo hasta los 3 ( Zazzo, 1975, 1979b ).

Esta identidad recién adquirida se va a manifestar con la aparición de palabras como " mio " y, lo que dá sentido a esta etapa: La más profunda y marcada oposición del niño al adulto, negándose a obedecerle, desafiándolo en todo y por todo, espetando NO a la mínima provocación, pareciendo que es esa la única forma que tiene a la mano para preservar su autonomía. Tal parece como si el obedecer o seguir al adulto lo llevara a una nueva confusión con él; estado al que se niega a volver manifestando rechazo y oposición, tratando de hacer valer sus deseos e intenciones retando al adulto, reconociendo y haciendo reconocer a su persona, buscando dominar a los otros ( Clanet et. al., 1984; Château, 1979a; Wallon, 1979b, 1981c, 1983, 1984a, 1987e, 1987g; Zazzo, 1975 ), " Todo sucede como si el niño, a medida que toma conciencia de su personalidad, hiciera lo posible por mantenerse al margen, para evitar los intercambios " ( Château, 1979a p. 358 ).

Pero, como cruel paradoja, todo parece indicar que para que la conciencia del Yo pueda ser desarrollada requiere de que el niño se diferencie de los demás, como, a la par, que esté estrechamente vinculado a ellos, " ... es como si la autonomía de la persona se desarrollara mejor en un clima de cierta servidumbre, bajo el signo de la oposición o de la rivalidad niño-adulto " ( Zazzo, 1975 p. 93 ).

En este periodo de negativismo prueba su inteligencia, aparecen los diálogos consigo mismo y empieza a comparar y enjuiciar desde su perspectiva particular, imagina y crea relaciones de valor entre quienes le rodean, dando a tales relaciones por ciertas y respondiendo a ellas.

A la vez, aprende a responder en forma opuesta a lo que en verdad quiere, comenzando a distinguir con mayor claridad entre el juego y la ficción ( Wallon, 1983 ).

Sin embargo, el Yo no es el único producto de esta crisis pues, como ya se dijo, se define en oposición a lo externo, al no yo, al otro, generándose por la unión de los contrarios la relación y delimitación Yo-Otro ( U Alter ) en la que uno no puede existir sin el otro y viceversa; diferenciación que varía continuamente, presentando fluctuaciones en las que se ven afectadas las relaciones entre las personas y los demás ( Wallon, 1987b; Yajot, s. a. ).

En esta relación el Alter es usado para entrar en contacto con los demás, de ahí que sea una especie de intermediario entre el Yo y ellos, a quienes el Alter da consistencia. A través de él se interioriza al otro, no se le niega, es, en pocas palabras, todas las formas que el otro puede tomar, no es el doble del Yo sino su contraparte, un yo interno que es el fantasma del otro, el Alter no es la interiorización del otro real sino de todos los otros posibles ( Palacios, 1988; Wallon, 1987b; Zazzo, 1976 ), " El otro va a objetivarse en la multitud indefinida de las personas reales. Y en contrapartida, el yo sabrá situarse a sí mismo entre el número de Otros con la reciprocidad de la perspectiva necesaria a la comprensión intelectual " ( Zazzo, 1976 p. 62 ).

Así es como la distinción entre el Yo y el Alter " Resulta de una bi-partición más íntima entre dos términos que no podrían existir el uno - sin el otro — aunque, o precisamente porque, son antagonistas — ya que el uno es una afirmación de identidad consigo mismo y el otro resume lo que hay que expulsar de esta identidad para conservarla.

En su esfuerzo por individualizarse, el yo no puede hacer otra cosa - que oponerse a la sociedad en la forma primitiva y larvaria de un socius ... " ( Wallon, 1987b p. 116 ).

Coincidiendo con este momento aparece la imitación fantástica, proceso a través del cual el niño imita a los demás buscando tanto conocerlos como retirarles sus ventajas ( Wallon, 1965 ).

Mientras que en este estadio la causalidad conoce dos formas nuevas, - más evolucionadas que las anteriores:

- a) Detallismo. Momento en el que un detalle es considerado como el causante de la totalidad.
- b) Una causa fortuita ( Wallon, 1983 ).

En la afectividad se tiene que en todo el estadio el niño va adquiriendo mayor conciencia de sí, a la par que las actividades hacia los pa dres van a ir evolucionando, ligándose paulatinamente a su imagen social respondiendo ya no solo a su estatura como signo de autoridad y presti- gio, formando una imagen del adulto, imagen que desea y rechaza a la vez y que, al menos en este instante gira en torno al rechazo pero no en la- decadencia o declive del prestigio. Finalizando con esto el periodo amo- ral en el que el niño no presenta ni juicios ni valores morales, caracte- rizado por la predominancia de la necesidad y del deseo de su satisfac-

ción inmediata, coartada por las reglas del adulto que introducen la demora, empezando a abrir el camino que lo llevará al discernimiento moral, al juicio de sus deseos y a la evaluación de sus acciones y las de los otros ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Zazzo, 1975 ).

Sus manifestaciones emocionales se tornan culturales, apareciendo nuevas emociones como lo es el caso de la tristeza y también, un incipiente control sobre sus estallidos que ahora se tornan breves ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Gesell, 1986 ).

También el haber reconocido ya las diferencias entre los sexos lo conduce a adoptar una postura al respecto, afirmándose por ello su individualidad y bosquejándose su permanencia a un grupo: hombres o mujeres ( Osterrieth, 1984 ).

Aquí es donde se inaugura plenamente la edad de lo imaginario que en este momento se basará en la creación de imágenes debida a que la representación — aún y cuando presente — no es lo suficientemente fuerte como para dirigir los procesos superiores, dejando un vacío que es aprovechado por las imágenes en las que imperan las impresiones subjetivas; esto es, son imágenes afectivas, llamadas así por estar contruidas sobre la afectividad despertada en el sujeto, no sobre su conocimiento. Y no por ser las que campean son las únicas presentes pues el niño aún hace uso — si bien en menos grado desde la aparición del lenguaje — de las imágenes eidéticas ( Château, 1979b ).

### A. 3 El medio.

En la internalización que está haciendo de las imágenes paternas encuentra la ayuda que requiere para conformar su autocontrol y seguridad, redundando en el afianzamiento de su independencia. Pero, a la vez que internaliza a los padres se lleva con ello las reglas que ambos imponen, generando su conciencia moral que empezará a regir su conducta y a exigirle cooperación con otros, desvinculándolo paulatinamente de los controles externos ( Osterrieth, 1984; Winn, 1966d ).

También la afectividad es jalónada por la aparición de la envidia que será despertada ante la persona que el niño percibe ahora como su igual ( usualmente su hermano ), sentimiento ya merecedor de tal nombre cuya virulencia irá en relación directa a la menor diferencia de edades entre ambos ( Osterrieth, 1984 ).

De lo anterior se desprende que ahora el niño percibe a los otros ya no como objetos sino como personas, diferenciando el trato que les proporciona en voz, expresión y movimientos de los que dirige a los objetos. Y, a la vez, plantea el inverso de éste vínculo pues con la marcha y la palabra el niño acentúa su independencia del entorno, con quien a partir de este momento establecerá la contradictoria relación dependencia-independencia ( Cohen y Stern, 1965; Wallon, 1987a ).

## B) EDAD DE LA GRACIA

De los cuatro a los cinco años.

### B.1 El organismo.

En este periodo los movimientos de sus piernas han adquirido ya fuerza, facilidad y soltura, lo que los hace gráciles y que le permite proezas tales como mantenerse en un pie; su marcha ya es firme y puede coordinar los movimientos corporales independientes, lo que le permite adquirir un ritmo regular en su andar e incluso, llegar a las zancadas.

Las manos se están independizando entre sí, lo que le permite involu-

crar una en una actividad mientras la otra puede ya permanecer inmóvil, los dedos se diferencian en su uso, lo que le facilita emplear el pulgar y el medio para asir separando el índice ( Gesell, 1986; Halverson, 1986; Koupernick y Arfouilloux, 1982 ).

## B.2 Psiquismo.

La confrontación virulenta que en el periodo anterior fué el resultado de la aparición de la conciencia infantil que se manifestó en el rechazo al otro, deviene con el tiempo, a un segundo momento en el cual el niño ya seguro de no perder su conciencia se lanza a hacer valer su persona, sus méritos y a exhibirlos, busca llamar la atención del adulto, su admiración, recurre al " Mira lo que hago " para atraerlo; en otras palabras, pretende ganarse su aceptación a través de sus actos, logros y conquistas. Esta es la Edad de la Gracia o la Fase de la Prestancia, en la que el narcisismo es lo que campea, y cuyo objeto es la seducción del otro ( Clanet et. al., 1984; Wallon, 1983, 1984a, 1987e, 1987g ).

En este momento sus gestos adquieren elegancia via su perfeccionamiento funcional de caracter no utilitario, sin embargo, este donaire va a tender a desaparecer pues en forma lenta el niño vinculará sus movimientos a un objeto, limitando a los primeros a la prosecución de un objetivo motor particular, llegando cuanto más, al desarrollo de una destreza ( Gesell, 1986; Wallon, 1987g ).

Durante este periodo la figura materna es la que aún prevalece como única en la esfera afectiva infantil ( Zazzo, 1975 ).

En lo que respecta al juego, el que impera en este momento es el de la representación de las situaciones a través de las acciones ( Doron, 1979 ).

El niño inicia aquí el periodo propiamente moral, fincado desde siempre — para el niño — en las limitaciones a la satisfacción de sus deseos, lo que provoca que el niño aprenda a ordenarlos y jerarquizarlos, llegando a controlarlos, accediendo así al mundo de los valores ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979 ).

Por otro lado, estos valores son reconocidos por el niño como tales desde el momento en que es limitado y que los recibe via el lenguaje. En este instante — y por lo menos en los próximos años — predomina la " aceptación-confianza ", que presenta a los valores como consignas que otorgan un valor intrínseco a las acciones permitidas, restándoselo a las prohibidas; pero, ambos dependen del carácter de las relaciones afectivas establecidas ya entre el niño y sus padres en general y a la madre en particular, siendo por ello que la primer enseñanza moral reposa sobre el eje doble del vínculo afectivo niño-madre y el prestigio de ella — aún indemne en este momento ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979 ).

### B.3 El medio.

Con el descubrimiento de las relaciones entre los elementos que conforman la familia pueden aparecer " complejos " que marcarían duraderamente el comportamiento infantil y cuya importancia depende de las experiencias posteriores a ellos relacionadas, como lo es el caso de los ce-

los -- que hasta ahora es cuando hacen su aparición -- y que " ... representan un estado todavía mal diferenciado de la personalidad ... una alienación de sí mismo frente al rival y, al mismo tiempo, en la pretensión de sustituirlo ... una confusión a medias entre sí mismo y los otros ... " ( Wallon, 1981c p. ), situación que lo conducirá a la tercera fase de este estadio.

Los celos, como anteriormente la envidia, son la respuesta que el niño da ante la " pérdida " de cariño y que, como aquella, es originado por la presencia de un menor que entabla una especie de confrontación con el mayor por la reconquista de los padres.

Esta reacción deberá su agudeza, intensidad, falta o presentación a las reacciones maternas, recordando también que en éste como en cualquier sentimiento, entrará en juego la ambivalencia, ya que el niño acepta y rechaza a la vez al más pequeño y que, dependerá de los adultos la forma en que ésta sea manejada.

Más, en lo que toca al mismo asunto pero desde la perspectiva del más pequeño, en él la ambivalencia también está presente pero a diferencia del mayor, aquí manifiesta -- de entrada -- admiración e inferioridad -- pues, es ajeno a la " pérdida " de cariño que experimenta el mayor, ya que de inicio -- a pesar de dominar -- aprende a compartir las atenciones de los padres con su hermano ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Osterrieth, 1984 ).

# C) REPRESENTACION DE ROLES

5 a los 6 años.

## C.1 El organismo.

Este periodo atestigia un mejor desempeño en movimientos complicados, tornándolos graciosos y económicos, adquiriendo soltura en todo el cuerpo, logrando — hacia el 6o. año — pararse en forma alternada sobre cada pie con los ojos cerrados sin perder el equilibrio, a la vez que ya es capaz de manejar las herramientas ( Gesell, 1986; Halverson, 1986 ).

Este avance se observa también en su marcha y carrera que ahora las -

hace en forma grácil y armoniosa ( Gesell, 1986; Halverson, 1986; Koupernick y Arfouilloux, 1982 ).

El movimiento de sus manos se ha coordinado con el de el brazo para hacerse continuado, ampliando la coordinación hasta el tronco, lo que le permite no perder el equilibrio al tomar algo; su asir ya es manejado también como lo hace el adulto, mientras que el soltar ha adquirido velocidad, destreza y precisión, lo que aunado — 6o. año — a la integración de la percepción viso-espacial le permite hacer movimientos cada vez más finos y, con ellos construir por ejemplo torres en forma recta ( Gesell, 1986; Halverson, 1986 ).

#### C.2 Psiquismo.

En la última fase de este estadio se asiste al uso de la imitación no para reproducir gestos y secuencias de acciones, sino que ahora lo que el niño va a hacer es imitar el papel que otro desempeña, esto es, de la búsqueda de admiradores pasa a la de modelos a quienes intentará substituir via la imitación. No va a reproducirles un gesto en particular, lo que ahora busca es ocupar su lugar, para ello reproduce gestos, actitudes y todo cuanto ha percibido como propio de la persona, " De ello resulta una imitación que ya no es literal, sino que constituye la suma de las impresiones múltiples en el curso de las cuales el niño vive el ejemplo del modelo en su propia persona " ( Wallon, 1987g p. 232 ).

Imitaciones que son el resultado acabado del análisis y reflexión del niño, lo cual lo conduce a la asimilación del mundo, tanto del de los objetos como el de las personas. Esta es, por fin, la imitación razonada y

reflexiva, en la que se elige a quien imitar, separando lo percibido de lo imaginado y de lo efectuado, anexando a la acción pura la representación, por lo cual se afianzará la identificación del niño y su diferenciación de los otros.

El resultado de este intento de suplantación es un aparente retroceso al sincretismo y a la indiferenciación, pero en verdad lo que sucede es la apropiación y reproducción en el acto de un modelo ya internalizado, ya representado, liberado del gesto, dueño de la ficción y no dependiente de la percepción.

Es por esto que a pesar de todos los esfuerzos e ingenio que el niño despliega en esta " usurpación " la evidencia de su futilidad culmina por imponerse, lo que redundaría en que el niño termine por renunciar a ella, separándose en definitiva del modelo, pero conservando — y bien pudiera decirse que gracias a ello mejorando — la posibilidad de imitar a modelos y ejercitar con ello el uso del Alter al ponerse en su lugar y ver las cosas desde una perspectiva que no es la propia. Así, en resumen el Yo y el Alter terminan por diferenciarse ( Clanet et. al., 1984; Wallon, 1965, 1983, 1984a, 1987e, 1987g ).

Todo esto se ve reflejado en actividades como el juego, que ahora será de identificación simbólica, proyectando problemas en una historia, generando juegos asociativos matizados por las interacciones ya activas, en las que por vez primera entran en contacto los proyectos de cuantos niños estén jugando, secuenciando sus actividades en franca cooperación como medio para llevar adelante el juego, en el que aparecerán papeles más rígidos en su ejecución y que exigen una imitación más fiel por parte

del niño para poder ser entendido por los otros ( Doron, 1979; Osterrieth, 1984 ).

En lo que toca a la percepción de los padres, puede decirse que en su prestigio no hay mayor cambio con la etapa anterior pero, en su importancia empieza a bosquejarse un crecimiento en la paterna que en algunos casos conducirá a que llegue a equilibrarse con la que presenta la madre ( Zazzo, 1975 ).

El pensamiento empieza a dibujarse con características adultas pues, el niño inicia el manejo de nociones que le permiten dominar sus percepciones enmarcándolas a través del lenguaje que a su vez se continúa puliendo y especificando en su contenido, dándole mayor coherencia al pensamiento, a pesar de lo cual el niño mantiene el tomar los mensajes en su sentido literal y que, las relaciones que establece entre distintos elementos aún no son claras, pues todavía considera a cada uno como absoluto ( Osterrieth, 1984; Zazzo, 1979a ).

### C.3 El medio.

Un ambiente que paulatinamente se ha ido incorporando a la vida familiar es el de la calle, que es considerada como todas las influencias que no provienen ni del hogar ni de la escuela. Es a través de ella que el niño se enfrenta por primera vez a una atmósfera en la que las relaciones sociales son indiferentes, en donde todos reciben la misma atención, estableciendo relaciones de tipo interpersonal no grupal, oscilando todavía en la ambivalencia hacia ellos, empezando a bosquejarse el grupo que en breve, tanto con vecinos como en la escuela se impondrá al-

niño.

De esta manera, las personas que se tornan importantes para el niño - crecen en número y calidad y, por vez primera le darán oportunidad de elegir libremente el establecerlas o no, derecho del que hará uso recién- ingrese a la escuela y a los grupos que en ella se formarán, dando el si guiente jalonazo en su desarrollo ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; - Wimm, 1966d ).

Así, al término del estadio el niño ha logrado finalmente conquistar- su conciencia al separarse de los demás, hacer valer su autonomía y pre- sentarse como un otro que puede entrar en contacto con los demás sin - riesgo de alienarse en ellos.

Esto le permite establecer relaciones sociales en las que los compo- nentes son ya considerados como tales. Preparando al niño para volver a- centrarse en el mundo que le rodea, reconociéndolo como externo a él pe- ro, con la ayuda de poder ahora hacer uso de su doble mental.

Si bien para la contextualización de la investigación que se hace en este trabajo se requiere tan solo de la revisión amplia de los estadios hasta aquí vistos, la comprensión plena de esta postura requiere que se conozca el proceso en toda su extensión.

Por eso, se hará una breve mención de los siguientes estadios destacando solo sus características principales.

# 4. ESTADIO DEL PENSAMIENTO CATEGORIAL

Estadio de tendencia centrífuga en el que predomina la actividad de -  
conquista y dominio del mundo, su extensión lo lleva de los 6 a los 11-  
12 años, reconociéndosele tres periodos:

- A) Edad de la razón. Entre los 6 y los 7 años.
- B) Formación de categorías concretas. De los 7 a los 9 años.
- C) Función categorial. De los 9 a los 11-12 años.

El primero de ellos culmina con la desaparición del sincretismo de la  
persona, mientras que los otros dos hacen lo mismo con la inteligencia -

( Clanet et. al., 1984; Enc. de Psic., 1982 ).

La característica principal del estadio es que el niño entra via la escuela en contacto con otros medios, en donde entabla nuevas relaciones que lo conducen a descubrirse polivalente, " Se conoce a sí mismo como el lugar donde simultáneamente se dan diversas posibilidades " ( Wallon, 1983 p. 189 ), esto es, puede ser hábil en una cosa y torpe en otra.

Es en la escuela en donde se rodea de otras personalidades, separando su persona del medio familiar, siendo este el " destete afectivo ", momento en que se percibe con más claridad como persona autónoma y con relaciones diversas con las personas. Aprendiendo que sus relaciones con los otros pueden variar dependiendo de las circunstancias ( Wallon, 1983, 1987e ).

En otras palabras, entra a formar parte de un nuevo grupo que fincará su existencia en la " ... reunión de individuos que mantienen entre ellos relaciones que asignan a cada uno su papel o su lugar en el conjunto " ( Wallon, 1987c p. 121 ).

Tal has sido el caso de la familia, que además de medio es un grupo, pues en ella se imponen al niño una estructura y relaciones ya establecidas, en las que el papel de cada integrante está más o menos definido y es constante, y cuyos cambios pueden afectar profundamente el funcionamiento familiar y al niño ( Wallon, 1981c, 1987c; Zazzb, 1979a ).

Ante ella se erige ahora la escuela, que es un grupo que no le es natural al niño, que relativiza el papel de los padres, permitiéndole al niño el contacto con otros de su misma edad sin la intervención del adulto, relación libre de ser establecida o no. Mientras que, en lo que res-

pecta al adulto que aquí hace su aparición -- el maestro -- cumple con una triple función:

- a). Se constituye como un nuevo polo que relativiza las posiciones e imágenes paternas.
- b) Introduce al niño al mundo del conocimiento sistematizado.
- c) Crea orden y disciplina para favorecer a los dos anteriores.

La escuela no es un medio, solo es un grupo, que como todos ellos se constituye alrededor de unos objetivos cambiantes que determinan su composición, esta a su vez regulará la distribución de tareas, lo que configura las relaciones entre sus miembros y su jerarquía, y en cuyo seno el niño tomará parte activa en la construcción de los grupos, la configuración de los roles y el papel que desempeñará ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Cohen y Stern, 1965; Osterrieth, 1978; Wallon, 1981c, 1987c; Winn, 1966d; Zazzo, 1979a ).

En todo esto resalta la doble función del grupo pues, por un lado facilita el aprendizaje social y por el otro, incide en el desarrollo de la personalidad infantil al enfrentarlo a dos exigencias opuestas:

- a. Debe integrarse al grupo respetando su estructura.
- b. Debe mantenerse como individuo.

Esto es, debe tanto someter su autonomía como preservarla. Someterla porque ello le permite seguir los lineamientos que dan al grupo su integridad; preservarla porque solo en su individualidad plena puede hacer aportaciones que enriquezcan al grupo y le permitan a éste último generar la dinámica propia a toda agrupación social.

El que el niño sea aceptado le permite tomar conciencia de sí al com-

pararse con los otros pero no como seres individuales, sino como representantes de una categoría que sirve como referencia, lo que le permite identificar sus sentimientos y habilidades, regulando su acción por los otros. Siendo así que las principales aportaciones del grupo al desarrollo individual son:

1. En base al contacto con ellos conoce otros ambientes familiares que relativizan al propio.
2. Dentro del grupo se construyen valores, sentimientos y comportamientos sociales particulares.
3. El niño aprende a vivir en contacto con otros, reconociendo la retroalimentación entre sus acciones e ideas.
4. Descubre una libertad para conducirse, expresarse y relacionarse solo limitadas por los otros y las normas del grupo.
5. Con la crítica que se da el niño adquiere conciencia de si.

Por esto, el niño aprende a captarse como sujeto y objeto simultáneamente, toma conciencia de su persona, integra en ella los diferentes aspectos de su existencia que clarifica y diferencia, y todo porque el grupo lo obliga constantemente a clasificarse entre otros ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Osterrieth, 1978; Wallon, 1981c, 1987c ).

En lo intelectual puede ya distinguir entre el conjunto y la unidad, identificando elementos comunes entre varias percepciones, conduciendo de esta manera a la formación del concepto, en el que los elementos perceptuales pasan a un segundo plano, se subordinan, momento en el que el niño se separa del entorno concreto para trabajar con un espacio en el que las cosas poseen ya unas relaciones independientes del sujeto.

Ahora, el niño percibirá al objeto reconociéndole sus cualidades, por lo que podrá compararlo y ponerlo en relación con otros, elaborando así las categorías. Lo que significa que el objeto puede ser asignado a varios conjuntos manteniendo constantes sus cualidades, integrando al fin las actividades del niño en ese espacio mental que ha construido sobre el espacio perceptual, pasando de las representaciones que en el niño " ... inmovilizan las cosas " que " Están en islotes discontinuos, ligadas cada una a seres particulares, inmutables. Las del adulto, al contrario, han aprendido a deslizarse en el cuadro de las categorías " ( Wallon, 1965 p. 201 ), a la vez, aprende a leer y usar cifras, mientras que en la causalidad pasará primero por el artificialismo, en donde ya distingue entre medio y resultado y se invocan procedimientos humanos para explicar fenómenos naturales; luego llega a la causa mecánica, que si bien puede ejecutar perfectamente no la puede concebir y todo, porque su pensamiento aún es precategorial, manejándose con cuplas que al relacionarse con otras se fincan en el elemento que poseen en común eliminándolo posteriormente.

Ahora, podrá ya clasificar en base a cualidades, descubriendo semejanzas y diferencias definidas, llegando a la constancia de forma, peso y finalmente de volumen, estableciendo relaciones entre conceptos, acumulando su información. Manejando ya el razonamiento abstracto, pináculo del desarrollo intelectual en el que los conceptos controlan y modifican las percepciones ( Clanet et. al., 1984; Erskine, 1976; Piaget, 1985; Wallon, 1965, 1983, 1984a, 1987e, 1987h; Zazzo, 1979a ).

En cuanto a sus actividades, las del juego llegan primero a un punto-

intermedio en el que ya no intervienen los miembros de la familia, sino que emplea personajes simbólicos a través de los cuales manifiesta su pensamiento ( 6 - 7 años ), para luego ( 7 - 8 años ) acceder al uso de símbolos diferenciados, en los que los personajes representan pensamientos y sentimientos del niño.

En esto se ve el paso de el juego que imita la realidad a aquél que hará uso de reglas y construcciones, orientando la actividad infantil fincada en las representaciones y los papeles hacia la adaptación y el trabajo ( Château, 1979b; Doron, 1979 ).

También su percepción de los demás sufre modificaciones en este estadio pues en sus inicios solo puede apreciarles una función pero ahora, en forma paulatina emergen otras que no puede integrar y es por ello que en este estadio la imagen del adulto pasa por altibajos que conducen al declive de la imagen materna con la consecuente revalorización de la paterna, pero como lo que importa es el prestigio y éste, a pesar de todos los cambios se mantiene, la imagen del adulto ( ahora la del padre ) se mantendrá incólumne ( Zazzo, 1975 ).

Así, al terminar la infancia el niño maneja ya la abstracción y los conceptos que le permitirán enfocar y relacionarse con el mundo al igual que lo hace un adulto.

En el aspecto social se reconoce como diferente a los otros y con quienes puede establecer relaciones profundas, se integra y separa de los grupos no perdiéndose en ello, se sabe polivalente y descubre la crítica, lo que, en breve lo llevará al siguiente momento de su desarrollo.

## 5. ESTADIO DE LA PUBERTAD Y ADOLESCENCIA

Estadio de tendencia centripeta que inicia entre los 11 y 12 años y -  
cuya duración es variable. Presenta dos etapas:

A) Pubertad.

B) Adolescencia ( Clanet et al., 1984; Wallon, 1984a, 1987e ).

La pubertad está caracterizada por una serie de cambios biológicos, -  
que en el caso de la mujer llevan a la aparición de la menarquía y, en -  
ambos sexos al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, la ma-  
duréz sexual y la reducción del crecimiento ( Ojemann, 1966b; Strang, 19

66; Wallon, 1984a ).

Si bien puede decirse que la pubertad atañe a toda la especie humana, la crisis de la adolescencia parece ser patrimonio de las culturas de tipo occidental o en aquellas cuyos roles niño y adulto están muy diferenciados entre sí, o al momento histórico en que vive la sociedad o la clase a la que el niño pertenece, haciéndola de esta manera una crisis de tipo cultural ( Gerth y Wright, 1968; Petrovsky, 1983; Wallon, 1984a ).

Sea como fuere, en este periodo el niño se pregunta sobre sí y los demás, busca el camino aunque lo teme, se presentan los fervores religiosos, metafísicos y estéticos.

Simultáneamente, se enfrasca en la búsqueda del ser ideal que complementa su persona, también se pregunta por su destino y responsabilidades enfrentándose a la oposición entre su Yo psíquico y su Yo corporal, tomando conciencia de sí en el tiempo ( Clanet et. al., 1984; Gerth y Wright, 1968; Petrovsky, 1983; Wallon, 1981c, 1984a, 1987e ).

Lo característico es que presenta una marcada inestabilidad emocional que provoca dos etapas en sus contactos sociales:

- a. Rechazo y evitación del adulto, involucrándose más profundamente con gente de su edad pues, este es el momento de las relaciones amistosas profundas y duraderas.
- b. Aproximación al adulto en busca de su apoyo efectivo y reconocimiento, no de su dependencia ( Petrovsky, 1983; Strang, 1966; Wallon, 1983 ).

Con todo lo anterior se trasluce que el niño — ahora ya un joven — está atravesando por un cambio de valores en los que se replantea hábi-

tos y relaciones, alejándose del adulto a pesar de que aún lo necesita, busca significación y justificación para su propia persona, comparando valores y usándolos como medida.

Mientras que en lo moral lo llevará de la posesión al sacrificio por otros, a su conquista e inmolación propia.

En lo cognitivo podrá aprender y usar leyes en las que el acontecimiento es imbuido en una fórmula que permite que se reproduzca y verifique cada vez que sea necesario, descentrando su pensamiento, llegando a la reflexión y a la abstracción con la consecuente generalización. Pero todo, matizado por la ambivalencia que implica dominio-sacrificio, aproximación-rechazo ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Ojemann, 1966b; Petrovsky, 1983; Strang, 1966, Wallon, 1981c, 1983, 1987e ).

Todo apunta a la construcción y preservación del último tipo de independencia: La moral. Cuyo proceso muestra que desde su origen las primeras enseñanzas morales reposan en el vínculo afectivo niño-mamá y en el prestigio que la figura materna en particular y la del adulto en general gozan en este momento.

Sin embargo, la figura materna empieza a declinar y su lugar es ocupado por la paterna en el momento en el que el niño empieza a razonar sobre sus relaciones. Pero, si de entrada esta situación no afecta al prestigio del adulto y con él a las normas que impone, este estado es llevado al caos al momento mismo en que el niño se cuestiona a sí y a todo lo que le rodea, mostrando incluso, el rechazo por el adulto y su prestigio -- momento ya reseñado de este estadio -- ¿ Qué es lo que sucede con las normas ? ... sencillamente que cuando esto empieza a suceder el niño ha-

podido disociar ya la regla de la persona, haciendo estable a la primera por lo que no se verá arrastrada con la elaudicación del prestigio adulto, siendo esta la condición sine qua non para que el juicio se vaya independizando, cristalizando en la oposición entre los valores propios y los del medio ( Bloch y Gratiot-Alphandéry, 1979; Zazzo, 1975 ).

Así, con el término de este estadio el niño ha logrado ya independizarse del adulto, poniéndose frente a él como un igual con un lugar en la sociedad. Cosa que lo lanzará al siguiente estadio: El de la Edad Adulta, que estará pletórico de éxitos y fracasos, en los que las circunstancias jugarán un gran papel, conduciéndolo a la larga al último estadio: La senilidad, que mostrará el deterioro de la inteligencia y la personalidad, mas no su regresión.

Tales son los estadios y sus conquistas que otorgan al desarrollo su particularidad, y que Vigotsky ( 1979 ) ha definido así: " ... nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. " ( p. 116 ).

III LA  
ZONA DE  
DESARROLLO  
PROXIMO

## INTRODUCCION

En el desarrollo se asiste al cambio de las necesidades orgánicas — via el medio social — a el aprendizaje funcional de habilidades, siendo por ello que en este devenir que integra las capacidades del individuo el aprendizaje toma un gran valor pues, aparece en el momento mismo en que los automatismos de la persona se muestran insuficientes para la satisfacción de sus necesidades, requiriendo por ello de la elaboración de otros automatismos para lograrlo. Ahora bien, estos no están presentes en el medio natural que rodea al niño sino que vienen de la mano con

ese nuevo medio creado por el hombre: El social ( Wallon, 1983 ).

Este aprendizaje funcional cristaliza en cambios en la conducta que son diferentes a aquellos elicitados por el desarrollo mismo; cambios que aparecen casi desde el nacimiento y que conducen a la formación de hábitos, para cuya constitución el niño enfoca en ellos toda su atención y emoción, ejercitándolos, dominándolos, llevándolos paulatinamente al terreno de su automatización, esto es, los internaliza, proceso que le permite enfocarse sobre otros eventos que con el tiempo — pero siempre via la ejercitación — correrán la misma suerte.

Cambios que no son internalizados en forma aislada sino que presentan un cierto grado de transferencia positiva que puede facilitar el integrarlos a otras actividades, dependiendo de factores como los métodos de aprendizaje, la motivación, la inteligencia, las emociones y el medio familiar ( Gerthy Wri~~gh~~t, 1968; Leyva, 1989; Ojemann, 1966a; Wilson, 1966 ).

De los anteriores destaca el medio familiar que si es rico en experiencias se le considera como un factor adecuado para el desarrollo, rescatando que por ambiente rico y estimulativo no se entiende a aquél que en forma indiscriminada lanza estimulación al niño pues, éste solo es susceptible a unos cuantos estímulos — y no a todos como algún día se creyó — y además, no necesariamente a los mismos a los que el adulto responde, sino que es un ambiente que presenta la estimulación a la que el niño puede responder, información que le es presentada por un emisor, llevando al aprendizaje a cumplir con su amplio objetivo que abarca desde la mera transmisión de información hasta el desarrollo de habilidades

y nuevas experiencias ( Gerth y Wright, 1968; Leyva, 1989; Ojemann, 19—66a; Osterrieth, 1984; Wallon, 1981b ).

Pero, en este aprender que se da entre dos seres se crea un conflicto entre lo que se sabe y lo que se descubre poder hacer; conflicto que debe ser resuelto para lograr el aprendizaje, conflicto que no es estático ya que se continuará en otras experiencias, desatendiéndose de los resultados de las primeras conforme se vayan internalizando; por último, - conflicto que creará un espacio, una diferencial entre lo que el niño ha conquistado y lo que está en vías de lograr.

## LAS FUENTES

De entrada se acepta la existencia de dos tipos de aprendizaje:

- A) Social, en el que se aprende interactuando con otro,
- B) Individual, obtenido a través de las acciones personales.

Más, para términos de este trabajo solo se enfocará al primero de ellos pues, se considera que el hombre está impelido desde su nacimiento a interactuar con otros ya que pertenece a una especie que depende de la cooperación y la interacción, contacto a través del cual aprende.

Siendo que merced a este aprendizaje se pueden adquirir desde las no-

ciones más elementales hasta construir via la apropiación de las herramientas el medio social circundante, si se acepta que la actividad intelectual es un sistema de coordinaciones sociales cuyo proceso consiste en que el niño al coordinar sus acciones con otro desarrollará un dominio sobre esos sistemas para posteriormente individualizarlos e internalizarlos, dando como resultado la transmisión de conceptos sociales.

Es de esta manera que a través del contacto con otros se posibilita el desarrollo cognitivo, afectivo y social de la persona ( Echeita, 1988; Emler y Glachan, 1988; Vigotsky, 1979 ).

Sin embargo, todo lo anterior no significa que el aprendizaje se posibilite ni en todas las interacciones ni con todos los otros, pues su capacidad de producir progreso se deberá a:

1. La transmisión social de modos más estables, o
2. A la experiencia que un conflicto proporciona.

Conclusiones basadas en los datos arrojados por las investigaciones - indicadores de que el interactuar con sujetos más desarrollados permite el progreso cognitivo, no importando tanto si el receptor es pasivo o activo durante el episodio, o si su compañero de labor es de la misma edad o mayor.

Lo que en verdad destaca es que el observar a un modelo adulto mejora el rendimiento individual, y que si hay interacción por parte del niño se darán características especiales a la situación que la hará susceptible de generar más desarrollo, para lo cual deberá considerarse lo siguiente:

1. No se desarrollan por simple imitación.

2. La interacción por sí misma no es fuente de progreso pues, requiere de ciertas condiciones, tanto del medio como del sujeto. Esto es, se necesitan ciertos prerrequisitos.
3. El efecto de la interacción sobre el desarrollo dependerá del momento evolutivo en el que la persona se encuentre.
4. El desarrollo se ve afectado por el marcaje social.
5. Para que una interacción favorezca al desarrollo debe implicar la cooperación de las personas interactuantes.
6. Los progresos son moderados y lentos en su aparición.  
( Echeita, 1988; Emler y Glachan, 1988 ).

De lo cual se rescata que si bien un modelo es importante para el aprendizaje, sus efectos van a depender no de que sea bueno o malo, sino de los procesos cognitivos que el niño con el que se relaciona posea ya pues, la respuesta del niño va a ser juzgada, a la par que se establece competencia entre respuestas que corresponden a niveles distintos y de cuya resolución dependerá el que el conflicto incida o no en el desarrollo.

En otras palabras, para que se de el desarrollo cognitivo el niño debe enfrentarse a estilos de pensamiento superiores, esto es, deben entrar en contacto diferentes niveles de desarrollo cognitivo ( Emler y Glachan, 1988 ).

En base a lo anterior, desde la perspectiva genética el conflicto cognitivo se torna social y conduce a la aparición de nuevos instrumentos cognitivos, avanzando paso a paso, coordinando las aportaciones propias con las de el otro.

Es así como el desarrollo cognitivo se va a presentar en las interacciones sociales del niño, que serán estructurantes en la medida que provoquen un conflicto de respuestas entre los participantes; lo que en forma esquemática sería:

- a) La interacción social será estructurante cuando provoque la elaboración de nuevas coordinaciones.
- b) Estas coordinaciones presuponen la elaboración de un conflicto sociocognitivo en el que se confrontan opciones.

En suma, la interacción social será estructurante si y solo si conduce a un conflicto sociocognitivo, el cual para ser estimulante del desarrollo deberá presentar a su vez alguna de las siguientes condiciones:

1. Heterogeneidad de los niveles cognitivos de los participantes.
2. Oposición de centraciones entre niños del mismo nivel cognitivo.
3. Puntos de vista opuestos sobre una misma situación.
4. Cuestionamiento por parte de un adulto de lo que el niño hace.

De éstas y las anteriormente mencionadas se deduce que las interacciones sociales son cognitivamente estructurantes y conducen al progreso cognitivo a condición de que en ellas se plantee y resuelva un conflicto sociocognitivo, progreso que se debe a que el niño adquiere conciencia de que existen respuestas diferentes a la propia, que el otro proporciona información que provoca nuevas respuestas; debido a que el desarrollo cognitivo mismo tiende a elaborar o reelaborar la relación con los demás, generando un marco de referencia común ( Carugaty y Mugny, 1988; Em-  
ler y Glachan, 1988 ).

Por otro lado, las interacciones presentan características que las tornan diferentes entre sí, adquiriendo una de las siguientes modalidades:

- A. Sintético-Integradora. Que presenta un equilibrio entre las ejecuciones individuales, en las que las personas involucradas en el conflicto llegan a un acuerdo para su solución, generando características originales, por lo que en ella predomina la relación igualitaria o cooperativa en el grupo.
- B. Coincidente-Unilateral. Es aquella en la que predomina la ejecución o modo de resolución de un componente del grupo, por lo que la relación establecida es del tipo dominante-dependiente.
- C. Incoherente-Irregular. En esta se presentan una serie de aproximaciones sucesivas a las diferentes ejecuciones individuales, por lo que la relación es de tipo no cooperativo.

( Roselli, 1988 ).

La primera por implicar coordinación y consenso interpersonal conduce a una verdadera actividad grupal, lo que la hace más benéfica para los participantes y es la que incide en forma progresiva sobre el desarrollo.

Pero, esto no quiere decir que se oponga o niegue a las otras; lo que en verdad pasa es que las tres representan momentos distintos en la capacidad del niño de relacionarse con los demás.

Así, la relación de tipo coincidente-unilateral privará en los estadios tempranos, cediendo su lugar ( a mediados del tercer estadio ) a la incoherente-irregular al momento en que los otros se diferencian clara-

mente del niño , y por último, la sintética hacia finales del cuarto estado ( Roselli, 1988. ).

De lo anterior se ha deducido que la ejecución individual es inferior a la que un grupo puede lograr; las investigaciones efectuadas han demostrado esto estableciendo inclusive diferencias entre grupos artificiales formados para la investigación y aquellos que ya existían sometidos a la misma situación, encontrándose que los resultados del grupo natural a-ventajaban a los del grupo artificial y que, entre las diferencias más características se encontró que en el primero predominan los comportamientos interactivos sobre los no interactivos, mientras que en el segundo la situación es a la inversa. Además, esta superioridad también fue encontrada en los resultados individuales, lo cual significa que el formar parte de un grupo cooperativo estimula el desarrollo.

Sin embargo, hay que aclarar que lo anterior no es una regla universal ya que los datos recolectados indican que para que la interacción - provoque desarrollo solo se logrará si durante ella se presentaron conflictos que involucraron desacuerdos cognitivos antes de ser resueltos y que repercuten en un cambio en las ejecuciones individuales relacionado con las grupales, lo que conduce al conflicto cognitivo al medio social en el que las diferencias serán dirimidas y por tanto, el conflicto se torna de tipo sociocognitivo, cuyo mecanismo sería el siguiente:

En ciertos casos la búsqueda de solución de una situación entre dos - conduce a la aparición de respuestas diferentes que provoca desequilibrio interindividual al enfrentarse dos opiniones y con ellas dos opciones de solución a un mismo problema, situación que también se presenta a

nivel intraindividual al percatarse la persona de que hay más opciones - que la que propone.

Así, la búsqueda de la solución conduce a las personas a coordinar - sus acciones esto es, buscan superar el conflicto interindividual, lo - que arrastra tras sí al intraindividual, logrando con ello el desarrollo cognitivo de ambos participantes ( Emler y Glachan, 1988; Gilly et. al., 1988; Roselli, 1988 ).

Pero, hay que agregar que este conflicto por ser de índole social pue de verse influido por el marcaje social de los conceptos ya que se considera que sus significaciones han adquirido normas y reglas sociales, por lo que el conflicto aquí generado no se establece por la diferencia de - respuestas sino que nace de las oposiciones intraindividuales entre las - respuestas que proceden de normas y reglas y las respuestas que devienen de los esquemas cognitivos con que el niño cuenta al momento del conflicto ( Gilly et. al., 1988 ).

En otras palabras, el conflicto conoce dos fuentes: La interindivi- - dual, que es la oposición de respuesta entre dos personas en lo que será el conflicto sociocognitivo propiamente dicho; y la intraindividual, en - la que la oposición se erige entre las respuestas factibles y las socialmente deseadas a nivel intraindividual, siendo que en este caso se hablará de un conflicto sociocognitivo modificado por el marcaje social.

Con todo, las dinámicas sociocognitivas serán positivas si en una interacción conducen a las confrontaciones interindividuales, en las que el - papel reforzante del otro -- como innovador o juez -- es importante ya - que participando en forma activa ayuda al otro a conformar su actividad,

siendo lo básico que la acción del otro desestabiliza la del sujeto, tanto en su acción como en su representación. Pero, esto debe suceder en el momento en el que el niño actúa, sin olvidar que el marcaje social lo modifica al brindar conocimiento previo que altera las actividades, abstracciones y el uso de propiedades de los objetos ( Gilly et. al., 1988 ).

Por último, se debe agregar que el conflicto sociocognitivo no es igual de favorable independientemente del momento en que se presente ya que requiere de la presencia de ciertos prerequisites -- precurrentes -- para poder influir, sobre todo en la fase inicial de una noción, momento en el que prevalece la interacción sobre la ejecución individual, pero en la que ambas no reportan desarrollo; al momento siguiente, el de la interdependencia, los avances solo se manifiestan en la ejecución grupal, empezando a ser internalizados cuando el niño inicia el uso de los avances colectivos por sí solo. Siendo con esto que las fases de un conflicto serían: Prerequisites, interdependencia y autonomización del desarrollo y cuyas repercusiones se describen en el cuadro siguiente ( tomado de Carugaty y Mugny, 1988 p. 94 ):

Esquema de desarrollo consecutivo a un trabajo individual o colectivo en función de la fase de desarrollo de la noción considerada.

Fase del conflicto	Trabajo ind.	Trabajo col.
A) Elaboración de prerequisites sociocognitivos.	No progreso	No progreso
B) Interdependencia.	No progreso	Progreso
C) Autonomización del niño.	Progreso	Progreso

Destacándose que " ... los progresos a nivel de las coordinaciones intraindividuales proceden de la INTERIORIZACION<sup>†</sup> de las nuevas coordinaciones interindividuales que son requeridas para resolver el conflicto - sociocognitivo " ( Gilly et. al., 1988 p. 141 ).

Lo cual nos conduce a hablar del proceso que terminará por conformar a la zona de desarrollo próximo: La internalización.

<sup>†</sup>En cursivas en el original.

## EL PROCESO

En numerosos trabajos acerca del desarrollo cognoscitivo del niño se ha observado que en curso de este proceso las modificaciones de su conducta son espectaculares; enfatizándose el cambio de una inteligencia de acción a un pensamiento conceptualizado.

Es así como la aprehensión que el niño hace del mundo que lo rodea es en forma diferenciada según las épocas y los estados de conocimiento - ( Sinclair et. al., 1983; Bergeron, 1980 ). " Todo desarrollo es dirigido tanto por las competencias del organismo como por las influencias del medio ... " ( Sinclair et. al., 1983 p. 11 ).

Por ello, siguiendo los postulados de Piaget, todo conocimiento surge de una actividad del sujeto sobre su medio y la experiencia que resulta de un conocimiento implica una actividad del sujeto.

Si bien en un principio las acciones e interacciones del niño hacia los objetos se dan en un plano meramente físico (concreto), a través de su desarrollo adquiere la capacidad de reflexionar sobre sus propias acciones, tomando conciencia de ellas bajo una construcción más organizada y coherente (conocimiento lógico-matemático, formal); que posibilita el inicio de representaciones y/o abstracciones del mundo que le rodea. Cada estadio de desarrollo está determinado por el tipo de actividades organizadoras que aplica el niño a los problemas que encuentra (Sinclair et. al., 1983).

Cuanto más avanza el desarrollo más requiere de la asimilación; y a niveles muy elementales el niño requiere de cierta memoria de reconocimiento además, para que exista un recuerdo el objeto debe ser fijado, conservado, poder ser evocado y reconocido como recuerdo (memoria). Pero, posteriormente esta adquisición pasa a un plano superior de comprensión; en este sentido el niño va a ser capaz de oponer al globalismo de recuerdos personales una memoria hábil para clasificar y distribuir de forma racional sus experiencias y adquisiciones (Bergeron, 1980; Sinclair et. al., 1983).

En base a los postulados de Wallon, el primer despertar infantil implica el papel del acto motor, de la prensión, de la praxis, del lenguaje y de la imitación; para posteriormente pasar del plano sensomotor a la aprehensión o dominio familiar o social. Es así como la inteligencia-

de las situaciones en el niño se convierte más tarde en una inteligencia especulativa, discursiva ( Bergeron, 1980 ).

Para H. Wallon las " estructuras elementales " que surgen del confu— sionismo inicial del pensamiento van a estar dadas en un principio por — una estructura intelectual que encierra el acto del pensamiento bajo su— forma más simple y diferenciada: El par.

En el par no se habla de un único y mismo objeto sino que se plantean dos términos simultáneamente; y es a través de esta relación primaria — que el niño sitúa las cosas y sus cualidades, ya sea por oposición ( ne— gro y blanco ), por contraste ( fuego y humo ), por identificación ( sol y día ), etc.

Pero, como todos los procesos del desarrollo, la contradicción surge, y los pares al entrar en contacto con la experiencia se quiebran; ya que el par como estructura constituye un sistema cerrado que requiere la e— xistencia de otros como condición necesaria de su diferenciación.

Esta contradicción marca el paso al estadio de la superación del par, en donde se admite la existencia de un tercer término ( la serie ) para— la construcción o edificación de un orden cualquiera de relaciones. Sólo a través de éste tercer término el niño realiza un verdadero acto intelec— tual — gracias a que la seriación sobrepasa la estructura de las diadas —, etapa que marca el inicio de la edad escolar ( Bergeron, 1980; Wa— llon, 1987h ).

Claparède, Piaget y Wallon coinciden en que no es hasta los 7-8 años— cuando se inicia el paso de la acción a la reflexión; y de los 9 a los — 12 años se organiza la memoria y la reflexión interviene cada vez más en

las actividades psíquicas ( plano de la inteligencia especulativa teórica ). A partir de este momento se inicia la estructuración de juicios o afirmación personal de una relación entre dos proposiciones, por lo que después de los 11 o 12 años el proceso intelectual llega a ser más metódico siendo capaz de producir un razonamiento más exacto en el que se manejan conceptos de significación unívoca y con un contenido determinado ( Bergeron, 1980 ).

Así, el niño se prepara para formar y aprehender la idea de ley, que no quedará establecida hasta la edad de 14 años. reflejándose en todo este proceso que " ... la actividad intelectual está regida por un continuo pasar de la síntesis al análisis y del análisis a la síntesis ... " ( W. James en Bergeron, 1980 p. 85 ).

En base a todo lo descrito anteriormente es posible afirmar que la Asimilación — como proceso psicológico — es el momento en el que el niño via el contacto con otros se enfrenta de lleno con las conquistas propias de su tiempo, formando con ellas las capacidades y actitudes propias de la especie que, de ser impuestas por el medio, son retomadas por el niño que las internaliza apropiándose de ellas ( Einstein, 1983; Leontiev, 1969a, 1969b; Petrovsky, 1983 ).

Proceso que es activo por parte de quien lo realiza; ya que debe actuar de cierta manera sobre los objetos que el medio social pone a su alcance, reestructurando sus movimientos naturales e instintivos con el propósito de generar nuevas premisas, aptitudes y funciones que son presentadas — mediatizadas — por el adulto, a través de quien el medio impone al niño características y funciones que para ser utilizadas requie-

ren de su asimilación afectiva e intelectual.

Por ello, el hombre se relaciona con el mundo a través de los otros, de quienes obtiene el conocimiento propio de su momento, siendo esta internalización o aprehensión del mundo el vínculo con sus potencialidades que impulsan el desarrollo ( Leontiev, 1969a, 1969b; Zazzo, 1975 ).

Esto es, se llega a la representación de un acto, de un modelo que, como ya se mencionó, en el primer momento se requiere de su presencia para que el niño lo reproduzca y así, posteriormente gracias al análisis, reflexión y juego que el niño realiza construya su " doble mental ", a través del cual el pensamiento se fusiona con la realidad en forma activa y progresiva, reflejando cada vez mejor la esencia del objeto ( no solo su forma ), llevando al niño de la actividad inmediata a la mediata a través de la representación que hace de su mundo por medio del símbolo, para que de esta forma transforme sus funciones psicológicas en funciones superiores del pensamiento racional ( Bergeron, 1980; Garaudy, 1969; Liublinskaja, 1984; Vigotsky, 1979; Wallon, 1987d, 1987g; Zazzo, 1975 ).

Ahora bien, para acceder al uso del signo se requiere que el niño internalice la acción o al objeto que hace referencia, considerando por tanto a la internalización como " ... la reconstrucción interna de una operación externa ... " ( Vigotsky, 1979 p. 92 ); proceso largo y difícil en el que surgen las siguientes transformaciones:

- a) La que lleva a un acto real, tangible, a reconstruirse y ejercitarse internamente; esto es, a su planeación o elaboración mental previa a su ejecución,
- b) La que hace que un proceso que ha sido interpersonal, en el que

el acto pone en contacto al niño con el otro, sea transformado en uno intrapersonal en el que el niño lo realiza para sí mismo. Lo anterior, atestigüa un doble surgimiento de cada función ya que primero se realiza entre personas ( es social e interpsicológico ) para luego ser llevada a cabo en un plano individual en el interior del niño ( intrapsicológico ).

- c) Este cambio no es mecánico ya que requiere de varios procesos - de tipo evolutivo o requisitos para efectuarse.

Esto no significa que todas las funciones que son realizadas sean internalizadas, pues para algunas de ellas su estado más avanzado las constriñe a depender siempre de eventos externos, mientras que otras si serán internalizadas pero a condición de que sean incorporadas en un nuevo sistema de comportamiento que las requiera ( Vigotsky, 1979 ).

Es por ello que la vida de todo individuo representa un sistema coherente de procesos, en el que desde una edad muy temprana ( aproximadamente el año de vida ) la conducta del niño empieza a reestructurarse, apareciendo un número cada vez mayor de procesos psicológicos que surgen bajo la influencia de las condiciones sociales y personas circundantes al infante, " El niño asimila los modos humanos, elaborados socialmente, de acción con los objetos, asimila las formas de comunicación humana, comienza a dominar el lenguaje ... aprende a responder cada vez más a los requerimientos del adulto ... " ( Leontiev, 1987 p. 58 ).

Finalmente, todas estas premisas que se han desarrollado permiten comprender cómo es que la vida afectiva del niño es asimilada o internalizada.

La evolución de su personalidad subyace en el confusionismo con la madre, después las emociones en las que se establecen las primeras relaciones entre sujeto y medio, en donde los juegos de reciprocidad y alternancia lo trasladan a los diferentes polos de una misma situación. Para posteriormente, a través de una serie de conflictos y con base a toda una serie de herramientas adquiridas por medio de su crecimiento y madura-ción — lenguaje, representación, organizaciones lógicas, etc. --, el niño va desarrollando una independencia creciente y un dominio cada vez más consciente de su medio social real ( Bergeron, 1980 ).

# ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

Tradicionalmente los psicólogos se han enfocado en las habilidades - que la persona presenta en el momento en que es evaluada; habilidades - que le son propias y que domina. Aunado a esto, estos mismos psicólogos - han detectado que algunas habilidades solo pueden ser ejecutadas con el - apoyo de otra persona, básicamente a través de su imitación o auxilio. - Este segundo campo había sido ignorado no atribuyéndole importancia algu - na para el individuo o sentido para su desarrollo.

Sin embargo, Vigotsky ( 1979 ) encontró que aquello que en un momento -

se realizaba solo con ayuda de otro tiempo después lo podía hacer la persona por sí misma y sin auxilio del medio; y que ahora podía ser registrado como indicador de desarrollo por las pruebas tradicionales.

De esto dedujo un nuevo concepto para la psicología evolutiva: La Zona de Desarrollo Próximo, que define así: " No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz " ( Vigotsky, 1979 p. 133 ).

Considerando que el nivel real de desarrollo indica las funciones que ya han madurado, lo ya alcanzado por el niño, lo que le es propio, esto es, la historia del desarrollo. Y por otro lado que el nivel potencial muestra las funciones que aún dependen del exterior para realizarse, se desprende que la zona no es otra cosa que las funciones que en el momento de evaluación están en proceso de maduración, de conquista; la zona indicaría así el futuro más o menos inmediato del desarrollo, y que mañana ya se habrá apropiado. En otras palabras, lo potencial con los cambios se hará real.

De esto se desprende que el desarrollo mental del niño solo puede ser determinado si se especifican el nivel real y la zona, brindándonos ambos datos el perfil completo de lo que el niño es en un cierto momento de su historia ( Vigotsky, 1979 ).

## CONSECUENCIAS

Si en primer lugar se retoma el concepto de la Zona de Desarrollo -  
Próximo se replanteará la importancia de la presencia activa del otro en  
general y de la imitación y el juego en particular para el desarrollo -  
pues, a través de ellos el niño podrá ir más allá de lo que hoy domina,-  
abriendo nuevas y más variadas posibilidades a su desarrollo. Logrando, -  
por un lado, la ejercitación de habilidades requeridas previamente para-  
el desarrollo de otras y, por el otro, potencializar la adquisición de -  
habilidades que descanzarán en las primeras.

En segundo lugar, se realzará también la importancia del proceso de asimilación ya que sin el potencial no podrá ser incorporado al niño y por ende no podrá plasmarse en realidad. Con esto se resalta la trascendencia de los prerrequisitos necesarios para la conquista de nuevas habilidades porque sin ellos ninguna experiencia podrá ser provechosa para el desarrollo y, simultáneamente explicaría las diferencias en el esfuerzo que el niño debe desplegar para apropiarse de algo.

En tercer lugar se reformula la importancia del aprendizaje para el desarrollo, si se considera que con este concepto se llegaría a la conclusión de que se requiere que el aprendizaje preceda al desarrollo, ya que en cuanto es asimilado el aprendizaje se ve transformado en desarrollo pero que, para ser realmente provechosa esta anticipación no debe ser tal que el niño simplemente asista a un espectáculo, sino que debe considerar los precurrentes necesarios o funciones ya establecidas para que las experiencias sean útiles, amén de elicitar y resolver por el consenso el conflicto elicitado entre los participantes.

Por ello, se requiere de un mayor y mejor conocimiento del desarrollo, pero no solo a nivel descriptivo sino, lo más importante, a nivel explicativo porque con esto podrían planearse experiencias adecuadas para el niño, logrando con ello un desarrollo más armónico e integral del individuo, evitándole esfuerzos inútiles que lo pueden conducir al cansancio estéril y frustración o experiencias pueriles que, por ser ya dominadas las habilidades que implican repercuten en poco — si no es que en nada — sobre el desarrollo infantil.

En resumen:

" Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo - es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, - se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño" ( Vigotsky, 1979 p. 138 - 139 ).

IV

DISEÑO  
DE  
INVESTIGACION

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Lo revisado hasta ahora aclara la relación entre el desarrollo y el tipo de medio que rodea al niño; observándose que tal influencia existe en todo momento, pero su importancia se hará mayor en ciertos momentos del desarrollo. En segundo lugar, se ha mencionado el proceso por medio del cual el niño se apropia de diversas habilidades y desarrolla funciones: La internalización; lo que conduce a la presentación de la Zona de Desarrollo Próximo.

Todo lo cual conduce al planteamiento de las siguientes premisas, de las que se derivan algunas preguntas:

**Premisa A.**

Existe un vínculo entre el desarrollo y la relación establecida entre el niño y su medio.

- A.1 ¿ Cómo es el desarrollo respecto al tipo de relación formada ?
- A.2 ¿ Cómo son afectadas las áreas evaluadas por el tipo de relación interactiva ?
- A.3 ¿Cuál es la forma en que el tipo de relación afecta al desarrollo?

**Premisa B.**

Existen los momentos críticos en el desarrollo y son más fehacientes en los cambios de estadio.

- B.1 ¿ Cómo se presenta el vínculo entre el tipo de relación establecida entre el niño, su medio y los momentos críticos entendidos como - aquellos que se presentan en los vértices de los estadios ?
- B.2 ¿ Cuáles áreas del desarrollo son susceptibles a esos momentos críticos cuando se pasa de un estadio de tendencia centrípeta a uno de tendencia centrífuga ? ¿ Por qué ?
- B.3 ¿ Cuáles cuando se pasa de un estadio de tendencia centrífuga a uno de tendencia centrípeta ? ¿ Por qué ?

## Premisa C.

la zona de desarrollo próximo propuesta por Vigotsky está presente durante el desarrollo.

- C.1 ¿ Cómo se presenta la zona de desarrollo próximo ?
- C.2 ¿ Cómo es la zona de desarrollo próximo a lo largo del tiempo ?
- C.3 ¿ Cómo es la zona de desarrollo próximo que el niño presenta en las distintas áreas ?

Premisas que en combinación nos llevan a preguntar:

- D.1 ¿ Hay relación entre la zona de desarrollo próximo y el tipo de relación establecida por el niño ? ¿ Por qué ?
- D.2 ¿ Cómo afecta este tipo de relación a la zona de desarrollo próximo de cada área evaluada ?
- D.3 ¿Cuál es la relación entre la zona de desarrollo próximo y los momentos críticos ?
- D.4 ¿ Hay diferencia en las zonas de desarrollo próximo que muestran las distintas áreas dependiendo del paso de un tipo de estadio a otro ?

## HIPOTESIS

## Premisa A.

- A.1 Suponemos que el desarrollo va a ser afectado por el tipo de relación que se establezca entre el niño y su medio.

De lo que se desprenden las siguientes hipótesis:

- H<sub>0</sub> El desarrollo es indiferente al tipo de relación niño-medio.
- H<sub>1</sub> El desarrollo es afectado por el tipo de relación establecida entre el niño y su medio.
- A.2 Consideramos que el tipo de interacción afecta en forma diferencial a las áreas, pudiendo ser jerarquizadas dependiendo del momento crítico que se viva y del estadio en que el niño se encuentre ( lo que será contemplado en la premisa B ).
- H<sub>0</sub> Las cuatro áreas son igualmente afectadas por la relación interactiva.
- H<sub>1</sub> Hay diferencia en este efecto.
- A.3 Habiendo respondido afirmativamente a A.1 supondríamos que esta influencia es positiva en el caso de las relaciones de tipo interactivo, mejor en el supra interactivo y a la inversa en el no interactivo:
- H<sub>0</sub> No hay diferencia entre el tipo de relación y la influencia sobre el desarrollo.
- H<sub>1</sub> La influencia depende del tipo de relación, la interactiva y la supra interactiva facilitan el desarrollo, la no interactiva inhibe.
- H<sub>2</sub> La influencia de la relación supra interactiva es mayor sobre el desarrollo.

PREMISA B.

- B.1 Se supone que, si bien, el vínculo existe durante todo el desarrollo, se requiere que sea interactivo o supra interactivo a la llegada

da de un momento crítico.

H<sub>0</sub> El vínculo entre el tipo de interacción y los momentos críticos es igual al que se presenta en cualquier otro momento del desarrollo.

H<sub>1</sub> Este vínculo cambia, requiriéndose que la relación sea de tipo interactivo o supra interactivo en los momentos críticos.

B.2 De acuerdo al marco teórico, dependiendo del estadio en que el niño se ubique serán las habilidades a desarrollar, por ello, al pasar de un estadio de tendencia centrífuga a centrípeta se requerirá el desarrollo de las funciones relacionadas con la construcción del objeto.

H<sub>0</sub> Todas las áreas serán afectadas por igual.

H<sub>1</sub> Se afectarán principalmente las áreas orientadas hacia el mundo: Social, cognitiva y del lenguaje.

B.3 Al igual que en la anterior, solo que en este caso las funciones estarán relacionadas con la construcción del sujeto.

H<sub>0</sub> Todas las áreas serán afectadas por igual.

H<sub>1</sub> Se afectarán principalmente las áreas orientadas hacia la construcción subjetiva: Postural, cognitiva y del lenguaje.

#### Premisa C.

C.1 Los datos teóricos nos indican que la zona de desarrollo próximo es susceptible al tipo de relación que el niño haya construido.

H<sub>0</sub> La zona de desarrollo próximo se presenta siempre por igual.

H<sub>1</sub> La zona de desarrollo próximo presenta una diferencia significativa en los casos en que prevalece una relación interactiva con respecto a aquellos en los que la relación es de tipo no interactivo.

C.2 Suponemos que la zona de desarrollo próximo, a pesar de estar siempre presente, se hará más notoria en los momentos críticos asociados al cambio de estadio.

H<sub>0</sub> La zona de desarrollo próximo es constante en todo el desarrollo.

H<sub>1</sub> La zona de desarrollo próximo se acentúa en los momentos críticos.

C.3 En base a la teoría y a la suposición anterior, consideramos que la zona de desarrollo próximo será distinta en las diversas áreas ( proposición que será profundizada en D.4 ).

H<sub>0</sub> La zona de desarrollo próximo se presenta por igual en todas las áreas.

H<sub>1</sub> La zona de desarrollo próximo no se presenta por igual en las distintas áreas.

#### Combinación.

D.1 Lo revisado en la teoría conduce a suponer que sí existe relación, - pues la zona de desarrollo próximo dependerá de que hay una relación de tipo interactivo o supra interactivo; ya que, a través de este - contacto el niño puede encontrarse más temprano en nuevas situaciones y empezar a desarrollar nuevas habilidades.

H<sub>0</sub> No hay relación entre la zona de desarrollo próximo y el tipo de relación entre el niño y su medio.

H<sub>1</sub> Este vínculo es positivo en el caso de una relación de tipo interactivo y supra interactivo.

D.2 Si la zona de desarrollo próximo reposa en el nivel real de desarrollo global y en el específico, y este varía dependiendo del estadio; ya que, en uno centrífugo las funciones relacionadas con el mundo estarán más desarrolladas y en más ejercitación que las otras. Por lo que, la relación interactiva y la supra interactiva afectarán más profundamente a las áreas predominantes en ese momento y en menor forma a las otras hasta que el signo del estadio cambie.

H<sub>0</sub> No hay diferencia entre la zona de desarrollo próximo de las diferentes áreas que sea imputable al tipo de relación.

H<sub>1</sub> La zona de desarrollo próximo de cada área será mayor en los casos de relaciones de tipo interactivo.

D.3 Esta relación es profunda pues será a través de los momentos críticos que el nivel potencial de desarrollo llegará a ser real; de ahí que, se requiera de una zona de desarrollo próximo significativa en esos momentos.

H<sub>0</sub> No hay relación entre los momentos críticos y la zona de desarrollo próximo.

H<sub>1</sub> Si hay relación, el momento crítico depende de la fuerza de la zona de desarrollo próximo que el niño posea.

D.4 En base a la argumentación dada en D.2

H<sub>0</sub> No hay diferencia en las zonas de desarrollo próximo de las distintas áreas en el paso de un estadio a otro.

H<sub>1</sub> La diferencia entre las zonas de desarrollo próximo de las distintas áreas existe, siendo más notoria en aquellas áreas que se relacionen directamente con los logros del estadio a cubrir.

## DEFINICION DE VARIABLES

VARIABLES conceptuales:

Desarrollo. Todos aquellos cambios que se presentan durante la vida del niño, manifestados a través del comportamiento, actividades y habilidades que éste muestra.

Habilidad. Toda actividad que el niño domina.

Estadio. Momentos en el desarrollo que se caracterizan por un tipo de comportamiento en particular que lo distingue de los demás. Presentándose en secuencia alterna la tendencia que en cada uno predomina, siendo de tendencia centrípeta o centrífuga.

Tendencia centrífuga. Momentos del desarrollo en los que predomina la construcción del objeto, esto es, el conocimiento del mundo que rodea al niño.

Tendencia centrípeta. Momentos del desarrollo en los que predomina la construcción del sujeto, de la conciencia del niño.

Relación niño-medio. Vínculo que se establece entre el niño y su medio ambiente.

Relación no interactiva. Relación que se establece entre el niño y su medio que se caracteriza porque el comportamiento no busca entrar en contacto con otro.

Relación interactiva. Vínculo que se establece entre el niño y su medio, relación en la que la actividad de cada uno está en parte determinada por la actividad del otro.

Relación supra interactiva. Caso especial de la anterior caracterizada porque el porcentaje de interacción es alto.

Momento crítico. Instante en el desarrollo en el que las experiencias y aprendizaje exigen el mínimo de esfuerzo para alcanzar el máximo de aprovechamiento.

Conflicto sociocognitivo. Enfrentamiento entre dos individuos que proponen distintas opciones de solución a una misma situación resolviéndola en base al consenso.

Internalización. Proceso por medio del cual el niño se apropia del mundo que le rodea, haciendo suyas diversas habilidades que en un principio dependían del entorno.

Zona de desarrollo próximo. Diferencia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.

Nivel de desarrollo real. Todas aquellas habilidades que el niño ha conquistado a través de la internalización y que puede ejecutar sin el apoyo del medio ambiente.

Nivel de desarrollo potencial. Todas aquellas habilidades en las que el niño aún requiere del auxilio y/o apoyo del medio que lo rodea para poderlas usar.

Edad global de desarrollo. Puntaje obtenido en la escala francesa sumando los puntajes parciales en las áreas evaluadas en la misma. Indica el nivel de desarrollo real alcanzado por el niño al momento mismo de la evaluación.

Edad parcial de desarrollo. Es la misma situación que la anterior, solo que ahora el puntaje corresponde al área evaluada en particular.

Area postural. Todos los reactivos que corresponden al nivel motor de la escala francesa.

Area cognitiva. Todos los reactivos que indican los logros a nivel del conocimiento que el niño tiene del mundo que le rodea.

Area del lenguaje. Todas las conquistas que el niño hace del vocabulario o palabras que se utilizan para comunicarse en el mundo en que se desarrolla.

Area social. Todos los reactivos que indican los contactos y actividades que realiza el niño con los otros.

Medio. Es todo aquello que rodea al niño, tanto físico como social.

Medio social. Las personas y sus actitudes, así como el bagaje cultural que rodea al niño.

Afectividad. Todas aquellas actividades y actitudes del niño que descansan sobre las emociones y/o sentimientos.

Factor cognitivo. El conocimiento que el niño tiene de su mundo.

Acto motor. Todos los movimientos físicos que el niño realiza para alcanzar un objetivo en particular.

Factores que entran en juego.

Los factores que se tomaron en cuenta para alcanzar los objetivos planteados fueron:

El desarrollo del niño, entendido como las habilidades y conductas que mostraba el niño en el momento mismo de la evaluación; haciendo hincapié en el estadio en que se encontraba.

La madurez de las estructuras con que cuenta el niño, lo que conlleva al establecimiento de diversas funciones que le permiten enfrentar nuevas situaciones y empezar a desarrollar nuevas habilidades.

La relación que el niño establece con su medio ambiente, en este caso - un factor importante fue la presencia de la madre y el tipo de relación - que estableció con ella ( No Interactiva, Interactiva y Supra Interactiva ).

Otro factor fue el tiempo, entendido como el periodo que transcurrió - entre la primera y la segunda evaluación; esto es, la historia particular y los estímulos recibidos por cada niño en un tiempo determinado.

Para finalmente considerar las áreas de desarrollo como conductas específicas que el niño posee tanto a nivel motriz, cognitivo, social y de - lenguaje; áreas que se ven afectadas por la influencia de factores biológicos y medioambientales.

## METODO

### Sujetos

Los 136 niños participantes son de clase media alta, viven en el sur - de la Ciudad de México, su edad fluctúa entre los días de nacidos y los - sesenta meses ( 5 años ), no son hijos únicos y no asisten a guarderías.

### Instrumentos.

El instrumento evaluador fue la nueva versión de la Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia de Brunet y Lezine ( 1980 ), su uso se justifica por ser la única prueba que emana directamente del marco teórico que pretende evaluar el desarrollo tanto en forma global como en las cuatro áreas consideradas como básicas: Postural ( P ), Cognitiva ( C ), - lenguaje ( L ), y Social ( S ); proporcionando datos tanto a nivel glo-

bal como por área.

En segundo lugar, la forma de aplicación y su consecuente evaluación, permite identificar con toda claridad el coeficiente de desarrollo tanto si éste se encuentra avanzado como a la inversa, ubicando al niño en relación con la media.

El último criterio fue la sencillez de su aplicación y obtención de resultados ( ver apéndice ).

En las evaluaciones por diada se retomó la clasificación de conductas propuesta por Roselli ( 1988 p. 220 ) que las divide en interactivas y no interactivas, fragmentándolas a su vez en:

- 1.- INTERACTIVAS. En todos los casos dirigidos o involucrando al compañero. Se dividen en:
  - 1.1 Pregunta.
  - 1.2 Respuesta.
  - 1.3 Estructuración/ explicación espontánea.
  - 1.4 Exclamación.
  
- 2.- NO INTERACTIVAS. En todos los casos en el que el sujeto no entra en contacto con el otro. Se dividen en:
  - 2.1 Silencio.
  - 2.2 Verbalización solitaria.
  - 2.3 Solicitud al compañero no interactiva.
  - 2.4 Comunicación al experimentador u observador.
  - 2.5 Distracción o abandono.

### Diseño.

La presente investigación se basó primordialmente en la observación y descripción de las diversas conductas a evaluar.

Estas observaciones partieron del desarrollo general del niño es decir, la especificación de las conductas y habilidades del niño de acuerdo al estadio en que se ubica. Posteriormente, las observaciones se dirigieron tanto a la conducta del niño como al comportamiento de la madre, dependiendo del tipo de relación que se estableció entre ellos.

Así mismo, el tiempo fue un factor importante para la creación del diseño ya que el desarrollo del niño describe y explica cambios en el comportamiento infantil dependiendo de su crecimiento y maduración que evaluados dos veces en cada niño de la muestra da el carácter de secuencial al diseño.

Este procedimiento no dejó de lado el compromiso científico al que se avoca todo trabajo de investigación; por ello las observaciones realizadas trataron de ser lo más objetivas posibles con el propósito de describir el comportamiento de los niños con base a registros específicos de sus distintas acciones y reacciones ante el medio que les rodeaba en cada momento, de acuerdo a las condiciones establecidas en el procedimiento.

La confiabilidad de las observaciones estuvo dada por la definición específica de las conductas y/o categorías a registrar; para lo cual se trató de hacer una definición lo más objetiva posible de lo que hacía el niño solo y en presencia de su madre.

Finalmente, no hay que olvidar que todo estudio científico finca su -

validez tanto en la observación como en el análisis de los datos; por ello, el observador constituye una variable importante que debe ser considerada.

Así, en el presente diseño se intentó disminuir la reactividad de los observadores a través del contacto inicial con los participantes, la regulación de la situación, la definición de categorías precisas y el uso de registros e instrumentos estandarizados.

#### Procedimiento

Se seleccionó a los sujetos que presentaban las características antes mencionadas. Posteriormente se citó a los padres y se les informó de los objetivos de la evaluación así como de las condiciones del estudio, enfatizándoles que en caso de participar se les volvería a necesitar para las segundas observaciones.

Una vez aceptada su participación se reunieron los datos requeridos en la " hoja de datos " de la evaluación.

Los aplicadores entraron en contacto con los niños durante media hora para disminuir la reactividad de su presencia.

Las condiciones fueron las siguientes:

- Condición A. Se evaluó al niño solo, empleando el material propuesto por la prueba registrando todos los datos obtenidos. Al término de cada sesión se le agradecía su participación y se le indicaba que al día siguiente se le vería en compañía de su madre.

- Condición B. Al día siguiente se repitió la evaluación con la diferencia de que el niño se encontraba en compañía de su mamá a quien se le indicaba que podía ayudar a su hijo en la solución de los reactivos.

Se registraron las conductas presentadas, clasificándolas y codificándolas de acuerdo a las definiciones propuestas. Terminada la aplicación se daba las gracias a los participantes indicándoles la fecha de la próxima evaluación.

- - Se dejaron transcurrir dos meses - -

- Condición C. ( Replicación de A ). A los dos meses + dos días se realizó la nueva evaluación del niño a solas.

- Condición D ( Replicación de B ). Al día siguiente se volvió a evaluar al niño en compañía de su madre, observándose las mismas indicaciones que en la condición B.

Al finalizar se agradeció la participación del niño y su mamá.

#### Análisis estadístico.

La prueba estadística que se utilizó en el análisis de los datos es la " t de Student " a nivel de significancia 0.05 basándonos en que:

- a) Esta prueba permite comparar datos de una sola muestra ordenados en un diseño antes-después.
- b) Los datos están a nivel de intervalos.
- c) Se supone que la distribución de datos es normal.

En lo que toca al nivel de significancia empleado ( 0.05 ) se le reto

ma por ser de uso convencional y para evitar en la medida de lo posible-  
caer en los errores de tipo I y II ( Arnau, 1981; Levin, 1988; Runyon y-  
Haber, 1987 ).

Y

RESULTADOS  
Y SU  
ANALISIS

Los resultados serán presentados comparando las dos condiciones evaluadas: El niño a solas y la pareja, tanto en la aplicación como en la replicación; dividiendo posteriormente a la muestra en dos o tres grupos derivados del análisis estadístico en base al porcentaje relativo entre las conductas interactivas y las no interactivas observadas en ambas evaluaciones de pareja:

- a) Grupo No Interactivo ( N.I. ). Caracterizado porque el análisis estadístico indicó que no hay diferencia significativa entre los

resultados de ambas condiciones y que presenta una relación con un porcentaje de interacción bajo.

- b) Grupo Interactivo ( I. ). En el que el análisis estadístico muestra que sí existe diferencia significativa entre los resultados de ambas condiciones y que además presenta una relación en la pareja intermedia de interacción.
- c) Grupo Supra Interactivo ( S.I. ). En caso de presentarse es aquél en el que nuevamente el análisis estadístico detecta que no hay diferencia significativa entre los resultados de ambas condiciones, además de que la relación de la pareja obtiene un porcentaje de interacción elevado.

Los resultados alcanzados en la investigación serán presentados y - compendiados en el orden siguiente: Diferencias entre los resultados del niño a solas y en pareja, analizándolos a nivel global y por áreas evaluadas; la consistencia de los grupos detectados, de las áreas y la relación existente entre ambos; la evaluación de la influencia materna y de la Zona de Desarrollo Próximo; para, posteriormente, efectuar el análisis por estadio de desarrollo y su relación con la influencia materna.

Considerando que la cantidad de datos es demasiada para su intercalación en el texto y que al hacerlo podría confundirse al lector se optó - por concentrarlos en tablas en las que se indica la diferencia encontrada entre las condiciones comparadas en términos de porcentaje, diferencia que puede presentar signo negativo en caso de favorecer al primer elemento de la comparación y de signo positivo ( que aquí no se anota ) cuando la diferencia favorece al segundo elemento de la comparación, en la siguiente-

columna se indica el puntaje calculado para la *t* de Student en cada caso y la significación que da a la variación encontrada.

También se recurre al uso de gráficas para presentar en forma visual - las ejecuciones logradas an ambas condiciones, separando por líneas verticales los distintos grupos identificados en base al análisis estadístico, el eje de las abscisas muestra el porcentaje de variación entre ambas condiciones en una aplicación, el eje de las ordenadas indica el porcentaje de interacción relativo en la observación de la pareja.

A) RELACION NIÑO-MADRE A NIVEL GLOBAL.

A nivel global de desarrollo se encontró que en la primera evaluación hay diferencia significativa a favor de la ejecución de la pareja sobre la lograda por el niño ( ver tabla 01 ).

De lo anterior se derivaron tres grupos estadísticamente diferentes:- El grupo No Interactivo ( N.I. ), en el que la pareja obtiene un puntaje ligeramente mayor que el logrado por el niño a solas sin que esto signi-

fique que la diferencia es significativa; El grupo Interactivo ( I ), en el que la pareja alcanza puntajes significativamente superiores a los logrados por el niño; y el grupo Supra Interactivo ( S.I. ), en el que la diferencia encontrada a favor de la pareja no es significativa ( ver tabla 01 y gráfica 1 ).

Al comparar la condición del niño a solas del grupo N.I. se encontró que hay diferencia significativa a favor del niño del grupo I y del niño del grupo S.I.; mientras que al contrastar al niño del grupo I con el del grupo S.I. se detectó que el diferendo a favor de éste último es significativo ( ver tabla 02 ).

En la condición de la pareja se repitió la tendencia. Así la pareja del grupo N.I. muestra puntajes inferiores no significativos a los logrados por la pareja del grupo I, mientras que al compararla con la pareja del grupo S.I. muestra una diferencia a favor de éste que es significativa; por último, la pareja del grupo S.I. alcanza una diferencia que es significativa con respecto a los del grupo I ( ver tabla 02 ).

En la comparación entre condiciones se encontró que el niño del grupo N.I. obtiene puntajes inferiores y significativos a los que presenta la pareja del grupo I, misma tendencia y relación con respecto a la pareja del grupo S.I.; por su lado, el niño del grupo I alcanza puntajes significativos y mayores que los alcanzados por la pareja del grupo N.I. y significativamente menores a los de la pareja del grupo S.I.; por último, el niño del grupo S.I. obtiene puntajes mayores y significativos que los de la pareja del grupo N.I., mientras que a pesar de ser mayores no son significativos con respecto a los de la pareja del grupo I ( ver ta-

bla 03 ).

De todo lo anterior se obtiene que solo en el grupo I la relación con la madre crea diferencias en el desarrollo que son significativas y que la madre en el grupo N.I. inhibe al niño.

Al comparar los grupos se observa que conforme se incrementa la interacción los resultados son mejores, tendencia que se repite en cada condición e intercondiciones.

Así, se concluye que a nivel global de desarrollo la presencia de la madre en sí crea una zona potencial, pero que esta es solo significativa cuando la relación es de tipo interactivo, por ello, el niño que experimenta una relación de tipo N.I. presenta un desarrollo significativamente menor que en los otros grupos; ahora bien, los mejores logros los alcanza tanto el niño como la pareja del grupo S.I.. Así, por lo menos en esta evaluación a mayor relación interactiva hay mejores resultados tanto a nivel individual como dual, siendo superiores los logrados por la pareja que a solas ( Excepto en el grupo N.I. ).

En la segunda evaluación del nivel global se encontró que hay diferencia significativa a favor de la pareja sobre el niño reflejándose en un incremento en el desarrollo ( ver tabla 04 ).

Al efectuar las comparaciones dentro de los dos grupos obtenidos se encontró que en el grupo N.I. ( con rango de interacción del 0 al 43% )- la madre inhibe el puntaje del niño pero no a un nivel significativo, por su lado, en el grupo I la diferencia a favor de la ejecución de la pareja si es significativa ( ver tabla 04 y gráfica 2 ).

Al comparar las ejecuciones de los niños a solas en los diferentes grupos se encontró diferencia no significativa a favor del niño del grupo I- ( ver tabla 05 ).

Al contrastar los resultados de las parejas se detectó una diferencia significativa a favor del grupo I ( ver tabla 05 ).

En la comparación entre las condiciones se encontró que el niño del grupo N.I. puntea significativamente menos que la pareja del grupo I, relación que no se mantiene al comparar al niño de I con la pareja de N.I.- entre los cuales la diferencia detectada no es significativa.

De esto se obtiene que en principio la relación con la madre incide en el desarrollo pero que esto solo crea una diferencia significativa cuando la relación es de tipo interactivo, y que si bien una pareja con una relación interactiva siempre obtiene puntajes mejores que una pareja con una relación no interactiva, en el caso de esta última la influencia de la relación sobre el desarrollo la lleva a alcanzar lo logrado por el niño a solas del otro grupo.

Por todo esto se puede concluir que a nivel global:

- a) La relación con la madre incide sobre el desarrollo generando una zona de desarrollo potencial.
- b) Que una relación de tipo No Interactivo tiende a inhibir el desarrollo aunque no significativamente.
- c) Que a mayor interacción más influencia y mejores resultados.
- d) Que la relación con la madre eleva el desarrollo del niño hasta alcanzar los logros que conquista un niño a solas en el siguien

te nivel de interacción.

- e) Que solo en una relación de tipo Interactivo la presencia de la madre genera una diferencia significativa entre lo que el niño logra a solas y lo que alcanza la pareja.

Por lo tanto, a nivel global puede afirmarse que el tipo de relación No Interactiva tiene a inhibir el desarrollo infantil, mientras que una relación de tipo Interactivo genera un diferendo significativo, y que por último, en una relación de tipo Supra Interactivo la ejecución del niño a solas no muestra una diferencia significativa con respecto a la de la pareja, a pesar de lo cual obtiene los mejores resultados en cualquier condición. Por lo que este tipo de relación favorece no solo la formación de una zona de desarrollo potencial — al igual que una relación de tipo Interactivo — sino que también permite al niño su más pronta asimilación — ( de ahí la falta de significación de la diferencia ).

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el nivel global	2.00	2.528	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	- .36	.305	NO SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo I.	3.55	4.456	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo S.I.	1.57	.357	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 01. Comparación global e intragrupal de resultados en la primera observación.

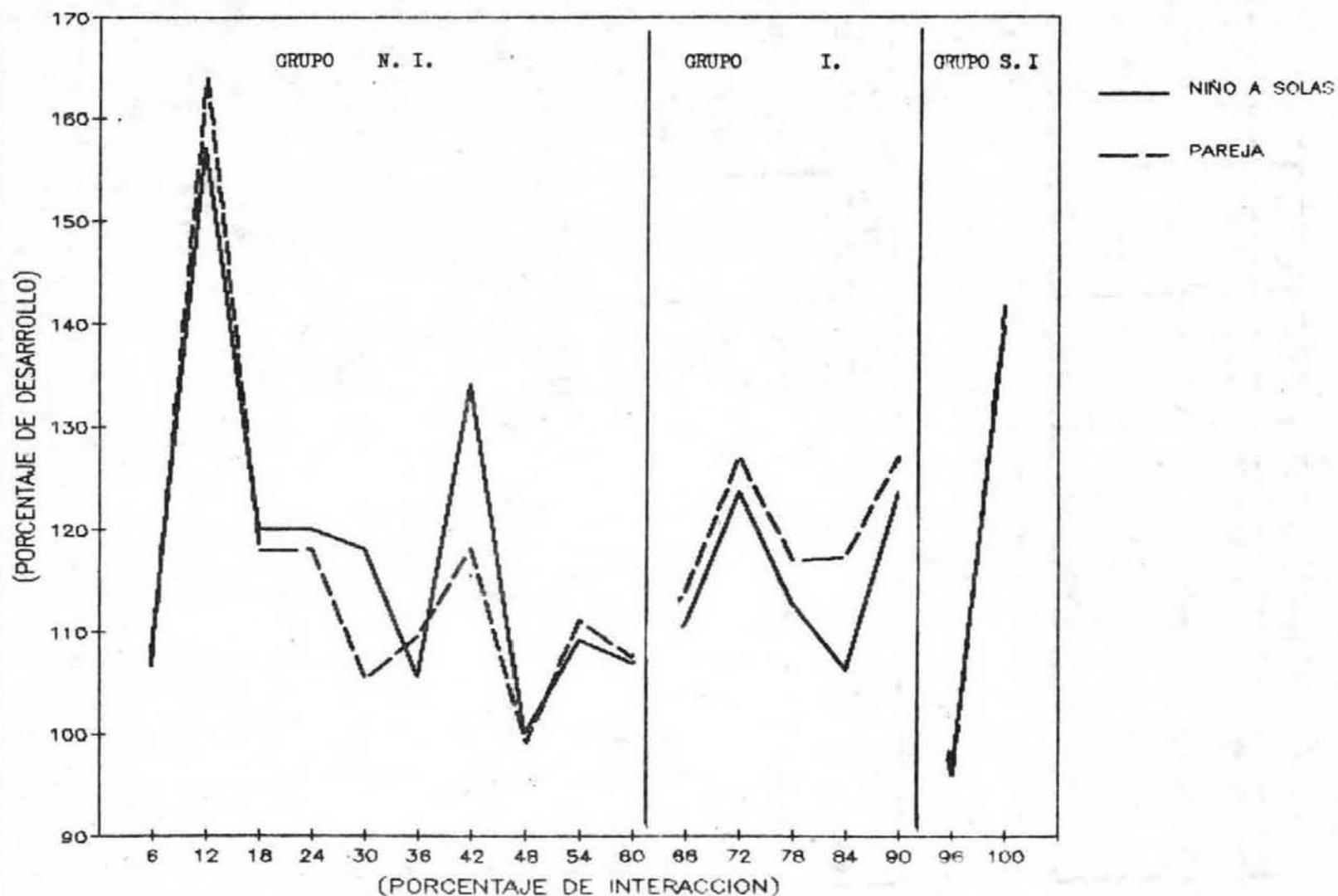
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	5.49	2.71	SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. con niño de S.I.	22.16	6.03	SIGNIFICATIVA
Niño de I. con niño de S.I.	15.79	8.16	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Pareja de I.	9.65	3.07	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Pareja de S.I.	24.54	7.82	SIGNIFIVATIVA
Pareja de I.- Pareja de S.I.	13.57	4.365	SIGNIFICATIVA

TABLA 02. Comparación dentro de cada condición en la 1ra. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I.- Pareja de I.	9.24	3.95	SIGNIFICATIVA
Niño de N.I.- Pareja de S.I.	24.08	5.48	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Niño de I.	5.88	2.901	SIGNIFICATIVA
Niño de I.- Pareja de S.I.	17.62	3.261	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Niño de S.I.	22.61	4.01	SIGNIFICATIVA
Pareja de I.- Niño de S.I.	11.8	.618	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 03. Comparación entre ambas condiciones en la 1ra. observación.

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL NIVEL GLOBAL EN AMBAS  
CONDICIONES EN LA PRIMERA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el nivel global	2.5	3.078	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	- .16	1.83	NO SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo I.	5.36	3.368	SIGNIFICATIVA

TABLA 04. Comparación global e intragrupal de resultados en la segunda observación.

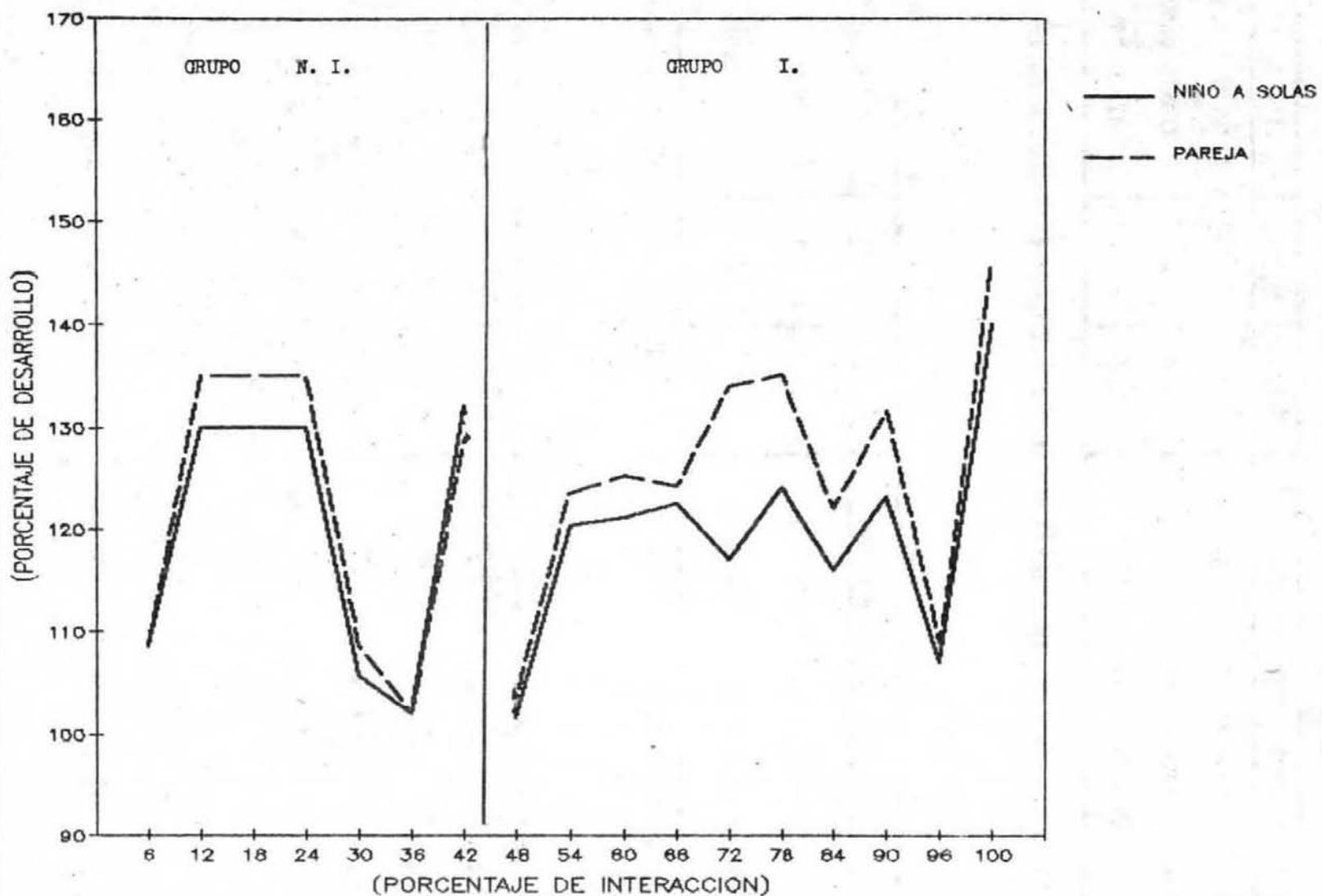
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	.25	.115	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.-Pareja de I.	5.8	2.24	SIGNIFICATIVA

TABLA 05. Comparación dentro de cada condición en la 2da. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I.-Pareja de I.	5.63	2.233	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Niño de I.	.42	.179	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 06. Comparación entre ambas condiciones en la 2da. observación.

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL NIVEL GLOBAL EN AMBAS  
CONDICIONES EN LA SEGUNDA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



## B) LAS AREAS DE DESARROLLO.

### B.1 Area Postural.

En la primer evaluación del área Postural se encontró que si hay diferencia significativa a favor de los resultados de la pareja sobre los del niño a solas ( Ver tabla 07 ).

De lo anterior se derivaron dos grupos: El grupo N.I. con rango de interacción de 0 al 54%, en el que la relación con la madre eleva la ejecución del niño a solas sin llegar a ser significativa; y el grupo I con rango del 55 al 100% en el que la diferencia a favor de la pareja es significativa ( ver tabla 07 y gráfica 3 ).

Al comparar los resultados del niño entre ambos grupos se encontró que el de el grupo I presenta una diferencia significativa a su favor, misma relación que existe entre las parejas de ambos grupos ( ver tabla 08 ).

En la comparación entre las condiciones se encontró que la pareja del grupo I obtiene resultados significativamente superiores a los que alcanza el niño del grupo N.I., relación que se mantiene a favor del niño del grupo I sobre la pareja del grupo N.I. ( ver tabla 09 ).

De todo esto se obtiene que la relación con la madre incide sobre el desarrollo pero que solo en el grupo I la relación genera diferencias significativas; tendencia que siempre se repite no importa qué condiciones sean comparadas.

De esta manera, los resultados tanto del niño como de la pareja del grupo I siempre son significativamente mejores que los logrados por el niño y la pareja del grupo N.I. .

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el área Postural	2.2	2.153	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	.75	1.38	NO SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo I.	3.0	2.076	SIGNIFICATIVA

TABLA 07. Comparación del área Postural a nivel muestral e intragrupal en la primera observación.

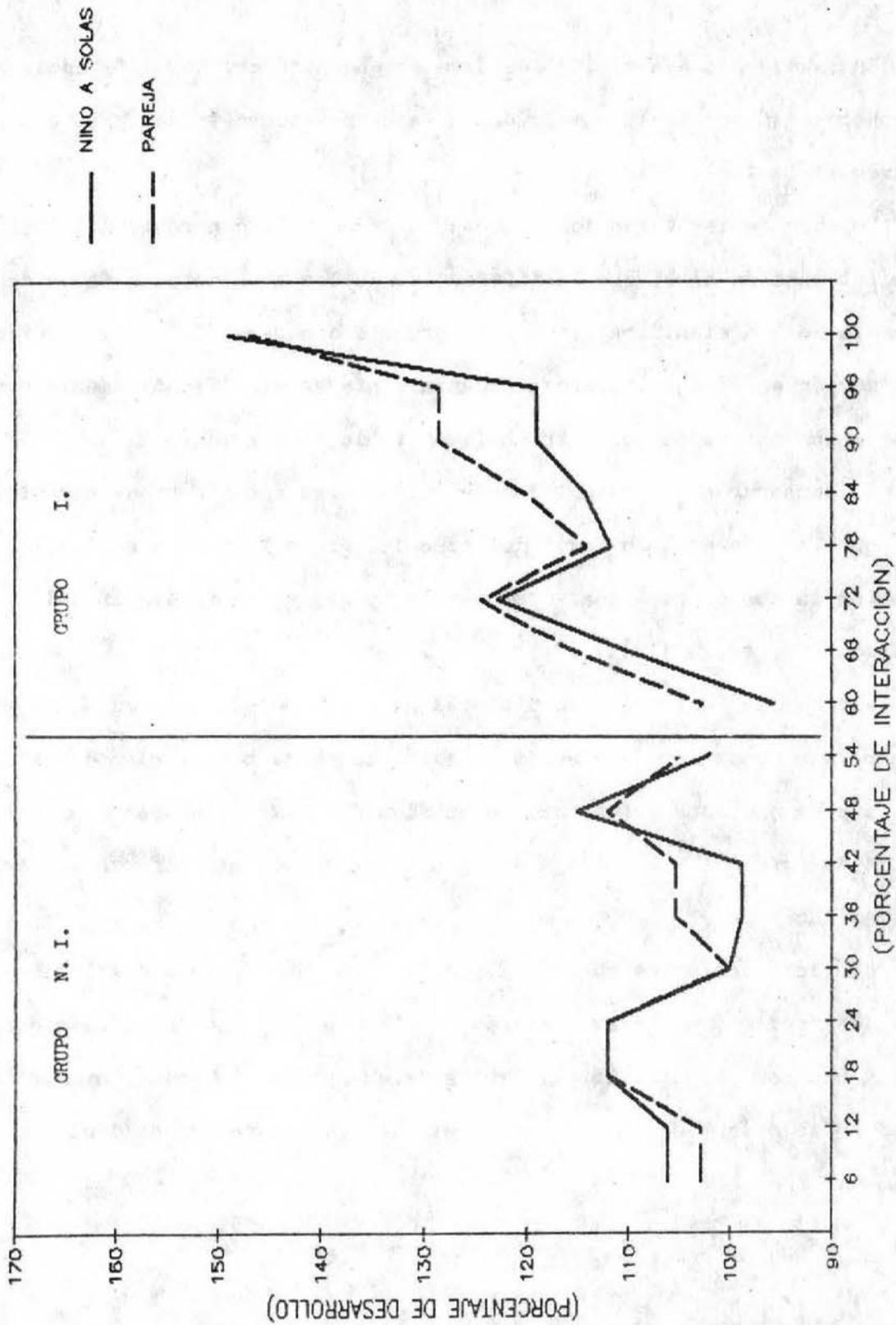
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	10.52	1.814	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.-Pareja de I.	12.98	2.2	SIGNIFICATIVA

TABLA 08. Comparación dentro de cada condición en la 1ra. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I.-Pareja de I.	13.83	2.332	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.-Niño de I.	9.68	1.679	SIGNIFICATIVA

TABLA 09. Comparación entre ambas condiciones en la 1ra. observación.

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL AREA POSTURAL EN AMBAS CONDICIONES EN LA PRIMERA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



GRAFICA - 3

En la segunda evaluación del área se encontró que hay diferencia significativa a favor de la ejecución de la pareja sobre la del niño a solas - ( ver tabla 10 ).

De esto se derivaron dos grupos: El grupo N.I. con rango del 0 al 49% de interacción en el que la diferencia de los resultados a favor de la pareja no son significativos, y el grupo I con rango del 50 al 100% de interacción en el que la pareja alcanza puntajes significativamente superiores a los mostrados por el niño ( ver tabla 10 y gráfica 4 ).

Se compararon los resultados del niño entre ambos grupos, encontrándose que la diferencia a favor del niño del grupo I no es significativa; - tendencia que se repite al comparar las parejas y cuyo significado es el mismo ( ver tabla 11 ).

Al comparar entre las condiciones se encontró que la pareja del grupo I obtiene puntajes más elevados que los logrados por el niño del grupo N.I. pero que esta diferencia no es significativa, mientras que entre el niño del grupo I y la pareja del grupo N.I. no existe diferencia alguna - ( ver tabla 12 ).

Con lo anterior se corrobora que la relación con la madre incide sobre el desarrollo y que nuevamente es en el grupo I en donde la diferencia - crea una zona significativa. Pero a diferencia de la primer evaluación aquí no se detectan diferencias significativas entre las condiciones observadas.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el área Postural	5.13	2.87	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	1.01	1.466	NO SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo I.	7.22	2.025	SIGNIFICATIVA

TABLA 10. Comparación del área Postural a nivel muestral e intragrupal en la segunda observación.

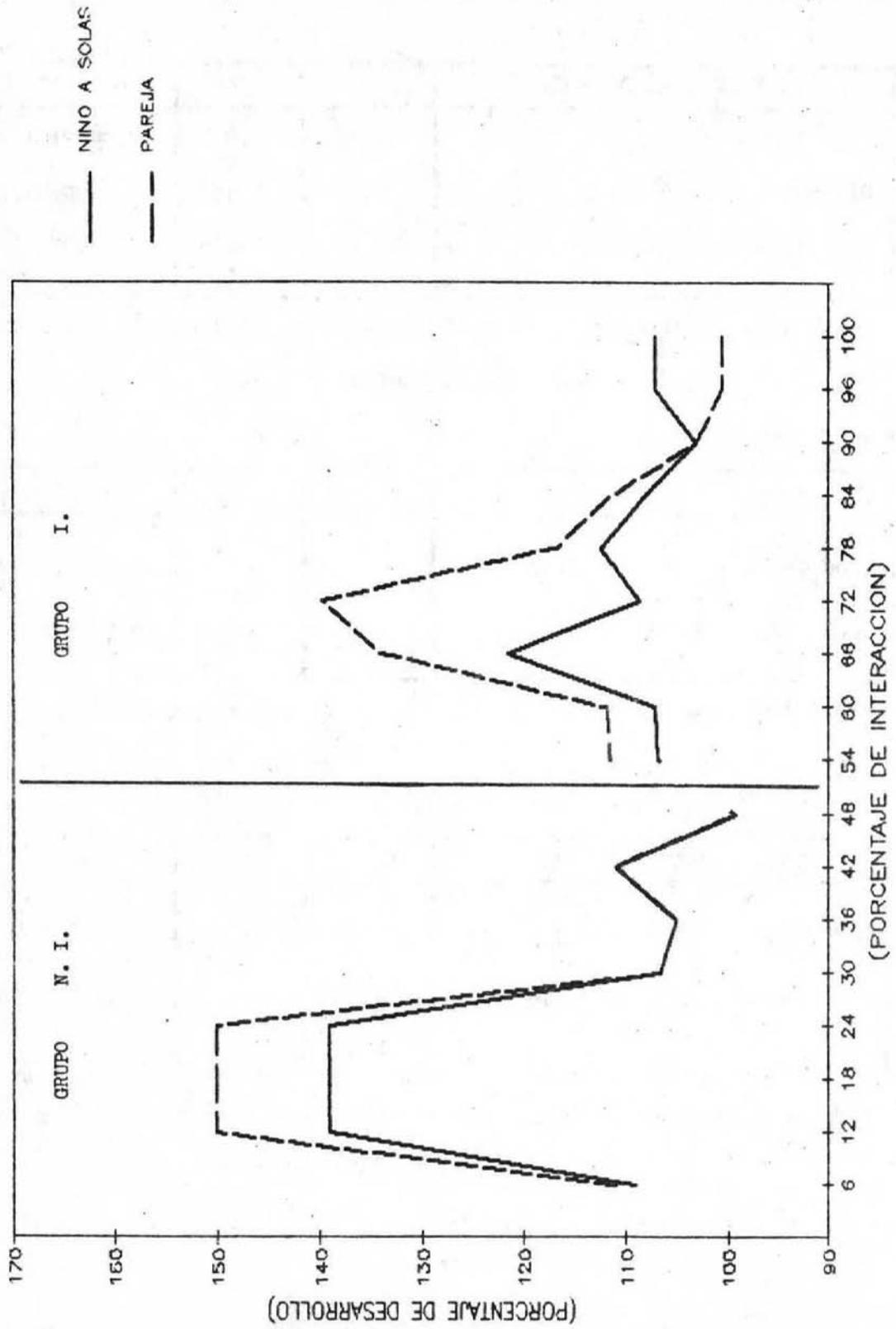
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	1.01	.222	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.-Pareja de I.	7.22	1.203	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 11. Comparación dentro de cada condición en la 2da. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I.-Pareja de I.	8.31	1.214	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.-Niño de I.	0	—	NO HAY DIFEREN— CIA.

TABLA 12. Comparación entre ambas condiciones en la 2da. observación.

COMPARACION DE LAS MÉDIAS OBTENIDAS EN EL AREA POSTURAL EN AMBAS CONDICIONES EN LA SEGUNDA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



Así las cosas se puede concluir que:

- a) La relación con la madre siempre incide sobre el desarrollo del área Postural.
- b) Que solo cuando esta relación es de tipo interactivo se crea - una diferencia significativa entre las ejecuciones.
- c) Que la relación no interactiva no inhibe el desarrollo de esta-  
área.
- d) Que a mayor relación interactiva mayor influencia sobre el desa-  
rrollo.

## B.2 Area Cognitiva.

En la primer evaluación del área Cognitiva se encontró que la relación con la madre crea una diferencia a favor de la ejecución de pareja que es significativa ( ver tabla 13 ).

De esto se derivaron tres grupos: El grupo N.I. con rango de interacción del 0 al 60% en el que la pareja inhibe significativamente el puntaje comparado con el logrado por el niño a solas; grupo I. con rango de relación del 61 al 85%, en que la pareja genera una diferencia significativa con respecto a los resultados del niño; y grupo S.I. con rango de relación del 86 al 100%, en el que la pareja incide en forma no significativa sobre el desarrollo ( ver tabla 13 y gráfica 5 ).

Al comparar los resultados del niño a solas en los distintos grupos se detectó que el niño del grupo N.I. muestra diferencia no significativa a favor del niño del grupo I, tendencia que también muestra en su relación con el grupo S.I. solo que en este caso la diferencia si es significativa; por último, el niño del grupo S.I. alcanza puntajes significativamente superiores a los logrados por el niño del grupo I. ( ver tabla 14 ).

En los resultados de la pareja se encontró que la diada del grupo S.I. obtiene puntajes mejores y significativos que los presentados en el grupo N.I., mientras que con respecto al grupo I si bien lo supera la diferencia no es significativa, por su lado, el grupo I alcanza puntajes significativamente más elevados que la pareja del grupo N.I. ( ver tabla 14 ).

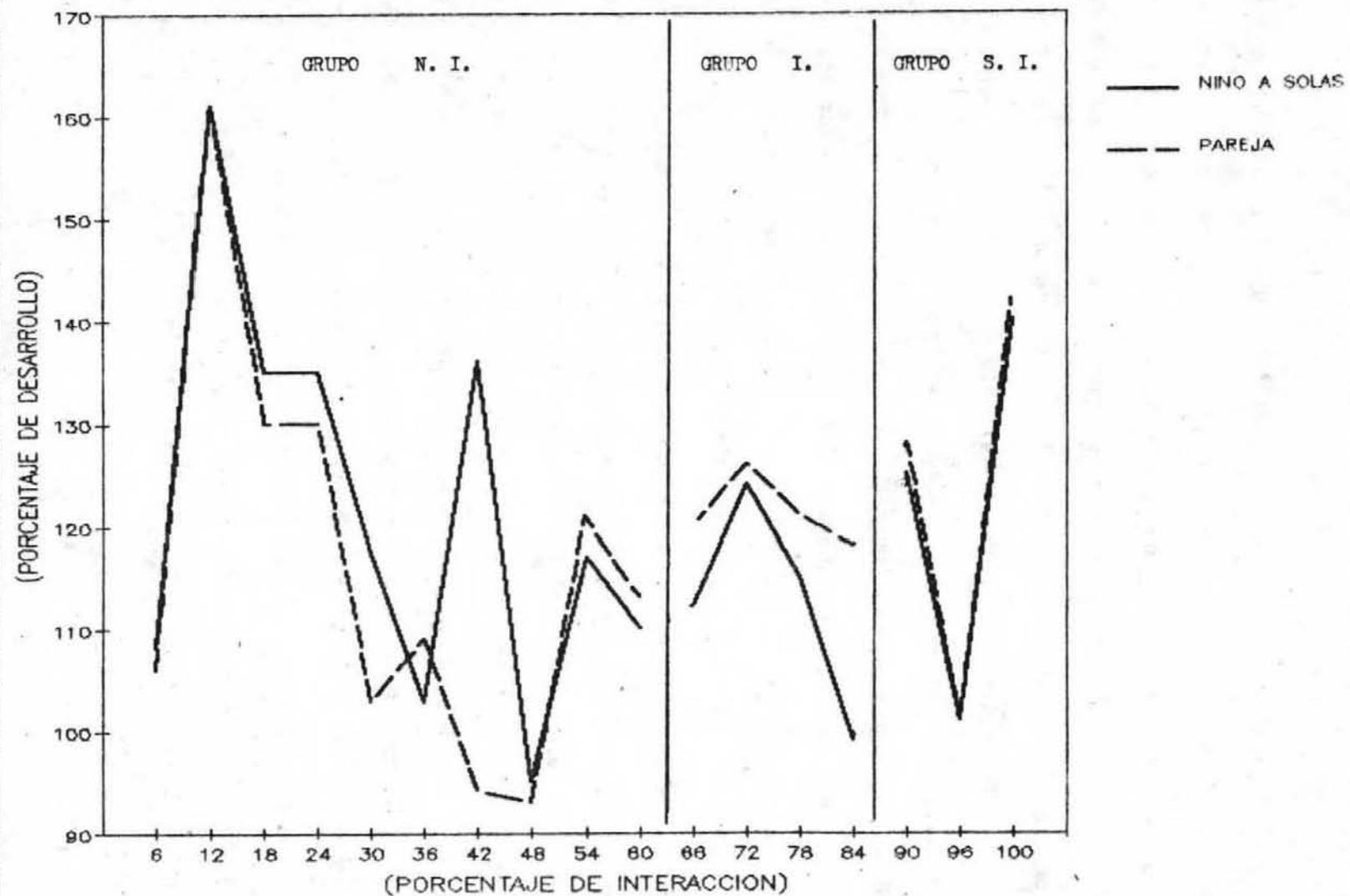
Al comparar ambas condiciones se encontró que el niño a solas del grupo N.I. obtiene puntajes que son superados en forma significativa por los

logrados por las parejas de los otros dos grupos; al hacer lo mismo pero comparando al niño del grupo I se encontró que a pesar de mostrar diferencia a su favor sobre la pareja de N.I. esto no es significativa y que la diferencia a favor de la pareja del grupo S.I. si lo es; por último, al comparar la ejecución del niño solo de S.I. se encontró que sus resultados y diferencias son significativamente superiores a las parejas del grupo N.I., mientras que con relación a las parejas del grupo I la diferencia no es significativa ( ver tabla 15 ).

De esto se desprende que la relación con la madre incide sobre el desarrollo, siendo que a más interacción mayor influencia y que solo en el caso de una relación de tipo No Interactivo se presenta inhibición del desarrollo de esta área, tendencia que es recalcada al identificarse que de entrada los puntajes de los niños en los grupos N.I. e I no presentan diferencias significativas entre sí, diferencias que si alcanzan esta calidad al establecerse el distinto tipo de contacto con la madre.

Sin embargo, la influencia estimuladora de la madre tiene un límite - pues es capaz de establecer diferencias significativas con respecto al grupo N.I. pero, entre los dos grupos restantes esto no aparece, a pesar de lo cual la pareja de un grupo siempre alcanza el puntaje logrado por el niño a solas del grupo inmediatamente superior en rango de interacción entre los grupos con mayor nivel interactivo ( S.I. e I ).

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL AREA COGNITIVA EN AMBAS CONDICIONES EN LA PRIMERA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



GRAFICA - 5

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el área Cognitiva	2.38	2.247	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	- 2.78	1.834	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo I.	6.56	6.048	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo S.I.	.36	.152	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 13. Comparación del área Cognitiva a nivel muestral e intragrupal en la primera observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	2.69	.519	NO SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. con niño de S.I.	22.28	2.475	SIGNIFICATIVA
Niño de I. con niño de S.I.	19.07	1.949	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Pareja de I.	12.56	2.34	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Pareja de S.I.	26.24	2.32	SIGNIFICATIVA
Pareja de I.- Pareja de S.I.	12.15	1.635	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 14. Comparación dentro de cada condición en la 1ra. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I.-Pareja de I.	9.43	2.091	SIGNIFICATIVA
Niño de N.I.- Pareja de S.I.	22.73	7.067	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Niño de I.	5.63	.941	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Niño de S.I.	25.78	2.246	SIGNIFICATIVA
Niño de I.-Pareja de S.I.	19.51	2.021	SIGNIFICATIVA
Pareja de I.- Niño de S.I.	11.74	1.547	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 15. Comparación entre ambas condiciones en la 1ra. observación.

En la segunda evaluación se encontró que existe diferencia significativa a favor de la ejecución de la pareja ( ver tabla 16 ).

Lo anterior permitió formar dos grupos: El grupo N.I. con rango de interacción entre el 0 y el 54%, en el que a pesar de la mejor ejecución de la pareja no logra establecer una diferencia significativa; y el grupo I. cuyo rango va del 55 al 100%, en el que se establece diferencia significativa a favor de la ejecución de la pareja ( ver tabla 16 y gráfica 6 ).

Al comparar la condición del niño a solas entre ambos grupos se encontró que no hay diferencia alguna entre ellos; mientras que al comparar las parejas tampoco hubo significancia en la diferencia mostrada a favor de la pareja del grupo I. ( ver tabla 17 ).

Al contrastar las condiciones se detectó que la diferencia es significativa entre el niño de N.I. y la pareja de I. a favor de esta última, y que no lo es entre el niño de I. y la pareja de N.I. ( ver tabla 18 ).

Así, se obtiene que la relación con la madre incide sobre el desarrollo sobre todo si se torna interactiva; pudiendo, en el caso de ser no interactiva llevar el puntaje de la pareja hasta equipararse con el logrado por el niño a solas en el otro grupo.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el área Cognitiva	3.09	3.619	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	.4	.226	NO SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo I.	4.64	4.596	SIGNIFICATIVA

TABLA 16. Comparación del área Cognitiva a nivel muestral e intragrupal en la segunda observación.

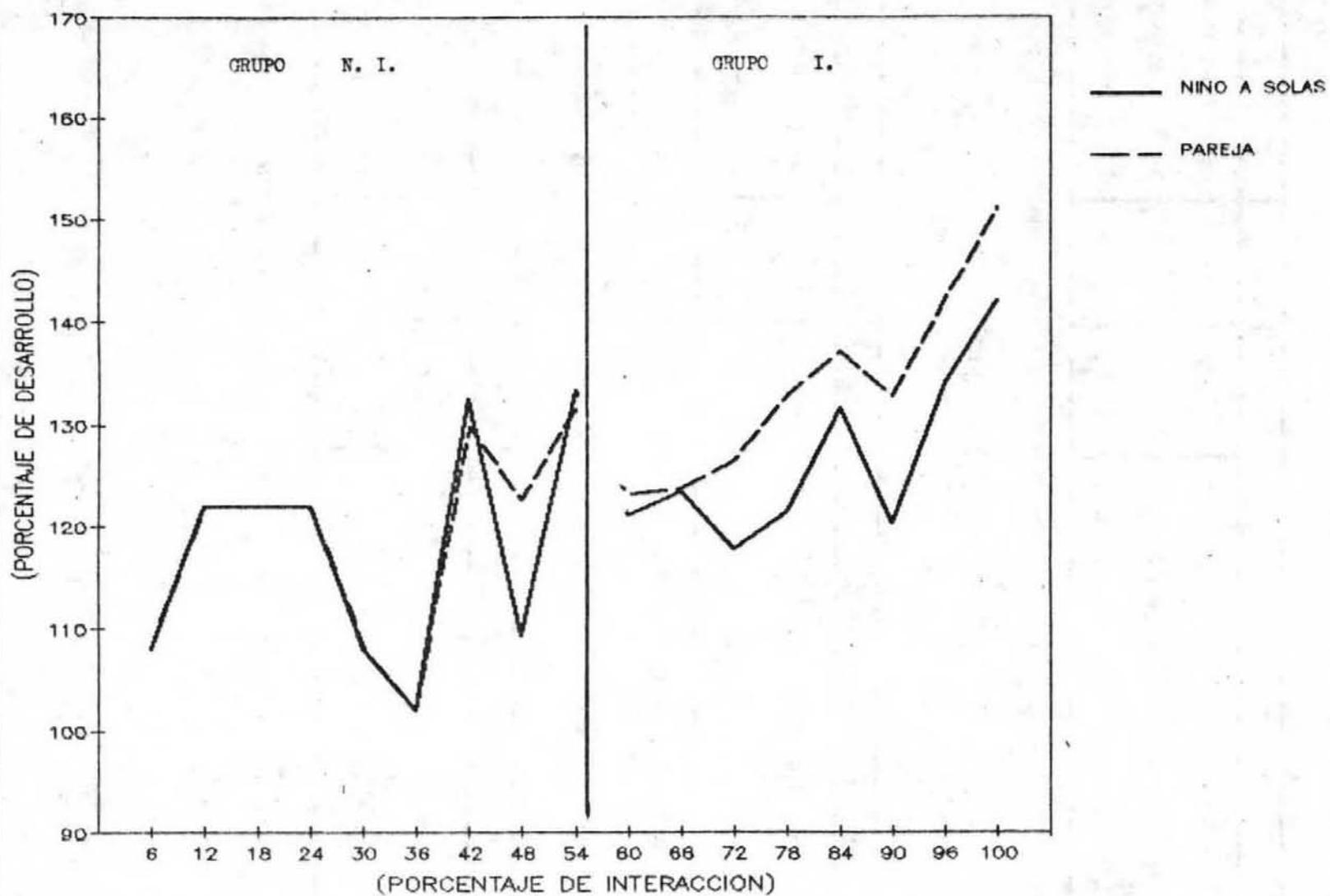
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	0	—	NO HAY DIFERENCIA
Pareja de N.I.- Pareja de I.	4.22	.651	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 17. Comparación dentro de cada condición en la 2da. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I.- Pareja de I.	4.64	7.714	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Niño de I.	.4	.081	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 18. Comparación entre ambas condiciones en la 2da. observación.

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL AREA COGNITIVA EN AMBAS CONDICIONES EN LA SEGUNDA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



Por esto se puede concluir que:

- a) La relación con la madre incide sobre el desarrollo del área Cognitiva.
- b) Que a mayor interacción mayor influencia sobre el desarrollo.
- c) Que una relación de tipo No Interactivo tiende a inhibir el desarrollo del área.
- d) Que cuanto mayor es la relación interactiva menores son las diferencias que presenta la ejecución de la pareja sobre la del niño a solas.
- e) Que la influencia estimulante de la madre tiene un límite en esta área.

Por tanto, en el área Cognitiva el tipo de relación es fundamental para el desarrollo de la misma pues requiere de estimulación para su impulso pero, esta influencia no se da en términos de 1 a 1, esto es, que a mayor influencia siempre haya mayor desarrollo pues, como se vió alcanza un tope pero, en contrapartida, se puede asegurar que a mayor relación interactiva hay mayor internalización de parte del niño; de ahí que el niño a solas de una relación tipo Supra Interactiva obtenga puntajes significativamente superiores que los de los otros grupos, relación que el niño de I presenta por su lado sobre el niño de N.I. .

Así, si bien de entrada la influencia materna se ve limitada por el grado de madurez cognitiva que presenta el niño, un tipo de relación más interactivo promueve la asimilación por parte del niño.

### B.3 Area del Lenguaje.

En la primer evaluación del área del Lenguaje se detectó diferencia significativa a favor de los resultados de la pareja sobre los del niño a solas ( ver tabla 19 ).

Esto condujo a la formación estadística de tres grupos: El grupo N.I. - cuyo rango va del 0 al 9% de interacción en el que no hay diferencia entre los dos puntajes; el grupo I. que muestra un rango del 10 al 78% de interacción y en el que la diferencia a favor de la ejecución de la pareja es significativa; y el grupo S.I. con rango del 79 al 100% y en el que no hay diferencia significativa entre ambas condiciones ( ver tabla 19 y gráfica 7 ).

Al analizar los resultados de la condición del niño a solas entre los tres grupos se encontró que si bien se detectaron diferencias estas no fueron significativas. Tendencias y relaciones también encontradas al comparar las parejas de los distintos grupos ( ver tabla 20 ).

Por último, al comparar el niño a solas de una condición con la pareja de los otros dos grupos no se detectó en ningún caso que la diferencia establecida fuera significativa ( ver tabla 21 ).

Así se obtiene que de entrada la relación con la madre incide sobre el desarrollo, siendo la de tipo interactivo la única que crea diferencia significativa; las pobres diferencias entre los niños a solas en los distintos grupos indican que el uso del lenguaje es el mismo cuando el niño está en esta situación independientemente del tipo de interacción, situación que se amplía pues al no detectarse diferencias entre los grupos se-

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el área lenguaje	4.43	2.957	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	0	—	NO HAY DIFERENCIA
Niño-Pareja en el grupo I.	4.5	2.941	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo S.I.	5.47	.943	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 19. Comparación del área lenguaje a nivel muestral e intragrupal en la primera observación.

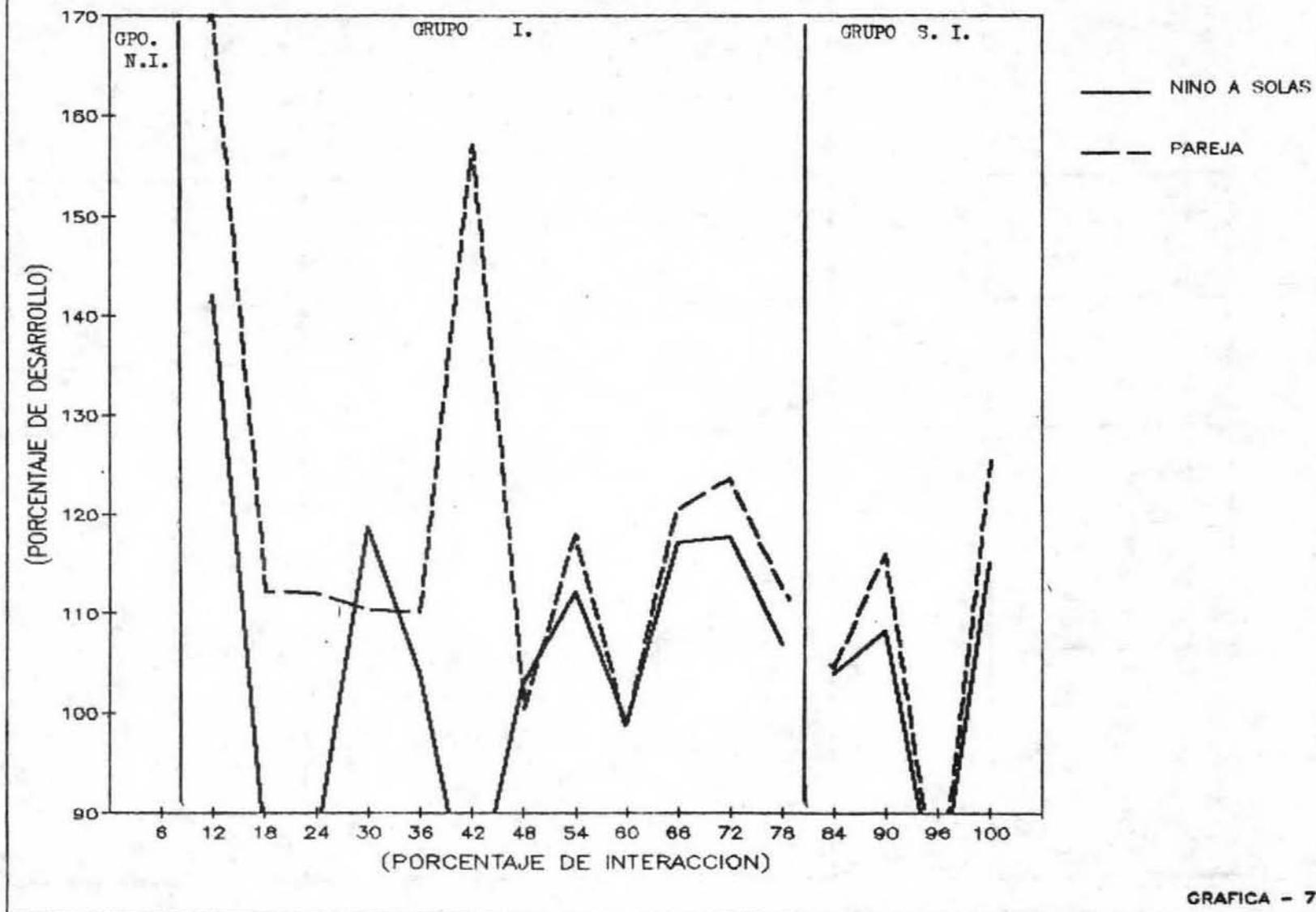
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	4.62	.410	NO SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. con niño de S.I.	1.6	.079	NO SIGNIFICATIVA
Niño de I. con niño de S.I.	- 2.88	.405	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.-Pareja de I.	9.33	.744	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I.- Pareja de S.I.	7.16	.544	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de I.- Pareja de S.I.	1.98	.302	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 20. Comparación dentro de cada condición en la 1ra. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. - Pareja de I	9.33	.744	NO SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. - Pareja de S.I.	7.16	.544	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Niño de I.	4.62	.744	NO SIGNIFICATIVA
Niño de I. - Pareja de S.I.	2.43	.391	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Niño de S.I.	7.16	.405	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de S.I. - Niño de I.	1.98	.964	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 21. Comparación entre ambas condiciones en la 1ra. observación.

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL AREA DE LENGUAJE EN AMBAS CONDICIONES EN LA PRIMERA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



puede afirmar que el niño tiende a responder a la relación en forma independiente del tipo de interacción que exista en la pareja y que por tanto es el tipo de relación el que establece la diferencia.

En la segunda evaluación del área se encontró que los resultados en pareja presentan diferencia significativa sobre los del niño a solas ( ver tabla 22 ).

Con base a lo anterior se detectaron tres grupos: El grupo N.I. con rango de 0 al 12% de interacción, en el que no hubo diferencia entre ambas condiciones; grupo I. con rango del 13 al 78% de interacción, en el que la diferencia a favor de la ejecución de la pareja es significativa; y grupo S.I. de rango 79 al 100% de interacción, en el que la diferencia a favor de la pareja no es significativa ( ver tabla 22 y gráfica 8 ).

Al comparar los resultados en los diferentes grupos en la condición del niño solo se encontró que si bien entre todos hay diferencias, tan solo la que presenta el niño del grupo S.I. es significativa y a su favor respecto al niño del grupo I ( ver tabla 23 ).

Al efectuar la comparación en la otra condición se detectaron diferencias significativas a favor de los grupos S.I. e I. sobre el grupo N.I., así, la pareja del grupo I excede el puntaje de la pareja del grupo N.I., relación que también favorece a la pareja de S.I. sobre la de N.I.; por último, a pesar de que entre las parejas de S.I. e I. hay diferencia a favor de la última no es significativa ( ver tabla 23 ).

Realizando las comparaciones entre las condiciones se encontró que el-

niño de N.I. tiene diferencias significativas que favorecen a las parejas de S.I. e I; en el caso del niño del grupo I no tiene diferencia significativa con la pareja de N.I., mientras que la presenta a favor de la pareja del grupo S.I.; en último lugar, el niño a solas del grupo S.I. no presenta diferencias significativas respecto a las parejas de los otros dos grupos ( ver tabla 24 ).

De ello se obtiene que la relación con la madre es estimulante para el desarrollo de esta área, destacándose que a mayor interacción mayor incidencia, pero a la vez, tal relación debe ser al menos interactiva ya que el niño de N.I. es el que presenta un menor desarrollo en el área.

Y que por último, la relación sea del tipo que fuere eleva los puntajes de la pareja hasta el nivel logrado por un niño a solas en el siguiente escalón de interacción.

De esto se concluye que:

- a) La relación con la madre estimula el desarrollo del área.
- b) Que su influencia estimulante tiene un límite.
- c) Que una relación No Interactiva incide muy poco en el área.
- d) Que la disposición del niño es de entrada similar en cada tipo de relación.
- e) Que el niño tiende a responder más conforme es estimulado.
- f) Que la relación de tipo Interactivo es la única que genera una diferencia significativa entre los resultados de la pareja y los del niño a solas.

Por tanto, al parecer existe una disposición similar entre todos los niños y que las diferencias que se presentan solo se generan en la relación de pareja.

¿ Cómo explicar entonces que no se presentan diferencias significativas entre los niños a solas si como se ha visto una mayor interacción favorece la asimilación ?.

Al parecer lo que sucede es que a pesar de que en la evaluación se mide solo el vocabulario que el niño puede expresar, este depende del vocabulario adquirido ( este es el que el niño realmente comprende y que siempre excede al anterior ), de ahí que cuando el niño está acompañado genere más mensajes — amén de que la situación lo permite — mientras que estando a solas no lo haga pues, aún no puede hacer uso del lenguaje comprendido para hacer frente a los problemas tal y como Vigotsky ( 1979 ) — lo detectó.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el área lenguaje	9.69	7.986	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	0	---	NO HAY DIFERENCIA
Niño-Pareja en el grupo I.	11.88	8.773	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo S.I.	1.53	.264	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 22. Comparación del área lenguaje a nivel muestral e intragrupal en la segunda observación.

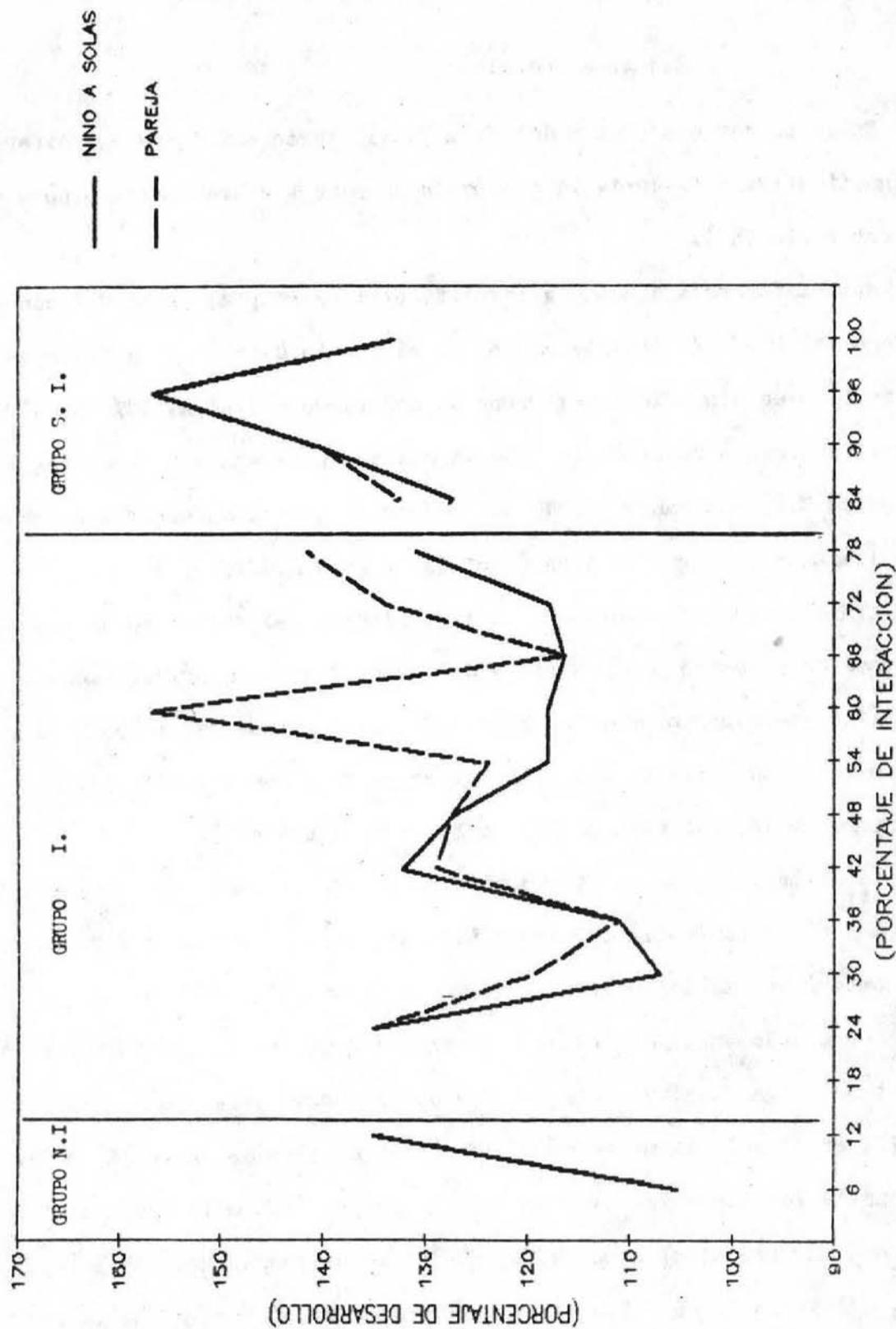
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	6.46	.468	NO SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. con niño de S.I.	21.23	1.293	NO SIGNIFICATIVA
Niño de I. con niño de S.I.	13.88	1.700	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Pareja de I.	19.11	1.809	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Pareja de S.I.	23.09	1.891	SIGNIFICATIVA
Pareja de I. - Pareja de S.I.	3.34	.436	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 23. Comparación dentro de cada condición en la 2da. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. - Pareja de I.	19.11	1.89	SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. - Pareja de S.I.	23.09	1.891	SIGNIFICATIVA
Niño de I. - Pareja de S.I.	15.62	1.91	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Niño de I.	6.46	.468	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Niño de S.I.	21.23	1.293	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de I. - Niño de S.I.	1.78	.233	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 24. Comparación entre ambas condiciones en la 2da. observación.

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL AREA DE LENGUAJE EN AMBAS  
CONDICIONES EN LA SEGUNDA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



#### B.4 Area Social

En la primer evaluación del área Social se encontró que hay diferencia significativa a favor de la ejecución en pareja sobre la del niño a solas ( ver tabla 25 ).

Esta diferencia condujo a identificar tres grupos: Grupo N.I. con un rango del 0 al 44% de interacción en el que la diferencia a favor de la pareja no es significativa; grupo I. con rango del 45 al 78%, en el que la diferencia a favor de los resultados de la pareja son significativos; y grupo S.I. con rango del 79 al 100% en el que la diferencia a favor de la diada no es significativa ( ver tabla 25 y gráfica 9 ).

Al comparar los resultados en la condición del niño a solas entre los grupos se encontró que los niños del grupo I. alcanzan resultados significativamente superiores a los logrados por los niños del grupo N.I. y que a su vez, los puntajes del niño del grupo S.I. son significativamente superiores a los del niño de N.I. e I. ( ver tabla 26 ).

La comparación en la otra condición arrojó la misma tendencia, esto es la mejor pareja fue la del grupo S.I. sobre las del I y de N.I. respectivamente ( ver tabla 26 ).

Comparando ambas condiciones se encontró que el niño de N.I. obtiene puntajes significativamente menores con respecto a las parejas de I. y de S.I.; efectuando la misma operación entre el niño del grupo I con las parejas de los otros dos se encontró que no presenta diferencia significativa con la pareja del grupo N.I. y que si lo es con el grupo S.I.; por último, el niño solo de S.I. muestra diferencia significativa que lo favorece respecto a la pareja del grupo N.I. y que tal relación se invierte respec

to a la pareja del grupo I, en otras palabras, con ella no presenta diferencia significativa ( ver tabla 27 ).

Todo lo anterior indica que la relación con la madre incide positivamente en el desarrollo del área Social, y que conforme esta relación se va tornando más interactiva incide más en el desarrollo, encontrándose que el puntaje de una pareja siempre alcanza al mostrado por un niño en el siguiente nivel de interacción, por lo que el niño del grupo N.I. es el que se ve menos influido positivamente por la relación.

En la segunda evaluación del área se encontró que la ejecución de la pareja genera una diferencia a su favor con respecto a los resultados del niño ( ver tabla 28 ).

Lo anterior permitió dividir a la muestra en tres grupos: Grupo N.I. - con rango de interacción de 0 al 48%, en el que a pesar de la diferencia a favor de la ejecución de la pareja esta no es significativa; grupo I. - que abarca el rango del 49 al 78%, en el que la pareja provoca una diferencia significativa a su favor; grupo S.I. cuyo rango de interacción va del 79 al 100% y en que la diferencia entre ambas condiciones no es significativa ( ver tabla 28 y gráfica 10 ).

Al efectuar la comparación en la condición del niño no se detectó diferencia significativa alguna, tendencia también encontrada entre las parejas de los distintos grupos, a pesar de que la pareja del grupo I. logra mejores resultados que la del grupo S.I. ( ver tabla 29 ).

Cuando la comparación se efectuó entre las dos condiciones se encontró que el niño del grupo N.I. muestra diferencias significativas a favor de-

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el área Social	3.14	2.604	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	2.42	.930	NO SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo I.	3.13	2.75	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo S.I.	3.38	.658	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 25. Comparación del área Social a nivel muestral e intragrupal -  
en la primera observación.

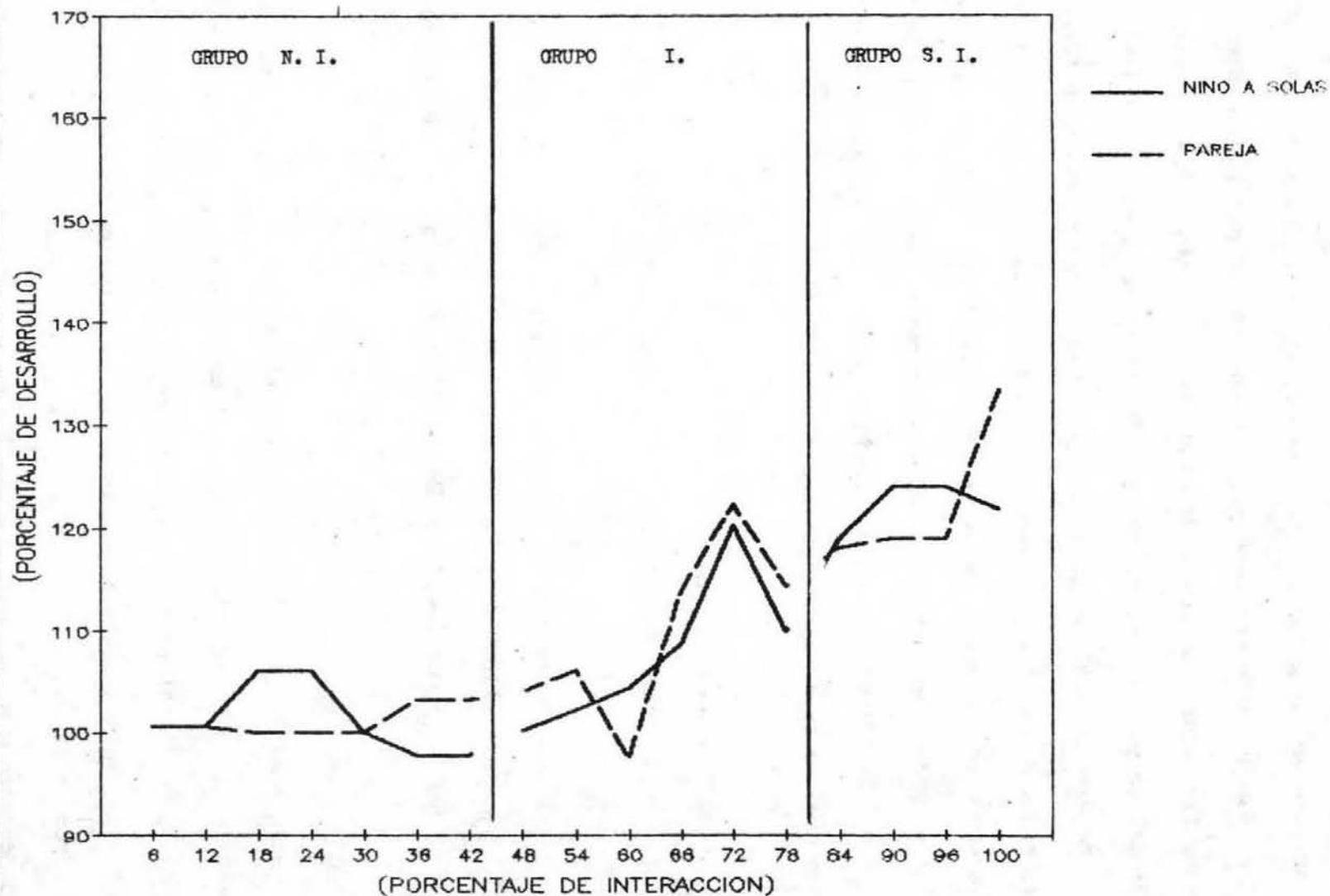
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. con niño de I.	9.58	1.739	SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. con niño de S.I.	26.33	2.369	SIGNIFICATIVA
Niño de I. con niño de S.I.	15.28	2.419	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Pareja de I.	10.35	1.766	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Pareja de S.I.	23.34	2.092	SIGNIFICATIVA
Pareja de I. - Pareja de S.I.	11.77	1.95	SIGNIFICATIVA

TABLA 26. Comparación dentro de cada condición en la 1ra. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. - Pareja de I.	13.02	2.059	SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. - Pareja de S.I.	26.33	2.148	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Niño de I.	7	1.294	NO SIGNIFICATIVA
Niño de I. - Pareja de S.I.	15.28	2.714	SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Niño de S.I.	19.31	2.705	SIGNIFICATIVA
Pareja de I. - Niño de S.I.	8.1	1.538	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 27. Comparación entre ambas condiciones en la 1ra. observación.

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL AREA SOCIAL EN AMBAS CONDICIONES EN LA PRIMERA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



las parejas del grupo I y del grupo S.I.; por su lado, el niño del grupo I no muestra diferencias significativas con las parejas de ambos grupos; para finalizar, las mismas tendencias fueron detectadas al comparar al niño del grupo S.I. con las parejas de los otros grupos ( ver tabla 30 ).

De esto se obtiene que la relación con la madre incide en forma positiva sobre el desarrollo, siendo esto más notorio en una relación de tipo interactivo; relación que se ve reforzada al descubrir que los niños a solas no presentan diferencias entre si y por el hecho de que un niño del grupo N.I. obtiene puntajes significativamente más bajos que cualquier otro niño en la misma condición o por parejas.

De ahí se concluye que:

- a) De nuevo la relación con la madre estimula el desarrollo del área.
- b) Se observa que a mayor interacción mayor incidencia sobre el desarrollo.
- c) Que una relación No Interactiva estimula poco el desarrollo del área.

Así, en forma similar al nivel global del desarrollo, el área Social muestra que a mayor interacción mayor estimulación y que la relación Interactiva es la única que genera diferencia significativa entre las dos condiciones, mientras que en el grupo N.I. la diferencia es tan pequeña que el proceso de internalización está casi a su nivel; y que en el grupo S.I. sucede algo similar, solo que aquí es debido a la gran estimulación que recibe el niño, lo que facilita la internalización.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño-Pareja en el área Social	5.94	2.36	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo N.I.	1.22	1.444	NO SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo I.	9.4	2.277	SIGNIFICATIVA
Niño-Pareja en el grupo S.I.	1.33	1	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 28. Comparación del área Social a nivel muestral e intragrupal - en la segunda observación.

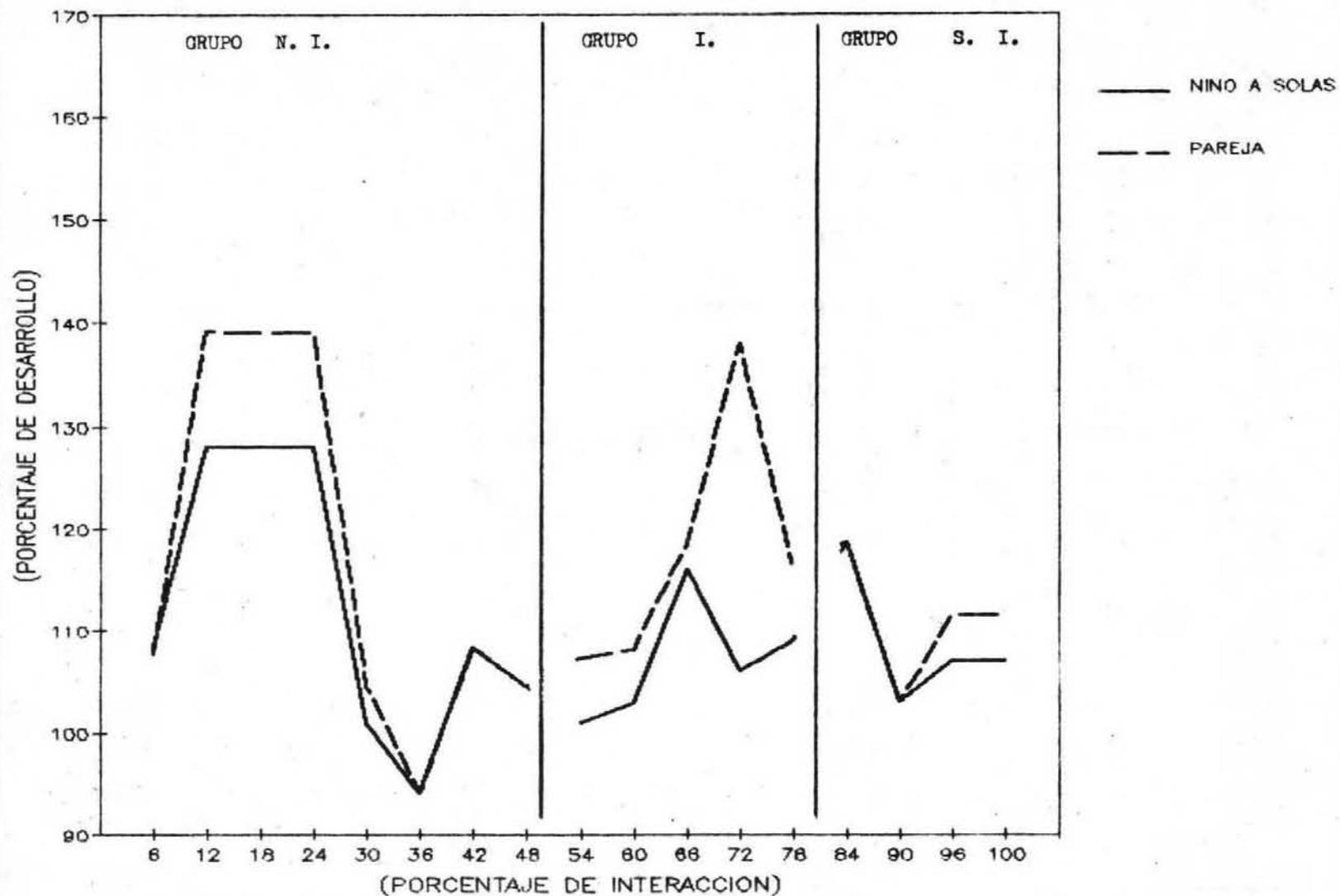
CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de I. con niño de N.I.	.65	.160	NO SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. con niño de S.I.	6.96	1.147	NO SIGNIFICATIVA
Niño de I. con niño de S.I.	7.67	.992	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. con Pareja de I.	7.44	1.167	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. con Pareja de S.I.	5.67	1.105	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de S.I. con Pareja de I.	1.64	.178	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 29. Comparación dentro de cada condición en la 2da. observación.

CONDICIONES COMPARADAS	% DIF.	t CAL.	TIPO DE DIF.
Niño de N.I. - Pareja de I.	8.75	1.869	SIGNIFICATIVA
Niño de N.I. - Pareja de S.I.	6.96	1.848	SIGNIFICATIVA
Niño de I. - Pareja de N.I.	1.86	.449	NO SIGNIFICATIVA
Niño de I. - Pareja de S.I.	7.67	1.197	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de N.I. - Niño de S.I.	4.27	.830	NO SIGNIFICATIVA
Pareja de S.I. - Niño de I.	2.94	.330	NO SIGNIFICATIVA

TABLA 30. Comparación entre ambas condiciones en la 2da. observación.

COMPARACION DE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN EL AREA SOCIAL EN AMBAS CONDICIONES EN LA SEGUNDA EVALUACION POR GRUPO DE INTERACCION



## C) CONSISTENCIA DE LOS DATOS.

## C.1 Consistencia de los grupos.

Como ha sido indicado en su lugar el rango de cada grupo varía de aplicación a aplicación, y presenta características propias que no se presentan en la otra observación. De ahí que se manifestara la necesidad de evaluar la consistencia de los datos obtenidos, para lo cual será necesario retomar los rangos encontrados para cada grupo y área y hacer su análisis

En la tabla 31 se concentran los rangos de cada grupo en las diferentes áreas evaluadas:

1ra. OBSERVACION	GRUPO N. I.	GRUPO I	GRUPO S. I.
Nivel Global	0 - 60	61 - 90	91 - 100
Area Postural	0 - 54	55 - 100	—
Area Cognitiva	0 - 60	61 - 85	86 - 100
Area del Lenguaje	0 - 9	10 - 78	79 - 100
Area Social	0 - 44	45 - 78	79 - 100
2da. OBSERVACION			
Nivel Global	0 - 43	44 - 100	—
Area Postural	0 - 49	50 - 100	—
Area Cognitiva	0 - 54	55 - 100	—
Area del Lenguaje	0 - 12	13 - 78	79 - 100
Area Social	0 - 48	49 - 78	79 - 100

TABLA 31. Rangos de cada área por grupo detectado en ambas observaciones.

Al comparar el nivel Global de la condición de pareja entre las dos observaciones se puede decir que en términos generales los tres grupos no son estables, esto es, que variaron significativamente en las dos aplicaciones, como es en el caso de los grupos N.I. e I. mientras que el grupo S.I. deja de existir en la segunda evaluación.

En lo que toca al área Postural se encontró que los dos grupos detectados ( N.I. e I. ) variaron significativamente.

Mientras que en el área Cognitiva se encontró que los tres grupos varían significativamente, con la observación de que el grupo S.I. no solo varía sino que también deja de presentarse.

En lo que respecta al área del Lenguaje se encontró que los grupos N.I. e I. no presentaron variaciones significativas, condición que si se presentó en el grupo S.I..

Por último, en el área Social el único grupo que manifiesta variación significativa es el N.I. ( ver tabla 32 ).

Lo anterior indica que la modalidad de interacción establecida entre la diada lejos de ser estable presenta oscilaciones que varían dependiendo del área en cuestión, siendo el área Cognitiva la que manifiesta más esta característica, seguida del desarrollo Global y del área Postural; posteriormente, las que presentan menos variación son el área Social y la del Lenguaje, siendo éste último el único caso en el que los grupos no manifiestan variación alguna, de ahí su carácter de ser el más estable.

Respecto a la variación en la amplitud del rango, entendido este último como la variación que se establece en el tipo de relación dentro de cada grupo; se observó que la proporción entre conductas interactivas y no-

interactivas presentó diferencias.

Entre los grupos N.I. la variación del rango entre las dos observaciones a nivel Global fue del 17%; en el área Postural del 5%; en el área Cognitiva del 6%; en el área del Lenguaje del 3%; y, en el área Social del 4%.

Entre los grupos I. la variación del rango a nivel Global fue del 27%; en el área Postural del 5%; en el área Cognitiva del 21%; en el área del Lenguaje del 3%; y, en la Social del 4%.

Por último, en el grupo S.I. la variación del rango presenta características diferentes; ya que, el área Postural no presenta este tipo de relación; mientras que durante la segunda observación este desaparece a nivel Global y en el área Cognitiva. Siendo que entre las dos observaciones el porcentaje de variación de las áreas Social y del Lenguaje es de 0 ( ver tabla 33 ).

De todo esto se desprende que el tipo de relación en el grupo N.I. no presenta una variación significativa entre las áreas, lo que la hace estable.

En tanto que, en el grupo I. la variación es significativa en cuanto al área Cognitiva, por tanto, esta área es la que se ve más beneficiada por el tipo de relación interactiva.

Mientras que el grupo S.I. no presenta variación alguna, observándose que en el área Postural ni siquiera se presenta, lo cual puede indicar que dentro de las edades evaluadas no es susceptible de ser sobreestimulada.

De esto se deriva que el requerimiento para establecer una relación de

tipo interactivo varíe de acuerdo al área, lo que significa que la sensibilidad a la estimulación también varía, siendo el Lenguaje el más sensible esto es, es el que requiere de menor estimulación para verse influido — lo cual no quiere decir que no requiera de ella —, seguido del área Social y que en el otro extremo, el área Cognitiva es la que requiere de mayor estimulación para verse afectada.

GLOBAL			POSTURAL		
GRUPO	t CAL.	VARIACION	GRUPO	t CAL.	VARIACION
N. I.	3.5	SIGNIFICATIVA	N. I.	3.0	SIGNIFICATIVA
I.	1.8	SIGNIFICATIVA	I.	3.54	SIGNIFICATIVA
S. I.	—	—	S. I.	—	—
COGNITIVA			LENGUAJE		
GRUPO	t CAL.	VARIACION	GRUPO	t CAL.	VARIACION
N. I.	7.85	SIGNIFICATIVA	N. I.	1.666	NO SIGNIFICATIVA
I.	3.54	SIGNIFICATIVA	I.	.27	NO SIGNIFICATIVA
S. I.	12	SIGNIFICATIVA	S. I.	6.0	SIGNIFICATIVA
SOCIAL					
GRUPO	t CAL.	VARIACION			
N. I.	3.3	SIGNIFICATIVA			
I.	.5	NO SIGNIFICATIVA			
S. I.	1.194	NO SIGNIFICATIVA			

TABLA 32. Significación de la variación en ambas observaciones de los rangos en cada área por grupo.

GRUPO	A R E A S				
	GLOBAL	POSTURAL	COGNITIVA	LENGUAJE	SOCIAL
N. I.	17	5	6	3	4
I.	27	5	21	3	4
S. I.	—	N. P.	—	0	0

TABLA 33. Variación en porcentaje del rango de relación en la pareja por grupo.

#### C.2 Consistencia de los datos por área.

Por lo revisado en el párrafo anterior surgió el cuestionamiento de lo representativo de los datos, así que se efectuó su análisis por área encontrándose lo siguiente:

En el área Postural no se encontró diferencia significativa entre los resultados de las dos observaciones en ninguna de las condiciones ni entre los grupos.

En el área Cognitiva se detectaron diferencias significativas en el grupo N.I. entre los dos momentos de evaluación y en ambas condiciones: Niño a solas ( $t_{005} < 1.738$ ) y en pareja ( $t_{005} < 1.93$ ); situación que no se presentó en el grupo I.

En el área del Lenguaje se encontró que no hay diferencia significativa entre las condiciones en las dos aplicaciones; mientras que en el grupo I. si hubo diferencia a favor de la segunda observación en ambas condiciones: Niño a solas  $t_{005} < 2.848$  y en pareja  $t_{005} < 3.75$ ; relación que

se repite en el grupo S.I.: Niño a solas  $t_{005} < 1.807$ , en pareja  $t_{005} < 2.168$  .

En el área Social no se encontró diferencia significativa entre los resultados de la primera aplicación y los de la segunda en ninguna de las condiciones ni entre los grupos.

Por todo esto se puede afirmar que los datos son confiables y que el desarrollo de las áreas Postural y Social presenta una cierta continuidad avalada por la falta de variaciones, hecho que no se presenta en las otras dos áreas ya que en la Cognitiva el grupo N.I. presenta oscilaciones no manifestadas en el grupo I.; situación que es exactamente la inversa a la manifestada por el área del Lenguaje, en la que el único grupo que no varía es el N.I. .

De esto se concluye que si bien el área Cognitiva es la que requiere de mayor estimulación para desarrollarse la moda de interrelación es fácilmente modificable, mientras que en área del Lenguaje sucede todo lo contrario, es la más fácil de ser influida pero a la par la más renuente a la modificación del tipo de relación ya establecida.

### C.3 Consistencia de las áreas dentro de cada grupo.

En el grupo N.I. se encontró que el área Cognitiva muestra diferencias significativas con respecto al área Postural (  $t_{005} < 1.703$  ) y Social (  $t_{005} < 1.983$  ), mientras que el resto de las áreas entre sí no lo manifiestan.

En el grupo de tipo I. se encontraron diferencias significativas a fa-

vor del área Postural sobre la Social (  $t_{005} < 1.75$  ), de la Cognitiva sobre la Social (  $t_{005} < 2.418$  ) y, por último, del lenguaje sobre la Social (  $t_{005} < 2.768$  ).

En el grupo S.I. no se encontró diferencia significativa entre ninguna de las áreas evaluadas.

Lo anterior revela que en una relación de tipo N.I. las áreas más afectadas en forma negativa son la Cognitiva, Postural y Social; siendo la Cognitiva la más afectada de las tres. A la par, el área del Lenguaje es un tanto impermeable a la influencia negativa de este tipo de interacción y todo, debido en parte al alto rango de estimulación que requiere el área Cognitiva y el bajo que el Lenguaje — entendido en esta prueba como el vocabulario que maneja el niño — necesita.

Por su parte, en una relación de tipo I las áreas más estimuladas son la Social, Cognitiva y la del Lenguaje, siendo la segunda la que menos se incrementa de la tres pero, y a la vez, es en este tipo de relación el único caso en que es estimulada ( ver tabla 34 ).

Por último, el grupo S.I. no genera diferencias entre el desarrollo de las distintas áreas, por lo que es el único tipo de relación que estimula en forma homogénea al desarrollo.

Por todo esto se puede concluir que la influencia del tipo de relación de la pareja sobre el desarrollo infantil es muy variable.

Así se tiene que si se establece una relación de tipo N.I. si bien de entrada se estimula el desarrollo en general, este efecto es muy pobre en las áreas Postural y Social, y es el único caso en el que el área Cognitiva ve su desarrollo tan empobrecido.

Por su lado, una relación de tipo I estimula las áreas Postural, Cognitiva y del Lenguaje; generando diferencias significativas. Mientras que una relación de tipo S.I. es la única que estimula en forma similar a todas las áreas.

A lo anterior se debe agregar que los efectos estimulantes sobre el desarrollo del niño se incrementan conforme la relación se va tornando másinteractiva. Así, el desarrollo será menos estimulado en una relación detipo No Interactiva, diferencialmente en una relación Interactiva y más y en forma homogénea en una relación Supra Interactiva.

#### D. INFLUENCIA MATERNA Y ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

##### D.1 Influencia materna.

Como resultado de los incisos anteriores de este mismo capítulo se llegó a la conclusión de que la relación con la madre es positiva para el desarrollo en general y de cada área en cierto nivel en particular. Influencia demostrada pero no cuantificada.

Esto es, se sabe ya que existe pero no su amplitud, cuestión esta última que se pretende contestar en este apartado.

Para ello se necesita remitirse a la tabla 34 en la que se especifican los cambios de porcentaje del desarrollo presentado por la pareja respecto a los logrados por el niño a solas, el signo que antecede al porcentaje indica el sentido de la influencia; así, el signo positivo indica estimulación del desarrollo, mientras que el negativo inhibición del mismo.

1a. Obs.	A R E A				
	GRUPO	GLOBAL	POSTURAL	COGNITIVA	LENGUAJE
N. I.	+ .8	+ 3.2	+ .7	0	- 5.8
I.	+ 6.1	+ 13.5	+ 10.8	+ 13.7	+ 11.2
S. I.	+ 1.4	—	+ 1.6	- 3.3	+ 5.9
Muestral	+ 2.2	+ 9.7	+ 5.8	+ 14.3	+ 9
2a. Obs.					
N. I.	+ .2	+ 6.8	+ 1.8	0	+ 1.8
I.	+ 6.7	+ 19.1	+ 10.3	+ 15.7	+ 20.4
S. I.	—	—	—	+ 2.7	+ 7.6
Muestral	+ 6.1	+ 17.4	+ 8.9	+ 11.1	+ 15.2

TABLA 34. Influencia de la madre sobre el desarrollo en ambas observaciones por área.

Examinando el cuadro anterior por área se encuentra que en ambas evaluaciones la diferencia en el desarrollo global es superior en el grupo I que en los otros dos; tendencia que se repite y manifiesta más ampliamente en el resto de las áreas. De lo cual, se corrobora la influencia positiva que tiene este tipo de interacción sobre el desarrollo pues es capaz de generar una amplia diferencia entre ambas condiciones, situación que se ve realizada al constatar la poca diferencia que en el grupo S.I. se presenta a pesar de que es mayor a la que se presenta en el grupo N.I. .

Así, se puede afirmar que la relación con la madre nunca es neutra para el desarrollo, sino que ejerce una influencia sobre él, influencia que será orientada por el tipo de interacción que haya establecido la pareja.

Continuando con el análisis, se observa que en el grupo N.I. la influencia estimulativa más grande es sobre el área Postural, no mostrando cambio en el área del Lenguaje y puede incluso inhibir el desarrollo del área Social.

En el grupo I las áreas más influidas son la Social y la Postural, seguidas del área del Lenguaje y la Cognitiva, siempre sin olvidar que la ejecución de este grupo es mejor que la del anterior.

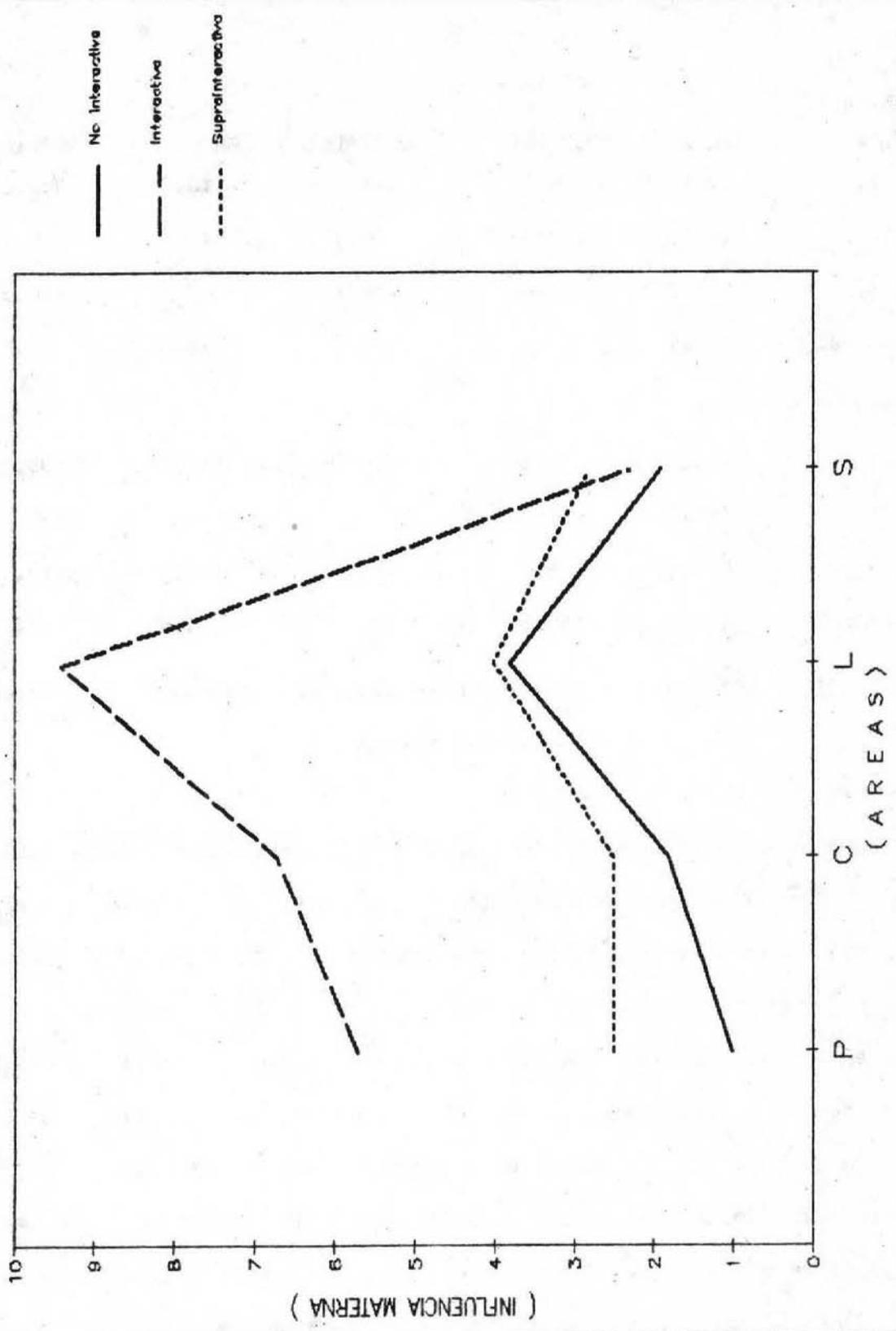
El grupo S.I. presenta características similares a las del primer grupo en lo que respecta a las diferencias entre ambas condiciones pero, a diferencia de aquél inhibe el desarrollo del área del Lenguaje.

Sin embargo, esta información analizada en aislado parecería indicar que una relación de tipo I es la única que incide en forma significativa sobre el desarrollo; por ello se le debe contextualizar con la información brindada por la tabla 35 en la que se muestran los Coeficientes de Desarrollo promedio en cada grupo divididos por área y condición.

Al analizarlos se confirma de entrada que la relación con la madre incide sobre el desarrollo pues en todos los casos hay diferencia entre los puntajes de ambas condiciones salvo que, esta influencia es de tipo inhibitorio a nivel global de desarrollo en una relación de tipo No Interactivo, mientras que todos los otros casos la relación con la madre estimula las áreas. ( Gráfica 11 ).

Por otro lado, se corrobora que las diferencias de los resultados en ambas condiciones para cada área siempre son mayores y significativas en el grupo I. Hasta aquí todo confirma lo concluido con base en la tabla anterior.

COMPARACION DE LA INFLUENCIA MATERNA EN CADA AREA Y GRUPO  
EXPRESADA EN TERMINOS DE PORCENTAJE.



NIÑO A SOLAS					
GRUPO	GLOBAL	POSTURAL	COGNITIVA	LENGUAJE	SOCIAL
N. I.	114.1	106.8	113.8	110.7	102.6
I.	117.2	112.9	118.3	115.5	107
S. I.	133.4	—	136.1	122.3	116.6
Muestral	116.6	110.9	118.8	116.2	107.8
PAREJA					
N. I.	113.8	107.8	115.6	114.5	104.5
I.	122.5	118.6	125	124.9	103.7
S. I.	135.5	—	136.6	126.3	119.4
Muestral	120.2	115.2	122	124.6	112.4

TABLA 35. Coeficiente de Desarrollo promedio en cada grupo por área en am bas condiciones.

Pero, y he aquí la contextualización de la información, en la tabla 35 se observa que siempre una relación de tipo S.I. obtiene mejores coeficientes independientemente del área evaluada e incluso de la condición.

Esto parecería oponerse a lo indicado por los datos de la tabla 34, lo que en verdad sucede es que los ubica pues, si bien es cierto que la relación con la madre siempre incide sobre el desarrollo infantil y que la relación de tipo I es la única que genera diferencias notorias y significativas entre ambas ejecuciones esto está lejos de indicar que es el mejor tipo de relación pues, como se ve en la tabla 35 el coeficiente de desarrollo se va incrementando conforme se pasa de una relación de tipo N.I. a una I, y por último a una S.I. tanto en los resultados de pareja como -

en los del niño a solas.

¿ Qué es lo que lo anterior quiere decir ?. Simplemente que un tipo de relación orienta el desarrollo, posibilitándole al niño un cierto nivel - de estimulación y con ella de aprendizaje que delimitan el desarrollo infantil, tanto de aquello que ya le es propio al niño -- nivel de desarrollo real -- como aquello que está en vías de conquistar -- nivel potencial --.

Es por esto que cada tipo de relación presenta características propias que puede resumirse así:

Una relación de tipo No Interactivo incide en forma positiva sobre las distintas áreas evaluadas pero tiende a inhibir el desarrollo en términos globales; también genera una diferencia pequeña entre lo que el niño logra a solas y lo que hace estando en pareja, situación que se debe al proceso de internalización cuyo progreso le lleva a asimilar lo relativamente poco que está a nivel potencial.

Una relación de tipo Interactivo estimula en forma positiva a todo el desarrollo, genera diferencias significativas entre ambas condiciones - pues, con la estimulación que el niño recibe forma un nivel potencial de desarrollo muy amplio que el niño a pesar de la internalización que va logrando no lo hace en calidad tal que pueda asimilarlo con la misma velocidad que es generado.

Finalmente, una relación de tipo Supra Interactivo es de forma similar a la No Interactiva pues no genera diferencias significativas entre las condiciones pero, a diferencia de ella estimula el desarrollo en general y logra los mejores resultados en ambas condiciones, lo cual indica que -

en estos casos el niño es capaz de internalizar la estimulación recibida en el contacto con el medio a tal grado que el nivel potencial se ve muy reducido debido a la capacidad de asimilación y aprendizaje desarrollada por el niño.

En vista de lo anterior se puede considerar que una relación de tipo I es benéfica para el desarrollo del niño pero que una de tipo S.I. lo es más.

En todos los casos la influencia de la madre genera una zona de divergencia entre lo que el niño ha podido hacer por sí solo y aquello que logra estando en su compañía. Lo que lleva al siguiente inciso.

#### D.2 Zona de Desarrollo Próximo.

La interacción con la madre genera un índice de desarrollo que es significativamente mayor que el que logra el niño a solas, esto es, se muestra una diferencia que Vigotsky identificó como la Zona de desarrollo próximo ( $t_{005} < 2.68$ ) y equivale a un incremento del 5.12% en la edad de desarrollo.

Esta significancia se ve incrementada si se compara el puntaje del niño a solas en la primera observación con el que logra en la segunda ( $t_{005} < 2.842$ ) lo que significa un incremento del 19.84% en la edad de desarrollo.

Esta discrepancia se mantiene al comparar el puntaje del niño en pareja de la primera observación con el que logra estando a solas en la segunda ( $t_{005} < 2.518$ ), reflejado en un incremento del 14.52% en la edad de

### desarrollo del niño acompañado.

Por último, entre el puntaje obtenido en la condición del niño a solas en la segunda observación y el que logra acompañado en la misma hay diferencia significativa a favor de éste último ( $t_{005} < 2.21$ ) y un 3% de incremento en la edad de desarrollo presentada por el niño a solas.

Es así como, si por ejemplo se considera al niño a solas de la primera observación con un desarrollo del 100%, el mismo niño en la observación - en pareja alcanzaría el 105.12%; en la segunda observación a solas ( dos meses después ) lograría un 119.84% y, en la última medición, estando acompañada alcanzaría el 122.86%, incremento que se conservaría independientemente del momento que se tomara como base ( ver gráfica 12 ).

De todo lo anterior se concluye que el niño alcanza un puntaje mayor - en la evaluación en pareja, valor que, no solo es alcanzado por el niño - mismo dos meses después sino que incluso es rebasado; este puntaje es a - la vez menor al obtenido al evaluar nuevamente al niño en pareja, estableciéndose así un ciclo.

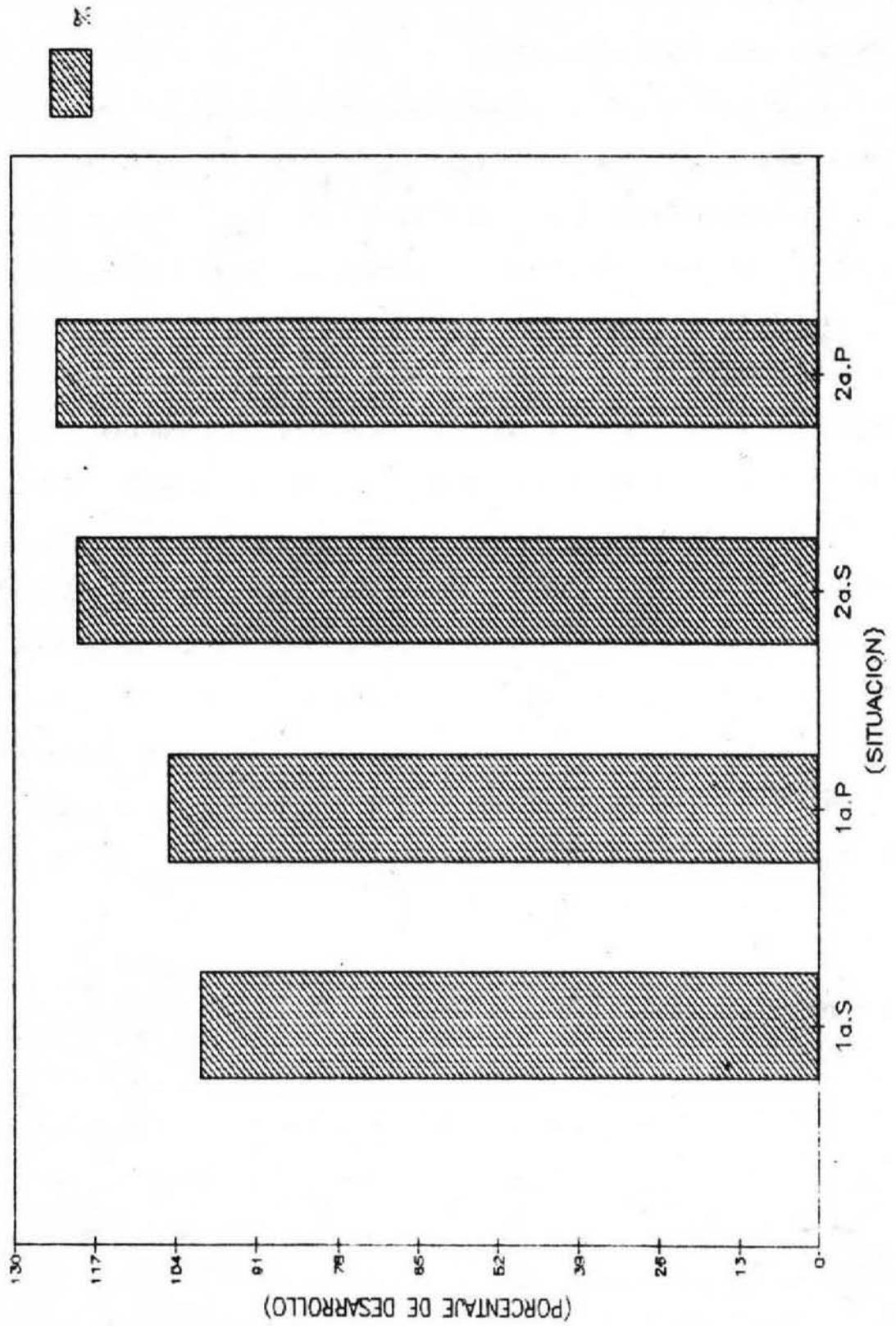
## E. LOS ESTADIOS.

### E.1 Estadio Impulsivo y Emocional.

#### E.1.a Impulsivo

En este estadio en la condición del niño a solas se encontró que el área Postural presenta un desarrollo más elevado que el área Cognitiva - ( $t_{005} < 11.25$ ) y la Social ( $t_{005} < 19.9$ ); mientras que entre las de-

PORCENTAJE DE DESARROLLO EN AMBAS CONDICIONES PARA LAS DOS EVALUACIONES



más no existe diferencia que sea significativa ( ver tabla 36 ).

En la observación del niño acompañado se detectó que las áreas Postural (  $t_{005} < 3.33$  ), Lenguaje (  $t_{005} < 5.23$  ) y Social (  $t_{005} < 2.36$  ) - presentan diferencias significativas con respecto al área Cognitiva; sin embargo, entre las otras áreas no se detectó diferencia significativa - ( tabla 36 ).

Al comparar los resultados de las dos condiciones se encontró que el área Postural del niño en pareja muestra diferencia significativa sobre la misma área del niño a solas (  $t_{005} < 2.478$  ); mientras que en el área Cognitiva la relación es a la inversa, esto es, los resultados del niño a solas son significativamente superiores a los que logra en pareja - (  $t_{005} < 2.4$  ); por último, en las otras dos áreas no hay diferencia significativa ( tabla 36 ).

Lo anterior indica que el desarrollo del niño en la primera etapa - muestra al área Postural como la más aventajada, seguida del área del - Lenguaje que se encuentra en el nivel esperado para la edad y, por último, se encuentran las áreas Cognitiva y Social.

Semejante situación es modificada un tanto por la relación con la madre, quien estimula no solo al área Postural ya de por sí desarrollada, - sino que logra que las áreas Social y del Lenguaje la alcancen, siendo - que, aún en esta situación el área Cognitiva permanece a la zaga.

Esta situación es corroborada en la comparación entre las ejecuciones de una misma área pues la relación con la madre estimula al área Postural e inhibe en este momento a la Cognitiva.

Niño a solas					
ESTADIO O PER.	AREA GLOBAL	POSTURAL	COGNITIVA	LENGUAJE	SOCIAL
Ia. Impulsivo	122.3	130.1	122	104.3	114.5
Ib. Emocional	111.3	110.2	108.8	110	112.6
IIa. Sensomotor	110.8	112.8	115.5	100.5	105
IIb. Proyectivo	108	111	107.3	104.1	110.5
IIIa. Oposición	109.5	112.2	126.6	113.8	108.5
IIIb. E. Gracia	130.3	—	129.3	127.6	—
IIIc. R. Roles	137.8	—	136.8	141	—
I Imp. y Emo.	115.7	118.2	114.1	107.7	113.4
II Senso. y Pro.	109	111.6	110.3	102.8	108.5
III Personalismo	124.1	112.2	129.8	125.1	108.5
Pareja					
Ia. Impulsivo	126.5	133.3	119.8	119.5	125.1
Ib. Emocional	110.8	114.6	110.2	110	112.6
IIa. Sensomotor	115.6	112	122.2	109.3	109.1
IIb. Proyectivo	110.5	112	113	106.6	110.6
IIIa. Oposición	115.3	112.2	133.1	124.6	108.5
IIIb. E. Gracia	130	—	127.5	133.6	—
IIIc. R. Roles	138	—	134.5	146.8	—
I Imp. y Emo.	117.1	122.1	114	113.8	117.6
II Senso. y Pro.	112.4	112	116.3	107.6	110.1
III Personalismo	126.2	112.2	131	132.9	108.5

TABLA 36. Porcentajes de desarrollo obtenidos en cada área y condición -  
por estadio.

### E.1.b Emocional

En este periodo no se encontró diferencia significativa alguna entre las distintas áreas en la evaluación del niño a solas.

En la ejecución en pareja se encontró diferencia significativa a favor del área Postural sobre la Cognitiva ( $t_{005} < 2.166$ ); por otro lado no se detectó diferencia significativa entre las demás áreas.

Al comparar los resultados de las dos condiciones se encontró que la relación con la madre solo estimula positivamente al área Postural ( $t_{005} < 2.833$ ), mientras que en las otras áreas no hay diferencia.

De acuerdo a lo anterior el niño presenta un desarrollo integrado de las distintas áreas, relación armónica que se ve trastocada por la relación con la madre quien estimula más al área Postural que a las demás.

De esta manera, al término de este estadio el niño presenta un desarrollo más o menos integrado con la excepción del área Postural que manifiesta un estado más susceptible a la estimulación.

## E.2 Estadio Sensomotor y Proyectivo

### E.2.a Periodo Sensomotor.

En la condición del niño a solas se encontró que las áreas Postural y Cognitiva no presentan diferencia significativa entre sí ( $t_{005} > .389$ ) y que a la vez ambas están más desarrolladas que el área Social y la del Lenguaje; así el área del Lenguaje excede a la Postural ( $t_{005} < 1.613$ ) la Social sobre la Postural ( $t_{005} < 1.717$ ), el área Cognitiva sobre el Lenguaje ( $t_{005} < 2.4$ ) y la Social ( $t_{005} < 2$ ); mientras que, entre -

las áreas Social y del Lenguaje no hay diferencia significativa.

En la condición del niño acompañado se encontró que el área más estimulada fue la Cognitiva que superó a la del Lenguaje ( $t_{005} < 1.944$ ), a la Social ( $t_{005} < 2.6$ ) y a la Postural ( $t_{005} < 1.584$ ); tras ella se encuentra el área del Lenguaje que supera a la Postural ( $t_{005} < 3.596$ ) y a el área Social ( $t_{005} < 8.32$ ). Por último, entre las áreas Social y Postural no se aprecia diferencia.

Al comparar los resultados en ambas condiciones se encontró que la relación con la madre estimula en forma significativa a tres de las áreas: Cognitiva ( $t_{005} < 2.5$ ), del Lenguaje ( $t_{005} < 4.476$ ) y Social ( $t_{005} < 1.414$ ), mientras que no establece diferencia alguna en el área Postural ( $t_{005} > .265$ ).

Así, el niño a solas presenta al área Cognitiva como la más desarrollada y a la Postural como la menos, encontrándose a la Social y la del Lenguaje entre las dos primeras.

Esta relación es levemente modificada por la interacción con la madre quien incide más sobre el área Cognitiva elevándola sobre todas las demás, tras ella incide en la del Lenguaje e incrementa la Postural al grado de alcanzar a la Social en el mismo nivel de desarrollo.

Se establece así por vez primera toda una jerarquía entre las áreas y una incidencia específica sobre tres de ellas: Cognitiva, Social y del Lenguaje.

### E.2.b Periodo Proyectivo

En este periodo no se encontró diferencia significativa alguna entre las cuatro áreas en la condición del niño a solas.

En la condición del niño en pareja se encontró que el área Cognitiva presenta diferencias significativas sobre el área del Lenguaje (  $t_{005} < 2.177$  ) y la Social (  $t_{005} < 1.693$  ). Simultáneamente, entre las áreas - Postural, del Lenguaje y Social no hay diferencia significativa.

Al comparar los resultados en ambas evaluaciones se encontró que la relación con la madre incide en forma positiva en las áreas Cognitiva - (  $t_{005} < 3.355$  ) y del Lenguaje (  $t_{005} < 2.08$  ), mientras que no logra establecer diferencias significativas en las otras dos áreas.

Al igual que en el periodo Emocional se encontró que el niño a solas muestra un desarrollo integrado pues no hay diferencias entre las distintas áreas.

Sin embargo, este equilibrio es roto por la relación con la madre que incrementa preferencialmente al área Cognitiva seguida por la del Lenguaje, incidiendo apenas sobre las áreas Social y Postural.

### E.3 Estadio del Personalismo.

#### E.3.a Crisis de Oposición.

En este periodo en la condición del niño a solas se encontró que las áreas que no presentan diferencia significativa entre sí son la Cognitiva y la del Lenguaje (  $t_{005} > 1.259$  ), y que ambas la presentan sobre las otras: La Cognitiva sobre la Postural (  $t_{005} < 2.687$  ) y sobre la So

cial (  $t_{005} < 2.796$  ); el área del Lenguaje sobre la Postural (  $t_{005} < 1.845$  ) y sobre el área Social (  $t_{005} < 1.976$  ). Y finalmente, el área Postural sobre la Social (  $t_{005} < 1.754$  ).

En la otra condición se encontró que no hay diferencia significativa entre las áreas Cognitiva y del Lenguaje (  $t_{005} > 1.245$  ) y que ambas la muestran sobre las otras. Así se ve al área Cognitiva sobre la Postural (  $t_{005} < 3.438$  ) y la Social (  $t_{005} < 3.526$  ); el área del Lenguaje sobre la Postural (  $t_{005} < 3.813$  ) y la Social (  $t_{005} < 2.47$  ), y por último de la Postural sobre la Social (  $t_{005} < 1.754$  ).

En lo que toca a la comparación de las áreas en ambas condiciones se encontró que la relación con la madre estimula las áreas Cognitiva (  $t_{005} < 14.87$  ) y del Lenguaje (  $t_{005} < 2.048$  ), mientras que en las áreas Postural y Social no se detectó diferencia ( Tabla 36 ).

En este periodo se encuentra nuevamente una fuerte jerarquización de las áreas, liderada por la Cognitiva y la del Lenguaje, seguidas por la Postural y finalmente por la Social.

Esta situación no es modificada por la relación con la madre, quien en el caso del área Cognitiva amplía las diferencias ya existentes, en el Lenguaje las reduce y en el área Postural las mantiene. Incidiendo así de forma positiva sobre las dos primeras.

#### E.3.b Edad de la Gracia.

En este periodo no se detectó diferencia significativa entre las dos áreas que la prueba mide ( Cognitiva y del Lenguaje ) en ninguna de las condiciones.

Por otro lado, al comparar los resultados por área entre las condicioo

nes se encontró que la relación con la madre estimula al área Cognitiva- generando una diferencia significativa entre ambas mediciones (  $t_{005} < 1.923$  ), cosa que no logra establecer en el área del Lenguaje ( Tabla - 36 ).

Por lo anterior se concluye que la presencia de la madre en relación- con el niño puede estimular diferencialmente a un área con respecto a sí misma, pero que no logra establecer diferencias entre las dos áreas.

### E.3.c Representación de Roles.

Aquí se encontró que en la condición del niño a solas no hubo diferen- cias significativas entre las áreas Cognitiva y del Lenguaje (  $t_{005} > .219$  ), mientras que cuando el niño estuvo en pareja el desarrollo del - Lenguaje fue superior al del área Cognitiva (  $t_{005} < 1.556$  ).

Por último, al comparar ambas ejecuciones se encontró que la relación con la madre incide negativamente en el área Cognitiva (  $t_{005} < 7.017$  ), no generando diferencia en el área del Lenguaje (  $t_{005} > .551$  ) ( Tabla- 36 ).

Así, en este último periodo evaluado se encuentra que la relación con la madre inhibe el desarrollo del área Cognitiva y estimula el del área- del Lenguaje.

### F. LOS ESTADIOS Y LA INFLUENCIA MATERNA.

Como se puede ver claramente en la gráfica 13A,B y la tabla 37 la in- fluencia materna se manifiesta a lo largo de todo el periodo de desarro- llo evaluado, siendo por lo general de tipo positivo pues tan solo en la

ESTADIO O PER.	AREA GLOBAL	POSTURAL	COGNITIVA	LENGUAJE	SOCIAL
Ia. Impulsivo	3.4	2.4	- 1.77	4.5	9.3
Ib. Emocional	- .39	4	1.2	0	0
IIa. Sensomotor	4.36	- .66	5.8	8.6	3.8
IIb. Proyectivo	2.3	9	5.3	2.3	.08
IIIa. Oposición	5.3	0	5.1	9.5	0
IIIb. E. Gracia	- .2	—	- 1.4	4.7	—
IIIc. R. Roles	.1	—	- 1.7	4.1	—
I Imp. y Emo.	1.2	3.3	- .05	5.6	3.7
II Senso. y Pro.	3.08	3.2	5.52	8.6	1.4
III Personalismo	1.6	0	.9	6.2	0

TABLA 37. Porcentaje diferencial de desarrollo del niño en la ejecución de pareja en cada etapa y por estadio.

etapa Emocional del primer estadio y la segunda del tercero su acción inhibe al niño. Sin embargo, en ninguna de ellas la diferencia es significativa ( $t_{005} > .625$ ,  $t_{005} > .994$  respectivamente).

Otra cuestión importante de destacar es que si se especifica más el punto anterior se encuentra que la relación con la madre es más positiva para el desarrollo en la primera fase de cada estadio y que los efectos de esta incidencia tienden a disminuir llegando incluso a ser contraproducentes (Gráfica 13A, B y tabla 37).

También es necesario rescatar que de los tres estadios evaluados el que se muestra más susceptible a la influencia materna es el Sensomotor y

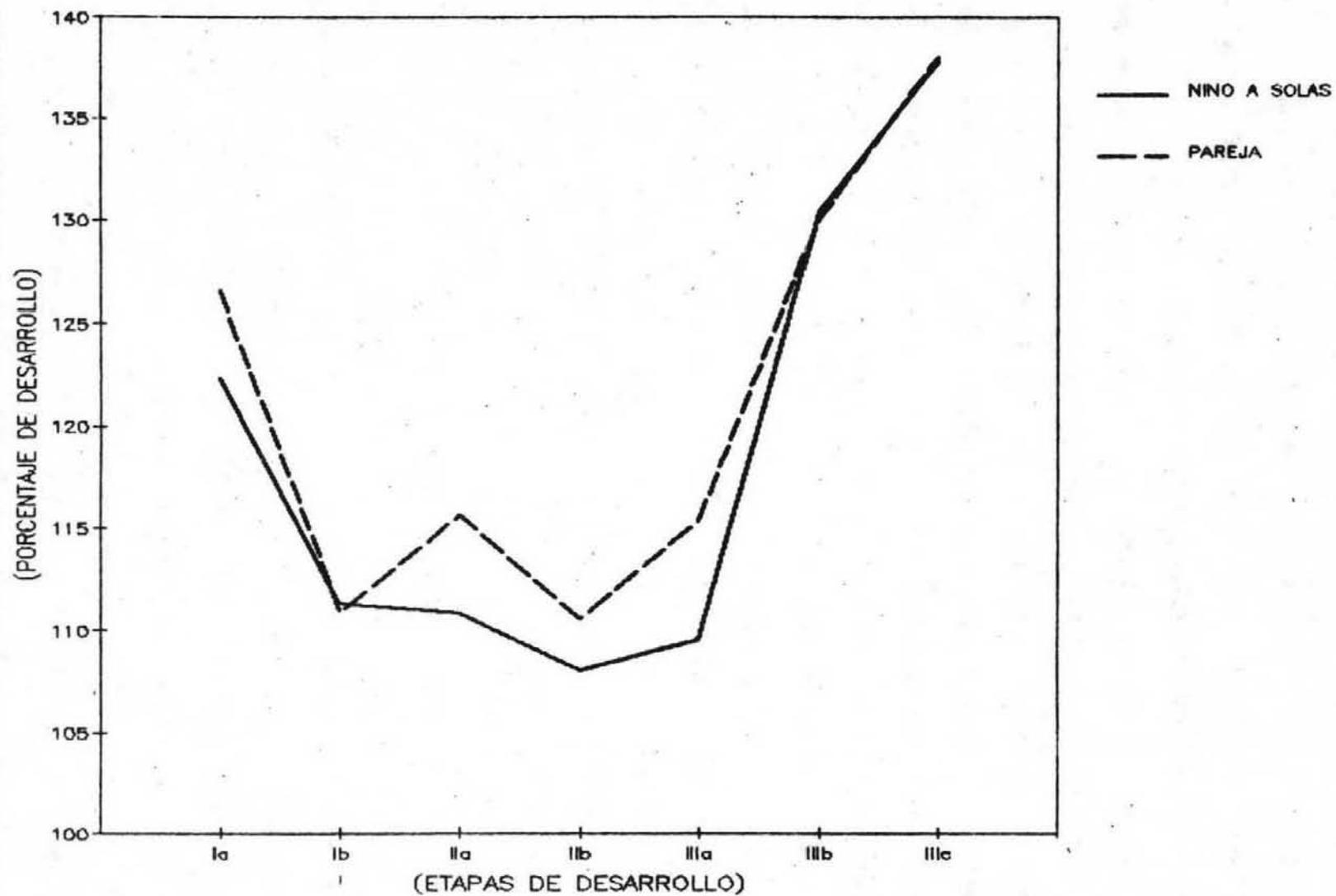
Proyectivo ( II ), quedando los otros dos por debajo de éste, siendo también el único en el que la diferencia detectada es significativa (  $t_{005} < 3.705$  ) ( Gráfica 13A,B y tabla 37 ).

Si se continúa el análisis pero a nivel de área evaluada, se encuentra que el área Postural al contrario de lo observado a nivel global es más receptiva a la influencia materna en los momentos terminales de cada estadio y que a la par, esta capacidad receptiva va disminuyendo conforme el niño va creciendo, siendo que solo en el primer estadio la relación con la madre establece diferencias significativas (  $t_{005} < 5.833$  ) - ( Gráfica 14A,B y tabla.37 ).

En lo que respecta al área Cognitiva se observa que la influencia materna cruza por tres momentos muy marcados: En el primero inhibe en forma significativa el desarrollo del área, periodo que coincide con la etapa Impulsiva del desarrollo ( Ia ); en el segundo, que abarca desde la fase Emocional ( Ib ) hasta la Crisis de Oposición ( IIIa ) la madre estimula en términos generales al niño, encontrándose un período en que este efecto se ve reducido; El Emocional ( Ib ); en el tercer momento la influencia materna nuevamente vuelve a inhibir el desarrollo en forma significativa, siendo más lo que el niño logra por sí solo que lo que conquista con ella en las etapas de la Edad de la Gracia ( IIIb ) y de la Representación de Roles ( IIIc ).

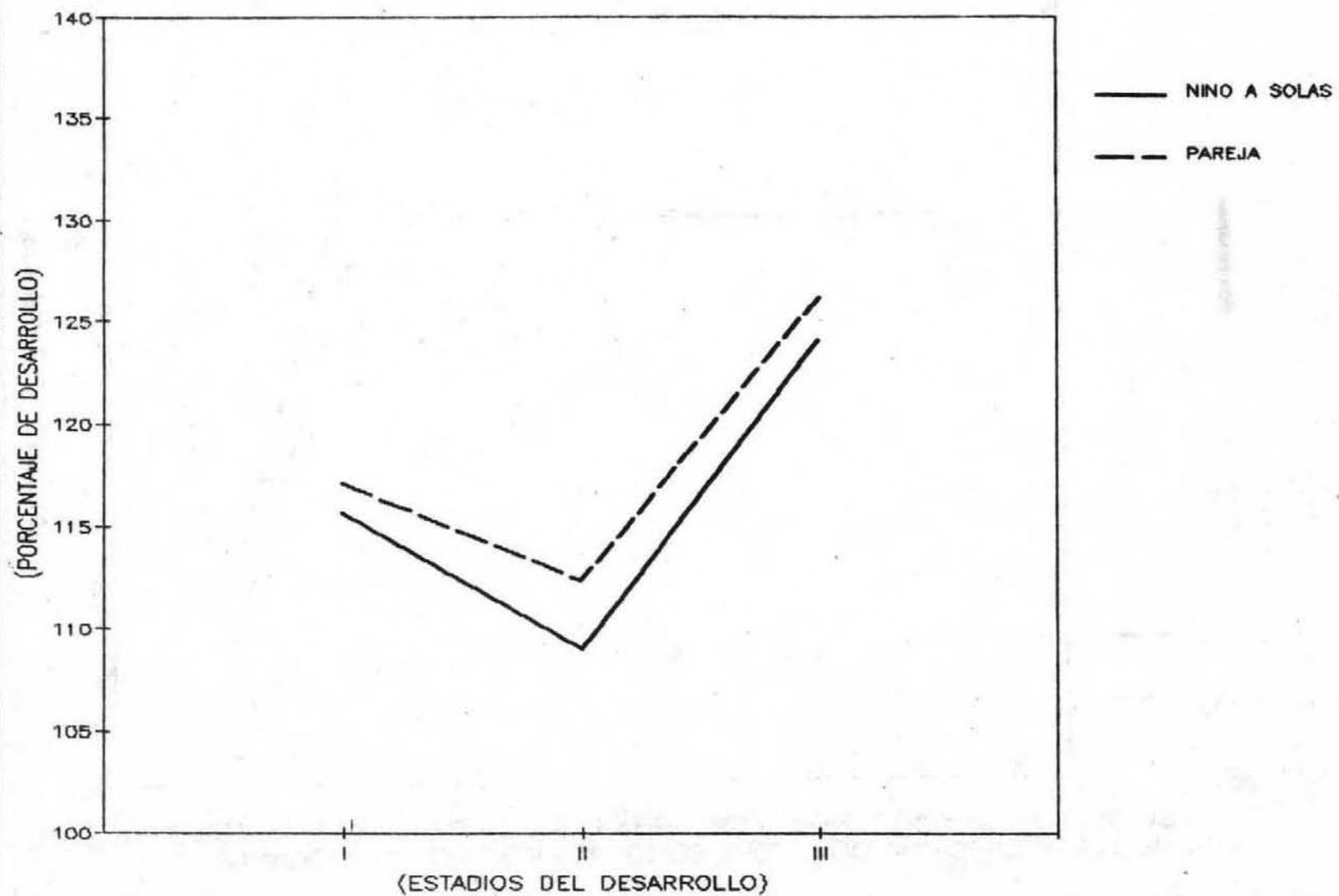
Al observar la influencia por estadio se encuentra la misma tendencia que a nivel Global esto es, en el segundo estadio la influencia materna es mayor y significativa (  $t_{005} < 3.571$  ) que en los otros pero, a diferencia de aquél, el efecto materno es mayor y también significativo -

COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL NIVEL GLOBAL, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS



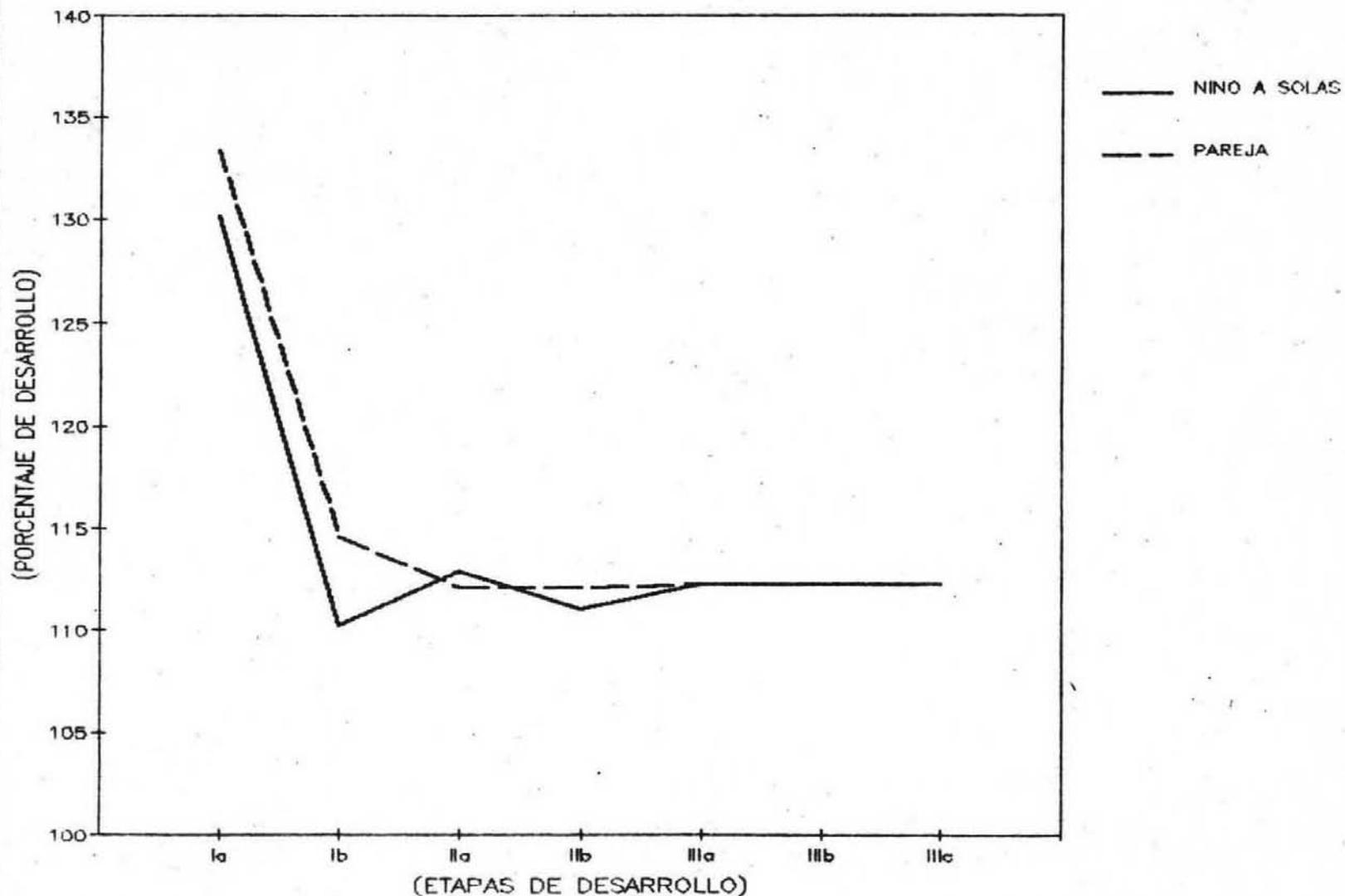
(ETAPAS) GRAFICA - 13 A

COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL NIVEL GLOBAL, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS



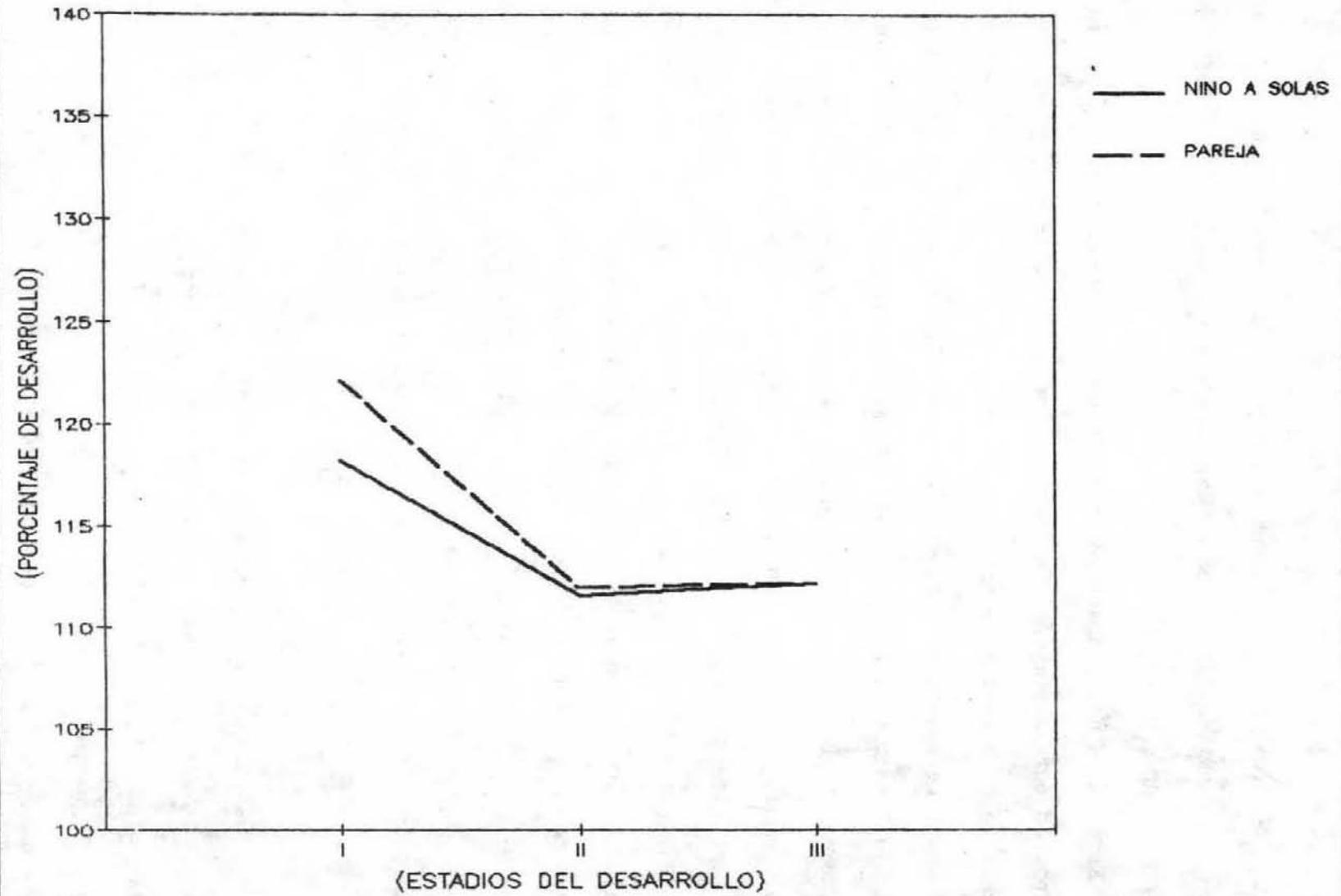
(ESTADIOS) GRAFICA - 13 B

COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL AREA POSTURAL, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS



(ETAPAS) GRAFICA - 14 A

COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL AREA POSTURAL, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS



(ESTADIOS) GRAFICA - 14 B

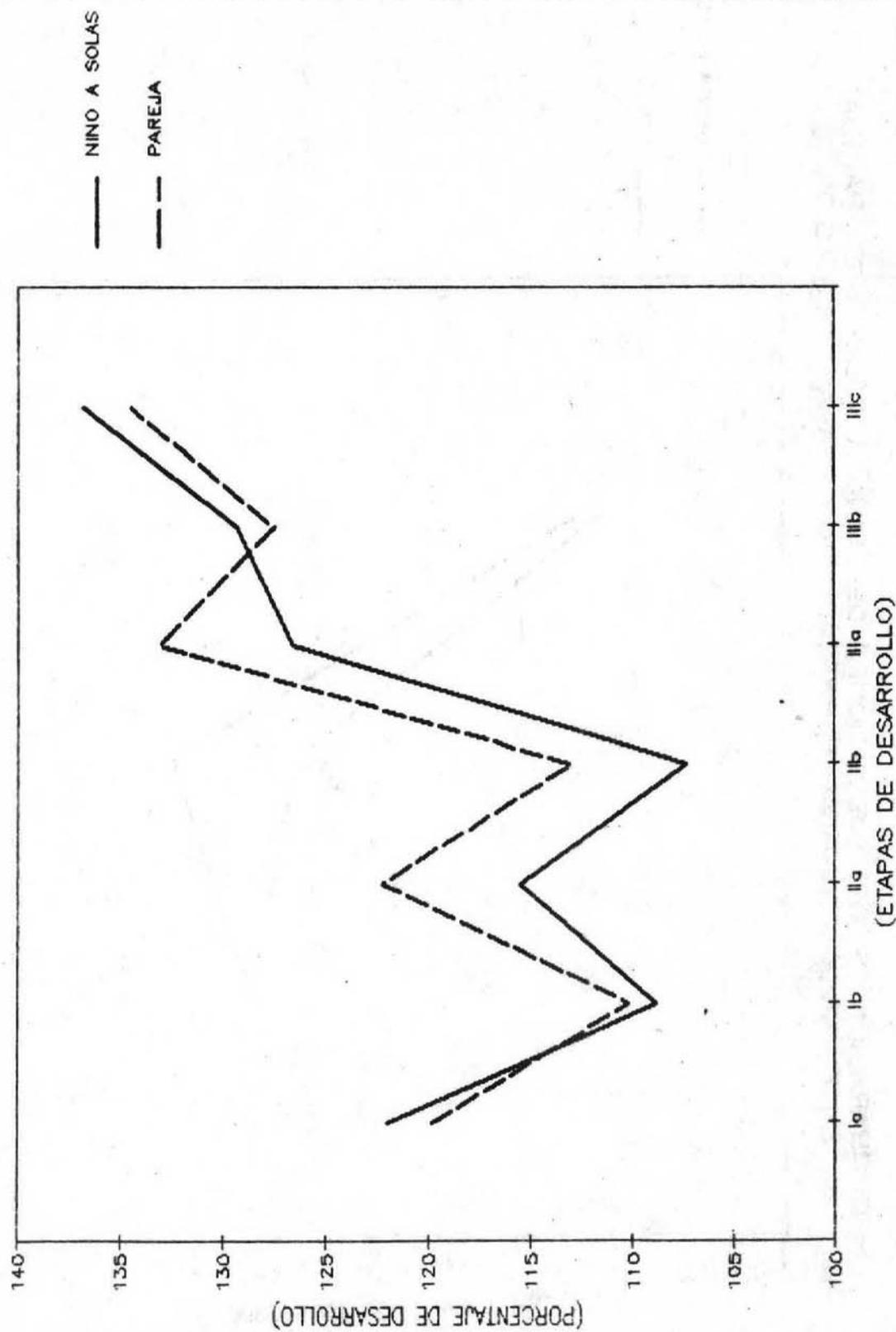
(  $t_{005} < 6.063$  ) en el tercero con relación al primero en donde no incide significativamente sobre el desarrollo (  $t_{005} < 5.789$  ) ( Gráfica 15-A y B y tabla 37 ).

En el área del Lenguaje se detecta una marcada tendencia a ser menos afectado por la presencia materna en los estadios primero y tercero, tendencia que es revertida en el segundo estadio, siendo que en todo éste - último y el primer periodo del tercero la influencia materna es positiva para el desarrollo del área, estableciendo diferencia significativa con respecto a los resultados del mismo a solas (  $t_{005} < 12.857$  ), esto es, - solo en el segundo estadio en forma total la relación con la madre crea diferencias significativas (  $t_{005} < 12.8$  ) ( Gráfica 16A,B y tabla 37 ).

Por último, en el área Social se observa que la influencia materna es mayor en las etapas Impulsiva ( Ia ) y Proyectiva ( IIb ) del desarrollo formando una diferencia significativa en ésta última, mientras que en - las etapas Sensomotriz ( IIa ) y la Crisis de Oposición ( IIIa ) la relación con la madre no establece diferencia alguna. A la par, solo es en - el segundo estadio en el que la diferencia entre ambas ejecuciones llega a ser significativa (  $t_{005} < 2.05$  ) ( Gráfica 17A,B y tabla 37 ).

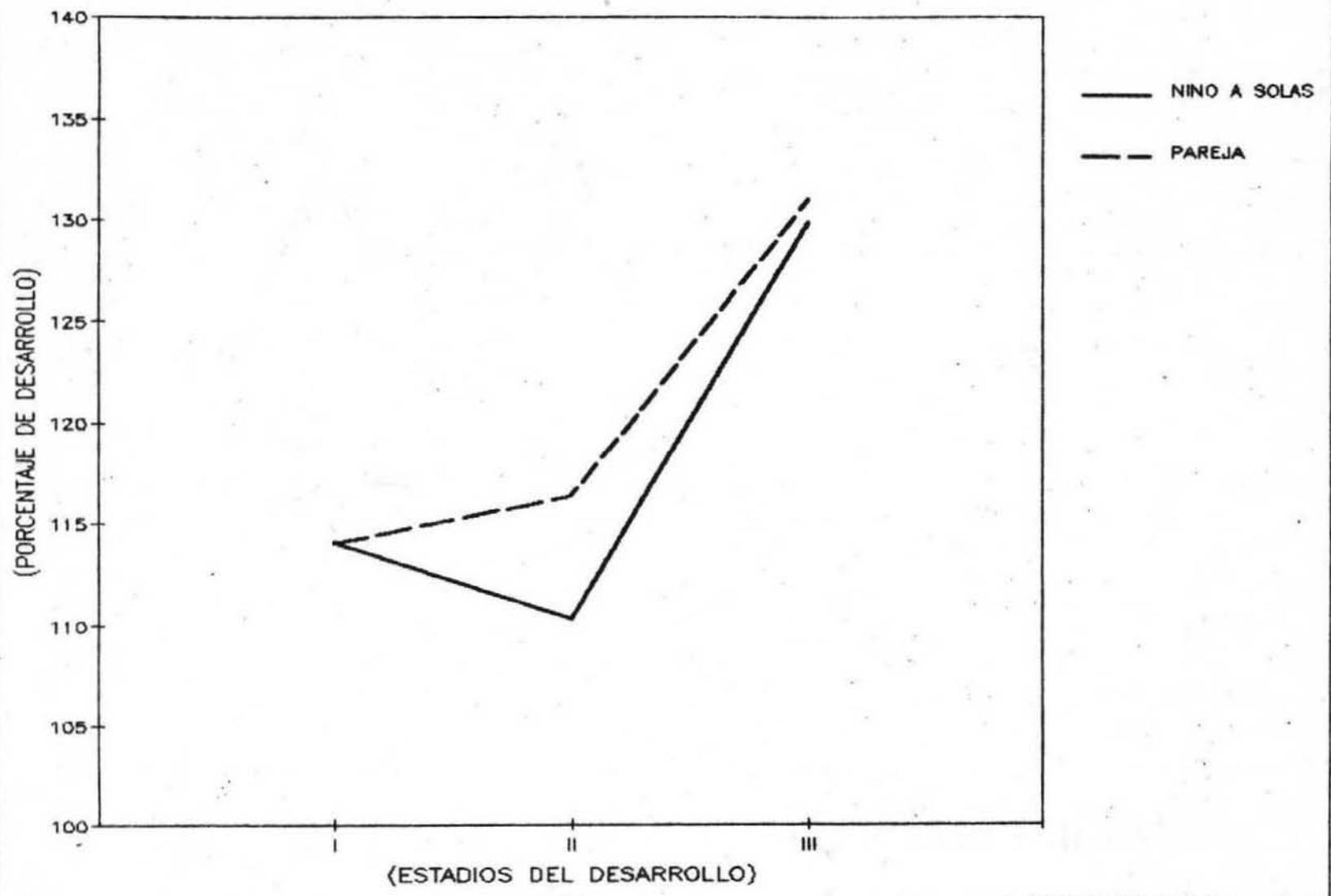
Es así como cada área conoce un momento distinto en el que responde - más a la influencia materna; en el caso del área Postural son las etapas Impulsiva ( Ia ) y Emocional ( Ib ), esto es, todo el primer estadio; el área Cognitiva se inhibe en la etapa Impulsiva ( Ia ) y es estimulada en la Emocional ( Ib ), Sensomotora ( IIa ), Proyectiva ( IIb ) y la Crisis de Oposición ( IIIa ), inhibiéndola nuevamente en la Edad de la Gracia -

COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL AREA COGNITIVA, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS

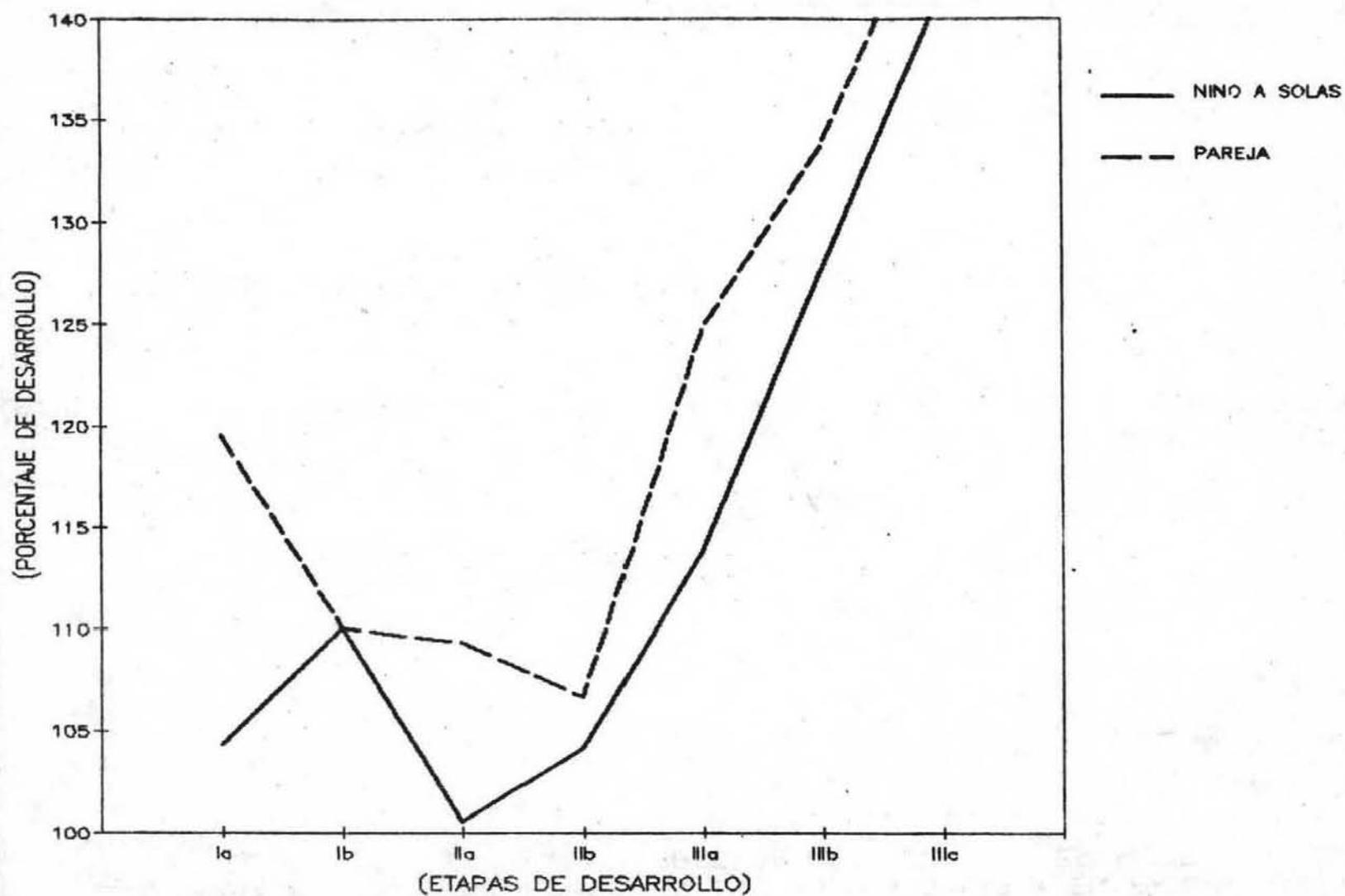


(ETAPAS) GRAFICA - 15 A

COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL AREA COGNITIVA, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS

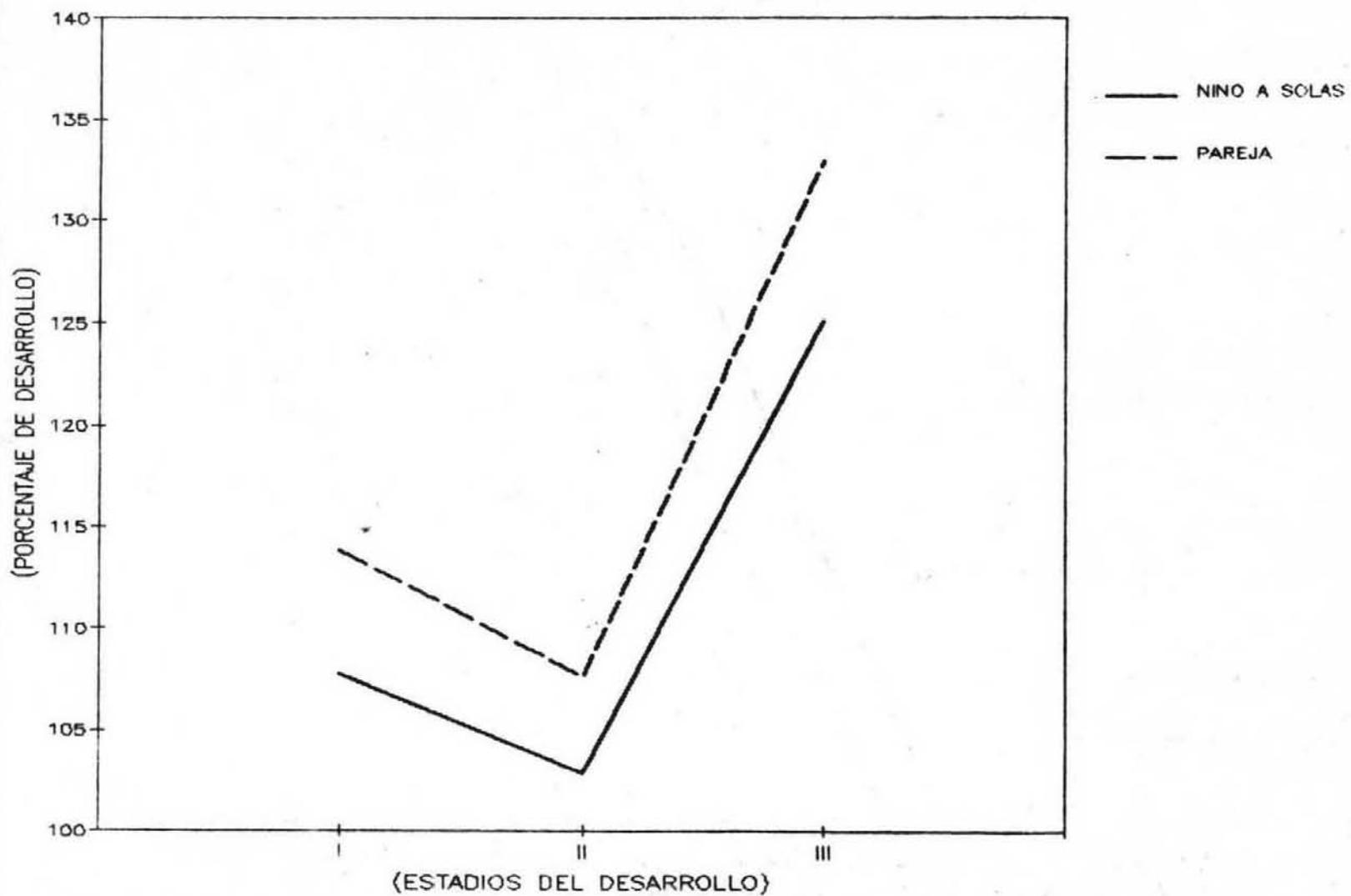


COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL AREA DE LENGUAJE, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS

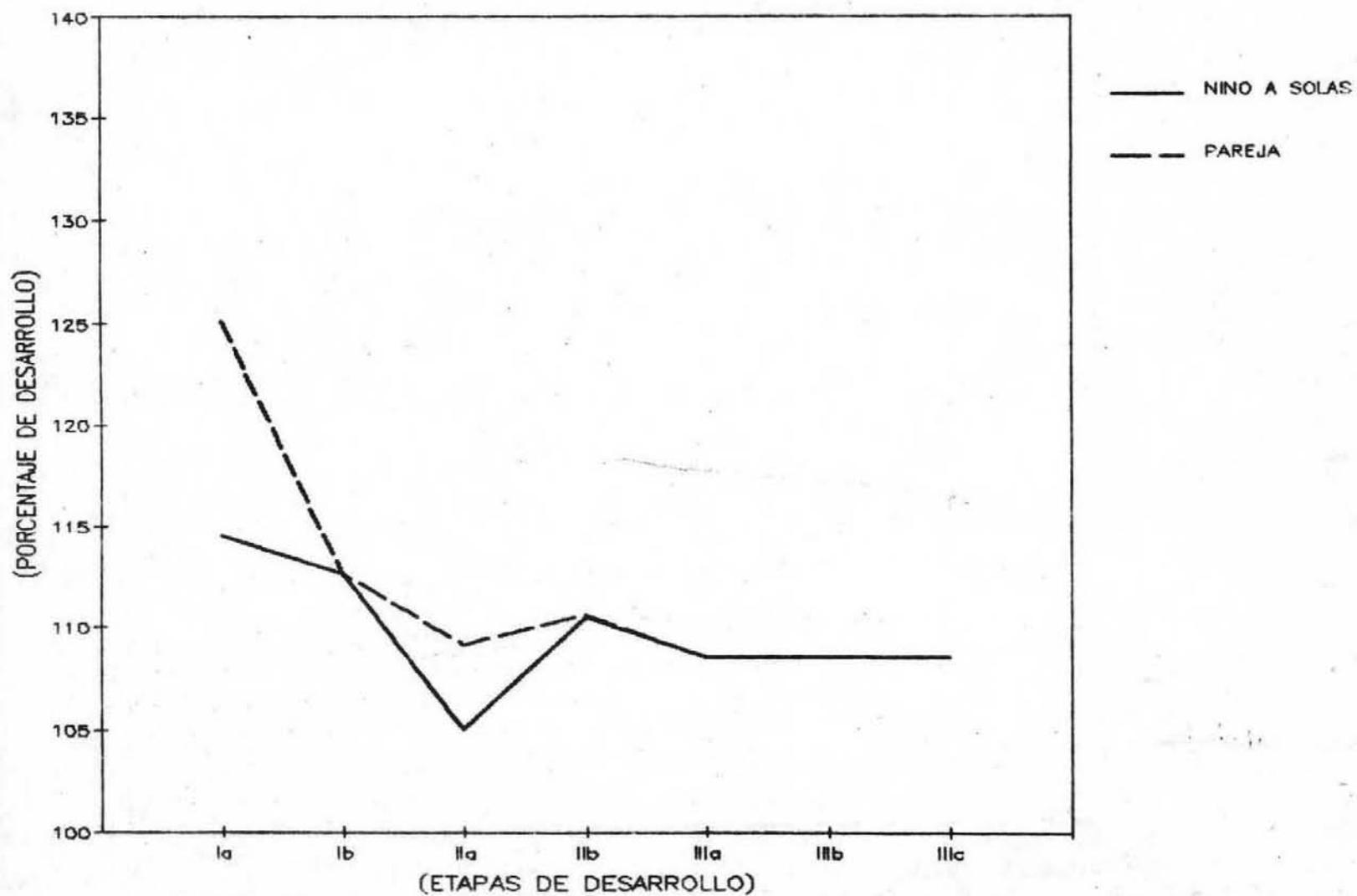


(ETAPAS) GRAFICA - 16 A

COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL AREA DE LENGUAJE, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS

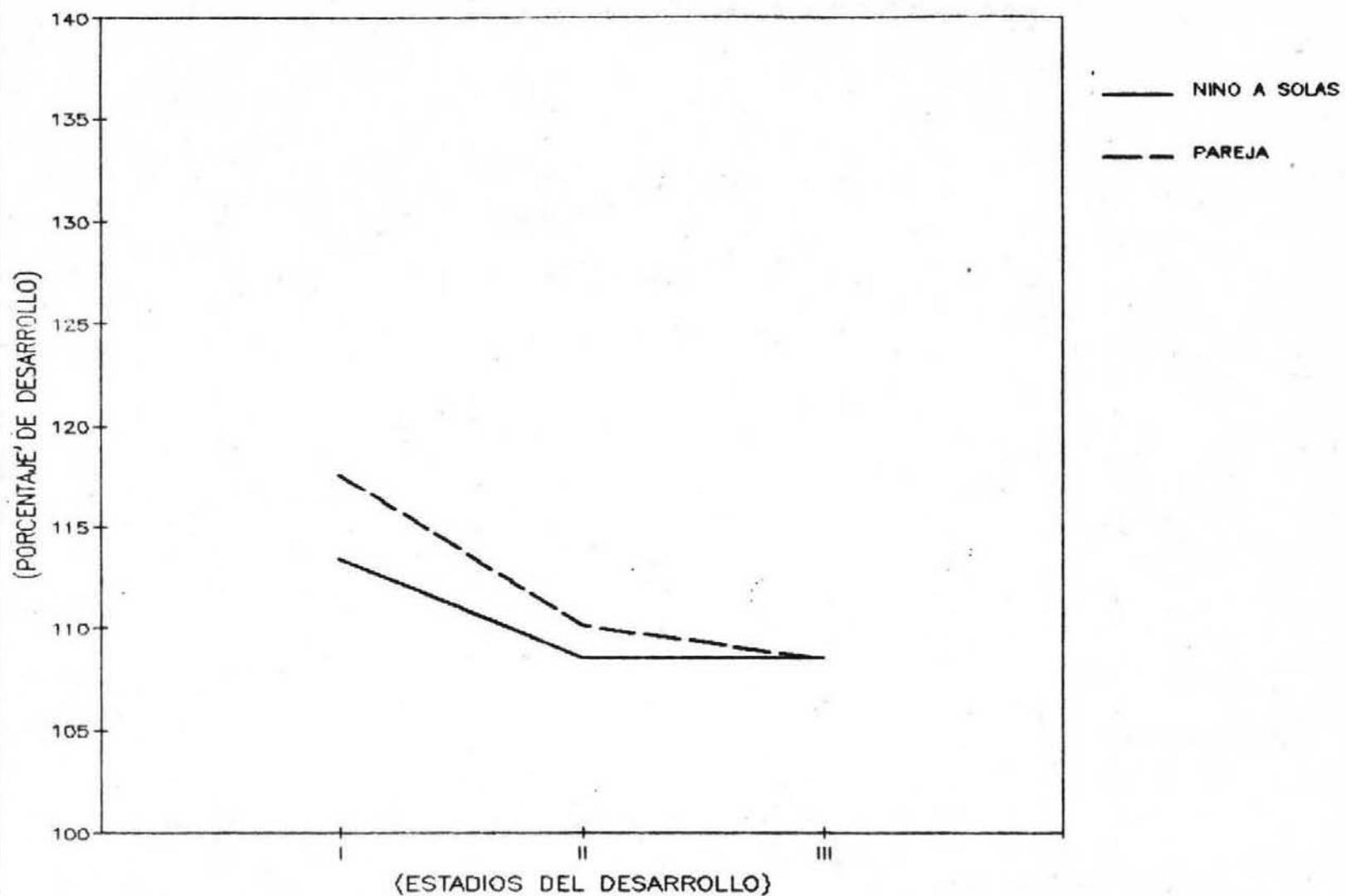


COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL AREA SOCIAL, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS



(ETAPAS) GRAFICA - 17 A

COMPARACION DE LAS EJECUCIONES DEL NINO A SOLAS Y EN PAREJA  
EN EL AREA SOCIAL, EXPRESADA POR ETAPAS Y ESTADIOS



(ESTADIOS) GRAFICA - 17 B

( IIIb ) y la Representación de Roles ( IIIc ); en el área del Lenguaje la diferencia es significativa en las etapas Sensomotora ( IIa ) y Proyección ( IIb ) del segundo estadio y la Crisis de Oposición ( IIIa ) - del tercero; mientras que el área Social lo logra solo en la etapa Sensomotora ( IIa ).

Por esto, en el primer estadio la relación con la madre estimula al área Postural e inhibe a la Cognitiva, en el segundo estimula a las áreas Cognitiva, del Lenguaje y la Social, y en el tercero solo a la Cognitiva.

Así, es en el segundo estadio en el que el niño responde más a la influencia materna.

VI

CONCLUSIONES

Por lo revisado en el capítulo anterior se ha aclarado que siempre existe un vínculo entre el desarrollo y la relación niño-medio, vínculo en el que en dependencia de la orientación que adopte el tipo de interacción será la influencia que ejerza sobre el desarrollo.

La relación conoce un mínimo de tres formas distintas: La No Interactiva, la Interactiva y la Supra Interactiva, que no siempre están presentes ni requieren del mismo mínimo de estimulación.

Lo que no deja lugar a dudas es que las tres afectan al desarrollo, aunque se debe aclarar que tal influencia es diferente pues, en el caso de -

una relación de tipo No Interactivo se genera una zona potencial de desarrollo tan pequeña que el avance mismo del desarrollo lleva al niño a su rápida aprehensión; una relación de tipo Interactivo genera una zona potencial bastante amplia que va más allá de lo que el niño a pesar de un desarrollo mayor puede en este momento asimilar — de ahí que sea significativa —; mientras que una relación de tipo Supra Interactivo estimula tanto al niño que construye la habilidad de una más pronta asimilación, lo que hará que la zona potencial se vaya formando con poco mayor rapidez como a la que es asimilada.

Todo esto indica que más que un mero índice de interacción se trata de distintos niveles cualitativos de relación en los que la interacción adquiere características y una influencia particular sobre el desarrollo.

Si es cierto que una relación de tipo Interactivo y/o Supra Interactivo estimula de entrada al desarrollo, sus efectos son remarcados en el momento en el que el niño pasa de un estadio al siguiente, ya que es en ese período en donde en términos generales es más sensible a la influencia del otro pues en su compañía logró siempre puntajes mayores y significativos que los logrados estando a solas; diferencia que paulatinamente se va atenuando conforme un estadio es atravesado, llegando incluso a que la relación con la madre deje de estimular al niño y se transforme en inhibidora, relación que puede cambiar nuevamente de orientación al inicio del siguiente estadio.

Por esto, la estimulación será más benéfica para el niño si es recibida al inicio de un estadio ya que al parecer postula o presenta algunos — si no es que su totalidad — objetivos o habilidades y actividades a desarro-

illar en el nivel y que al ir siendo conquistados reducen la receptividad a la influencia materna, no porque la madre deje de estimular al niño -- que tal no es el caso -- sino porque el niño al encontrarse en un nivel de desarrollo solo puede ser sensible y receptivo a aquellos estímulos para los que está funcionalmente preparado, estímulos que por un lado orientan su actividad y que por el otro posibilitan diferentes conquistas en el mismo nivel en espera de la siguiente transformación que mediante su recombina- ción permitirá al niño abrirse a nuevas posibilidades.

Con apoyo en la argumentación previa se encontró que no todas las áreas responden por igual a la influencia materna sino que lo hacen en dependencia del momento de desarrollo en el que el niño se encuentre.

Así es como en los estadios de tendencia centrípeta la influencia materna es menor y más localizada en las áreas Postural, del Lenguaje y Cogniti- va; caracterizadas como el área Postural que es más sensible al inicio de cada estadio presentando un rápido declinamiento, el área del Lenguaje es similar solo que a la inversa el rango de susceptibilidad se amplía con ca- da estadio, mientras que el área Cognitiva su pináculo es el primer perio- do del estadio del Personalismo ( La Crisis de Oposición ). Por último, el área Social conoce un decremento y casi nula reacción a los actos mater- nos.

Por otro lado, en el estadio de tendencia centrífuga se encuentra que -- el área Social es la que más responde a la estimulación y junto con ella -- la del Lenguaje e incluso la Cognitiva, a la par que la Postural es la que tiende a no ser estimulada.

Con esto se encuentra que el área específicamente estimulada en los es-

tadios de tendencia centrípeta ( I Impulsivo y Emocional y el III Del Personalismo ) es la Postural, mientras que los de tendencia centrífuga ( II-Sensomotor y Proyectivo ) es el área Social, en tanto que las otras dos áreas responden en ambas situaciones, salvo que lo hacen más en los estadios centrípetos que en los centrífugos.

Lo anterior concuerda con lo esperado y corrobora la proposición Walloniana respecto a los polos entre los que se desplaza el ser humano, esto es, el acto motor y el medio social, cuyas áreas representativas imperan en forma alterna en el desarrollo partiendo siempre de los logros corporales.

Respecto al papel de las otras dos áreas se debe decir que son los puntos en que las primeras entran en contacto, ya que el lenguaje — por ejemplo — requiere de la maduración funcional del aparato fonador y de la estimulación del medio para desarrollarse, mientras que la cognición requiere de la estimulación del medio y del dominio del cuerpo para poderse generar.

Por ello las áreas Cognitiva y del Lenguaje reciben en forma más o menos directa la influencia de las áreas extremo concertando sus logros con ellas y por último, entrelazándose el lenguaje y la cognición influyéndose mutuamente y retroalimentando a su vez a las áreas Postural y Social.

Es por esto que el desarrollo presenta un caracter integrador en el que cada función posee un rol particular que solo adquiere sentido en la integración misma de la que forma parte. Y que si se ha visto que una función puede desarrollarse más que las otras no por ello se desvincula de ellas, por el contrario, les facilita el camino al proporcionarles nuevos motivos

de aplicación y conquista de actividades estimulando con ello su desarrollo hasta el momento en que otra función retome el papel directriz, repitiendo en un nuevo nivel y con nuevas condiciones la historia del desarrollo.

Todo esto conduce a la estimación de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky que de acuerdo a su definición es la diferencia entre el nivel de desarrollo real — representado por lo que el niño logra por sí solo — y el nivel de desarrollo potencial — indicado por lo que el niño puede hacer ayudado por los otros —.

Los datos recabados permiten aseverar que tal diferencia existe desde la primera observación y que en la segunda ha sido ya cubierta por el niño esto es, lo que en la primer evaluación es desarrollo potencial se torna real después, situación que no se queda ahí pues el niño no solo aprehendió la diferencia sino que fue más allá conquistando mucho más que la zona de desarrollo potencial. Esto no termina aquí ya que en la segunda evaluación se detectó una nueva diferencia entre lo conquistado por el niño y lo que logra auxiliado. En otras palabras la Zona de Desarrollo Próximo continuó existiendo y aunque ahora fue menor la diferencia se mantuvo como significativa.

La Zona de Desarrollo Próximo es sensible al tipo de interacción establecida ya que si bien no deja de existir es menor en los casos de una relación de tipo No Interactivo que en los de tipo Interactivo y cuya explicación se finca en la misma estimulación que el niño recibe en el segundo caso y poco en el primero; estimulación que le permite al niño entrar en contacto en forma más consistente con los objetos que le rodean, objetos —

que son mostrados y manipulados por el otro que ayuda al niño a emplearlos generando así sin darse cuenta un mayor espacio potencial de desarrollo - que como ya se dijo tanto en el caso de una relación de tipo No Interactivo como en la Supra Interactiva se ve mermado aunque por razones distintas. Que en el caso del primero de ellos es la falta de estimulación que el niño recibe y con ella la poca oportunidad que se le presenta de relacionarse con los objetos; mientras que en la relación Supra Interactiva la estimulación es tanta que el niño se ve materialmente inundado por ella - por lo que alcanza rápidamente una cantidad alta de experiencias respecto a una situación lo que le permite una más rápida internalización y con ella su apropiación.

Por último, se debe agregar que la Zona se ve ampliada NO al momento de pasar de un estadio a otro sino al inicio de uno y mostrándose más en las áreas a desarrollar preferencialmente en el tipo de estadio vivido.

Todo esto lleva a resaltar la importancia que la Zona de Desarrollo Próximo tiene para el aprendizaje ya que el saber que siempre se presenta indica que el ser humano presenta la tendencia básica de aprender y aprehender su medio, logrando conquistas que redundarán en el desarrollo del niño y que explican desde otra perspectiva el por qué el área Cognitiva y el Lenguaje siempre presentan la capacidad de responder a la estimulación materna independientemente del estadio en el que el niño se encuentre.

Por otro lado, la variación de la Zona de Desarrollo Próximo al inicio de cada estadio habla tanto de los " momentos críticos " de Osterrieth en los que el aprendizaje es rápido y económico y que requieren preferentemente de una relación interactiva para poder aprovechar en la medida de lo po

sible el potencial que dichos momentos tienen para el desarrollo; como por otro lado, de lo radical que es el paso de un estadio a otro, momento en el que el niño al tornarse sensible a nuevas situaciones y exigencias abre una especie de compás de receptividad a la influencia del medio, captándola y realizándola-asimilándola a lo largo del estadio — lo que no quiere decir que la estimulación solo sea requerida y necesaria en esos momentos— ya que siempre es necesitada para realizar la potencialidad del estadio — copando más o menos esas posibilidades, lo que explica la baja en receptividad de la influencia materna que conduce a un momento en el que se da — una especie de distanciamiento del niño respecto al mundo, instante propio del final de un estadio y en el que lo asimilado es revolucionado, reordenado y transformado, lanzando al niño nuevamente a la conquista del mundo— y de su persona.

Aquél punto es más notorio en los estadios de tendencia centrífuga pues muestran comparativamente una mayor receptividad a la influencia materna — que los de tendencia centrípeta. Y todo debido a que en tales estadios predomina el conocimiento del mundo sobre el de el sujeto. Claro que esto no significa que en estadios de tendencia centrípeta el mundo no sea conocido lo que es cierto es que el interés básico es el conocimiento de la persona que se refleja tanto en las mayores conquistas a nivel Postural como su relación con las áreas del Lenguaje y Cognitiva.

Así, resulta claro que se apoya lo propuesto por Wallon al afirmar tanto las tendencias alternas de los estadios como la no anulación del otro — polo de actividad pues siempre coexisten ambos tipos.

En lo que respecta a las áreas todas cumplen con las propuestas Wallo—

nianas pues en el caso del área Postural se le ve predominar en los estadios Impulsivo y Emocional y en el Del Personalismo, mostrando una clara tendencia a disminuir las diferencias entre ambas condiciones lo que indica la paulatina conquista que el niño hace de su cuerpo, conquista que conforme con lo esperado es culminada a grosso modo hacia el tercer año, momento en el que deja de existir diferencia entre las condiciones.

Por su lado el área Social puntea en el estadio Sensoriomotor y Proyectivo mostrando un marcado decremento hacia el estadio del Personalismo al momento justo de la Crisis de Oposición, período en el que la relación con la madre parece dejar de influir sobre el niño y que según Wallon se debería al rechazo que el niño manifiesta hacia el adulto como estrategia de defensa de su recién conquistada identidad.

Con las otras dos áreas que pueden ser calificadas de mixtas se encuentra que presentan una historia de estimulación cuyo rango y alcance se va ampliando conforme el niño crece y que si bien ambas declinan en el estadio del Personalismo nunca lo hacen tanto como para descender al nivel que presentaban en el estadio Impulsivo y Emocional. Cosa que el área Postural y la Social están lejos de hacer pues cuando se encuentran en el estadio que no las estimula preferencialmente muestran un desarrollo que no presenta diferencias entre ambas condiciones ( niño a solas y en pareja ).

La Zona de Desarrollo Próximo, la interacción, las diferencias detectadas, todo apunta a la diada formada por el niño y la madre, diada en la que en forma paulatina el niño toma el papel rector tanto a lo largo del desarrollo como de una interacción misma pues -- como ya se dijo -- en el primer caso la influencia materna decrece y en el segundo cuando en tipo -

de interacción se aproxima al 100% esta misma permite al niño una más pronta asimilación lo que crea el espejismo de que la madre deja de incidir sobre el desarrollo.

Y la diada por su parte conduce a la valoración de la Teoría del Conflicto Sociocognitivo, mostrando su validez al encontrar un mayor desarrollo en las relaciones de tipo Interactivo y Supra Interactivo en las que la interacción exige de la participación más o menos coordinada de los elementos de la diada y que en este caso forma un conflicto para el niño al verse enfrentado a una moda de solución distinta de la propia o con mejores resultados, evento que le brinda la oportunidad de conocer medios distintos a los usados y conocidos por él.

Es así como el Conflicto Sociocognitivo reposa y es a la vez fuente de la Zona de desarrollo Próximo porque en última instancia el conflicto lo que viene a generar es un nivel de desarrollo potencial, el cual es detectado en el segundo periodo del conflicto en el que solo se aprecian avances grupales — aquí en la diada — y no personales.

Por otro lado, los datos también indican la variabilidad que existe en los tipos de interacción establecida en la diada, lo que conduce a que se cuestione sobre la moda interactiva como tal, esto es, ¿Existe una tendencia determinada en el tipo de interacción establecida en una relación ?.

Los datos nos permiten suponer que tal cosa es cierta pero que esta tendencia se ve constantemente modificada e influida por las acciones y reacciones de los componentes de la diada.

En otras palabras, se tiene tanto una continuidad en la tendencia detectada como — y a la vez — una discontinuidad en la tendencia de la rela--

ción indicada por las variaciones que presenta. Esto es, la reacción mutua de los componentes de la diada marca una modalidad de interacción que será construida en forma paulatina, probada en toda nueva experiencia y valorada en sus resultados, que de confirmar lo esperado ayudarán a mantener la tendencia pero que en el caso contrario se exigirá una modificación en cualquiera de los dos componentes, alteración que será recibida por el otro y que le exigirá a su vez responder a la nueva situación, modificando con ello la tendencia de la relación, reconstruyéndola, pudiendo estabilizarla hasta que en un momento no muy lejano deje de ser funcional y vuelva a ser modificada, situación de cambio que siempre debe hacer frente a una oposición a ella, la que debe resolver so pena de mantener un estado disfuncional con todas sus eventuales implicaciones contrarias al desarrollo. Así, la resistencia al cambio se constituiría en el obstáculo a vencer en todo desarrollo.

Con base en lo anterior se propone una génesis en la construcción de una relación.

Si bien los datos parecen caóticos e inconsistentes a primera vista, lo que en verdad informan es sobre la génesis de la relación niño-otro que si es cierto que es variable como los datos lo indican el paso de una a otra no es automático ni gradual sino que exige una serie de esfuerzos de ambos elementos de la diada para hacer frente a una relación en constante transformación.

Por ello es que la génesis de esta relación -- siempre en base a las observaciones -- iniciaría con un momento en el que los niños presentan de

entrada en forma más o menos similar el mismo conjunto de posibilidades - ( de ahí que no existan diferencias entre los niños a solas de los distintos grupos ), situación que tendría su contraparte en la madre, quien al - empezar a construir la relación no lograría afectar instantáneamente al niño ( éste sería el momento de la nula diferencia entre parejas ).

Esta relación no se presentaría como resultado del vacío sino que estaría de entrada matizada por el marcaje social portado por la madre y manifestado a través de sus expectativas respecto al niño, de las actitudes socialmente " adecuadas " y de las reacciones del niño ante su atención entre otras.

Con base a esto la interacción muestra ya una predisposición desde el momento de su proposición y cuya primer diferencia sería el surgimiento de relaciones de tipo No Interactivo e Interactivo, y solo posteriormente estas últimas se escindirían en Supra Interactivas.

Lo anterior no es una secuencia mecánica ya que la inconsistencia de los grupos lleva a pensar que o la relación de la pareja oscila frecuentemente o que una vez cumplida su potencialidad accesible al niño en éste momento da paso a una reestructuración de la relación.

En ambos casos el resultado sería un conflicto. Conflicto que no sería el resultado privilegiado de una relación de tipo Supra Interactivo ya que si se analizan los tres tipos de relación encontrados se descubre que todos conducen en mayor o menor tiempo a un conflicto.

Lo anterior se presentaría de la siguiente manera:

En el caso de una relación de tipo No Interactivo su misma característica de poco estimulante por un lado y las exigencias del resto del medio-

por el otro harían más patente su inoperancia, lo que la conduciría al conflicto y por ende a su transformación.

Para una relación de tipo Interactivo al estimular al desarrollo podría terminar por tornarse o No Interactiva en el caso de girar sobre la misma cuestión o en Supra Interactiva al abrir al niño nuevas posibilidades que en su actual estructura la relación no podría enfrentar; en ambos casos el conflicto sería generado por el medio y la transformación exigida.

Por último, para el grupo Supra Interactivo en sí agota las posibilidades de una actividad — o de una persona — tornándose rápidamente en una relación No Interactiva y seguir el curso de esta o variar a Interactivo — pudiendo generar otras alternativas que ya sean recluidas dentro de la actividad ( vía cambiarse a una relación Supra Interactiva o No Interactiva ) o desatadas hacia otras posibilidades enfrentarían a la relación a una insuficiencia que solo su transformación podría resolver.

Tampoco se puede afirmar que en un momento dado el niño presente un tipo de relación único que campee en todas sus actividades y con todos los seres que le rodean, por el contrario, será dependiendo del área y del estadio el que se forme el tipo de relación, de ahí que se hayan encontrado niños que en un área podían haber establecido una relación No Interactiva y en otra una Interactiva, o en una Interactiva y Supra Interactiva en otra en forma simultánea.

Pero, aún y a pesar de esto último, el hecho de la extensa variabilidad en el tipo de relación que un niño y el otro puedan establecer no significa que el tipo varíe por siempre y constantemente pues también se detectó una tendencia — y muy marcada — a seguir oscilando más o menos sobre una

cierta línea de relación, lo que daría su carácter de " permanente " a -  
la moda de interacción construida.

A lo que debe agregarse que también el otro con quien se construya la  
relación es importante para la formación de la tendencia. Por ello una -  
sola persona puede presentar todas las diferentes formas de relación, in  
clinarse por una de ellas y/o manifestar una en especial dependiendo de-  
la situación, el momento evolutivo, sus habilidades desarrolladas y el -  
otro — en el que se retomarían los elementos ya mencionados — en parti-  
cular con quien se esté interactuando.

Así, la importancia del otro y de mi acción conquistan su lugar en el  
desarrollo y de su interrelación dependerá en alto grado el producto par-  
ticular que mi persona en concreto puede llegar a ser.

Es por todo ello que . . .

" Si lo veo

    puedo tal vez recordarlo;

Si lo veo y lo escucho

    seguramente podrá serme de alguna utilidad;

Pero si lo veo, lo escucho y lo hago,

    jamás podré olvidarlo,

    porque forma parte de mí mismo "

( Proverbio chino )

273

# APENDICE

En este apartado se incluye la evaluación empleada en las observaciones del niño a solas y en pareja; La escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia ( Brunet y Lezine, 1980 ) se presentará en el siguiente orden:

1. Material.
2. Reactivos.
3. Hoja de nivel.

## 1. MATERIAL

## A. De uno a doce meses:

1. Una caja de cubos de madera en rojo vivo de 2.5 cms. de arista.
2. Una taza ( de un cuarto, de aluminio o de plástico ).
3. Una cuchara.
4. Una campanilla metálica brillante de 12 cms. de altura.
5. Una sonaja pequeña.
6. Un aro de madera rojo vivo de 13 cms. de diámetro atado a una cinta - de 25 cms. .
7. Un espejo de 30 X 25 cms. .
8. Un trapo tipo pañuelo no transparente.
9. Una pastilla de 8 mm. de diámetro ( tamaño aspirina ).
10. Un lápiz grueso rojo o azul ( 10 cms. ).
11. Un block de 20 X 30 cms. .
12. Un frasco de vidrio de 9 cms. de altura con tapón de 2 cms. de diámetro.

## B. De 15 a 30 meses.

## Se agrega:

13. Una pelota de colores vivos, tamaño medio.
14. Una tabla de encastrado pintada en verde de 36 X 16 cms., con tres - huecos; uno circular de 9 cms. de diámetro, uno triangular de 9 cms.- de base y uno cuadrado de 8 cms. de lado, con las correspondientes - piezas para encastrar pintadas en negro y con un grueso de 1.5 cms. - ( el tablero tiene solo 1 cm. ).

15. Un libro de cuentos de unos 17 X 23 cms., con imágenes sencillas y atractivas.
16. Un cartón con una muñeca pintada de unos 25 cms. de alto.
17. Dos cartones blancos con dibujos en tinta, uno con 6 imágenes: un perro, un zapato, una taza, un tren, una cuchara y una casa; el otro cartón presenta 8 figuras: una taza, un zapato, un perro, un tren, una cuchara, una casa, un reloj y un cuchillo.

C. Para más de 24 meses.

Se agrega:

18. Un juego de dibujos para copiar: un trazo vertical, uno horizontal, una circunferencia, un cuadrado, un triángulo y un rombo.
19. Un rompecabezas que representa una niña en dos trozos y en cuatro.
20. Un dibujo representando un interior.
21. Hojas de papel ( cuadradas de 15 cms. para doblar ).
22. En los niveles de 5 y 6 años se usan 20 cubos.
23. El muñeco ( monigote de Grace Arthur ).  
( Brunet y Lezine, 1980 pp. 39 - 40 ).

## 2. REACTIVOS

## 1 mes

- P 1: Sentado, levanta la cabeza de vez en cuando, vacilando.
- P 2: Boca abajo, levanta la cabeza vacilando.
- P 3: Boca abajo, mantiene las piernas flexionadas y hace movimientos de reptación.
- C 4: Reaccional al ruido de una campanilla.
- C 5: Sigue momentáneamente el movimiento del aro, hasta los  $90^{\circ}$ .
- S 6: Fija su mirada en el rostro del examinador.

## Preguntas

- P 7: Aprieta el dedo colocado en su mano.
- L 8: Emite pequeños sonidos guturales.
- S 9: Deja de llorar al aproximarnos a él o al hablarle.
- S 10: Reacciona con movimientos de succión antes de darle el pecho o el biberón.

## 2 meses

- P 1: Sentado, mantiene la cabeza derecha durante un momento.
- P 2: Boca abajo, levanta la cabeza y los hombros.
- P 3: Boca arriba sostiene la cabeza cuando se le sienta, mediante tracción sobre los antebrazos.
- C 4: Sigue con la vista a una persona que se desplaza.
- C 5: Sigue el movimiento del aro describiendo un ángulo de  $180^{\circ}$ .
- S 6: Responde con una mímica al rostro del examinador.

## Preguntas

- P 7: Si se le deja de lado, la madre lo encuentra boca arriba.
- L 8: Emite varias vocalizaciones.
- S 9: Se inmoviliza o vuelve la cabeza cuando se le habla.
- S 10: Sonríe a los rostros conocidos.

## 3 meses

- P 1: Sentado, mantiene la cabeza derecha.
- P 2: Boca abajo, se apoya en los antebrazos.
- C 3: Mira un cubo colocado sobre la mesa.
- C 4: Sostiene la sonaja y la agita con un movimiento involuntario.
- C 5: Vuelve la cabeza para seguir un objeto.
- S 6: Responde con una sonrisa cuando el examinador le sonríe.

## Preguntas

- P 7: Coge y atrae hacia sí su sabanita.
- L 8: Balbucea con vocalización prolongada.
- S 9: Se pone contento cuando ve el biberón o le van a dar el pecho.
- S 10: Juega con sus manos, se las mira.

## 4 meses

- P 1: Boca abajo, mantiene las piernas extendidas.
- P 2: Boca arriba, levanta la cabeza y los hombros mediante tracción de los antebrazos.
- C 3: Sentado, palpa el borde de la mesa.
- C 4: Mira una pastilla colocada sobre la mesa.

- C 5: Boca arriba, inicia un movimiento de prensión hacia el aro.
- C 6: Mueve el sonajero que se la ha colocado en la mano, mirándolo.

Preguntas

- P 7: Se cubre la cara con la sabanita.
- L 8: Vocaliza cuando se le habla.
- S 9: Ríe a carcajadas.
- S 10: Vuelve la cabeza inmediatamente hacia la persona que le llama.

5 meses

- P 1: Se mantiene sentado con un ligero apoyo.
- P 2: Boca arriba, intenta quitarse el pañuelo de la cara.
- C 3: Coge un cubo al contacto.
- C 4: Mantiene un cubo en su mano y mira al segundo.
- C 5: Tiende la mano hacia el objeto que se le ofrece.
- S 6: Sonríe ante el espejo.

Preguntas

- P 7: Coge la sonaja que está al alcance de su mano.
- L 8: Da gritos de alegría.
- S 9: Se destapa mediante movimientos de pataleo, se coge la pierna o la rodilla.
- S 10: Ríe y vocaliza al manipular sus juguetes.

6 meses

- P 1: Sostenido verticalmente ( de pie ) soporta una parte de su peso.
- P 2: Boca arriba, se quita el pañuelo que tiene sobre la cabeza.

- C 3: Coge el cubo colocado sobre la mesa ante su vista.
- C 4: Sostiene dos cubos, uno en cada mano, y mira el tercero.
- C 5: Sentado, coge con una mano el aro que se balancea delante de él.
- C 6: Golpea o frota la mesa con la cuchara.

#### Preguntas

- P 7: Permanece sentado bastante tiempo con apoyo.
- L 8: Hace gorgoritos.
- S 9: Se coge los pies con las manos.
- S 10: Distingue las caras conocidas de las desconocidas.

#### 7 meses

- P 1: Se mantiene sentado sin apoyo durante un momento.
- P 2: Sentado con apoyo, se quita el pañuelo que le cubre la cabeza.
- C 3: Coge dos cubos, uno en cada mano.
- C 4: Coge la pastilla rastrillando.
- C 5: Levanta por el asa la taza invertida.
- S 6: Tiende la mano hacia el espejo, acaricia su imagen.

#### Preguntas

- P 7: Se pasa los juguetes de una mano a otra.
- L 8: Vocaliza varias sílabas, bien definidas.
- S 9: Se lleva los pies a la boca.
- S 10: Puede comer una papilla espesa con la cuchara.

## 8 meses

- P 1: Se incorpora hasta quedar sentado ( con una ligera tracción de los antebrazos ).
- P 2: Boca abajo, se quita el pañuelo que le cubre la cara.
- C 3: Coge el tercer cubo soltando uno de los dos primeros.
- C 4: Coge la pastilla con la participación del pulgar.
- C 5: Busca la cuchara que se le ha caído.
- C 6: Observa con atención la campanilla.

## Preguntas

- P 7: Estando boca arriba se vuelve boca abajo.
- L 8: Participa en juegos como el " cucu " o el " escondite ".
- S 9: Juega a tirar sus juguetes al suelo.
- S 10: Juega a golpear dos objetos uno contra otro.

## 9 meses

- P 1: Se sostiene de pie con apoyo.
- P 2: Sentado sin apoyo, se quita el pañuelo que le cubre la cabeza.
- C 3: Levanta la taza colocada boca abajo y coge el cubo situado debajo.
- C 4: Coge la pastilla utilizando el pulgar y el índice.
- C 5: Acerca el aro hacia sí tirando del cordón.
- C 6: Hace sonar la campanilla.

## Preguntas

- P 7: Sosteniéndolo por los brazos, da algunos pasos.
- L 8: Dice una palabra de dos sílabas.
- S 9: Reacciona ante algunas palabras familiares.

S 10: Hace los gestos de " adiós " o " gracias " o " aplaude ", etc. .

10 meses

- P 1: De pie y apoyado, levanta y apoya un pie.  
 C 2: Encuentra un juguete escondido debajo del pañuelo.  
 C 3: Mete un cubo en la taza o lo saca después de una demostración.  
 C 4: Intenta coger la pastilla a través del frasco.  
 C 5: Saca la pieza circular de su agujero.  
 C 6: Busca el badajo de la campanilla.

Preguntas

- P 7: Se pone de pie, solo.  
 L 8: Repite los sonidos que oye.  
 S 9: Comprende una prohibición.  
 S 10: Bebe en una taza o en un vaso.

12 meses

- P 1: Anda llevándole de la mano.  
 C 2: Coge el tercer cubo sin soltar los dos primeros.  
 C 3: Mete un cubo dentro de la taza.  
 C 4: Imita el ruido de la cuchara dentro de la taza.  
 C 5: Coloca bien la pieza circular en su agujero después de una demostración.  
 C 6: Hace garabatos débiles después de una demostración.

## Preguntas

- P 7: De pie, se agacha para coger un juguete.  
 L 8: Dice tres palabras.  
 S 9: Da algo cuando se le pide con palabras o gestos.  
 S 10: Repite actos que han causado risa.

## 15 meses

- P 1: Anda solo.  
 C 2: Construye una torre con dos cubos.  
 C 3: Llena la taza de cubos.  
 C 4: Mete la pastilla en el frasco.  
 C 5: Coloca la pieza circular en su agujero cuando se le ordena.  
 C 6: Hace garabatos cuando se le ordena.

## Preguntas

- P 7: Sube una escalera a " cuatro patas ".  
 L 8: Dice cinco palabras.  
 S 9: Señala con el dedo lo que desea.  
 S 10: Bebe sólo en una taza o en un vaso.

## 18 meses

- P 1: Empuja la pelota con el pie.  
 C 2: Construye una torre con tres cubos.  
 C 3: Pasa las páginas de un libro.  
 C 4: Saca la pastilla del frasco.  
 C 5: Coloca la pieza circular después de girarle el tablero.

L 6: Nombra uno o señala dos objetos.

Preguntas

P 7: Sube la escalera de pie, dando la mano.

L 8: Dice, por lo menos, ocho palabras.

S 9: Utiliza la cuchara.

S 10: Pide su orinal.

21 meses

P 1: Da un puntapié a la pelota después de una demostración.

C 2: Construye una torre con cinco cubos.

C 3: Coloca cubos en fila imitando un tren.

S 4: Pone tres cubos en tres sitios distintos cuando se le pide.

C 5: Coloca las piezas circular y cuadrada en sus agujeros.

L 6: Señala cinco partes del cuerpo en el dibujo de la muñeca.

Preguntas

P 7: Baja la escalera cogido de la mano.

L 8: Asocia dos palabras.

L 9: Pide de beber y de comer.

S 10: Imita acciones sencillas de los adultos.

24 meses

P 1: Da un puntapié a la pelota cuando se le ordena.

C 2: Construye una torre con seis cubos ( por lo menos ).

C 3: Intenta doblar el papel en dos.

C 4: Imita un trazo sin dirección determinada.

C 5: Coloca las tres piezas en el tablero.

L 6: Nombra dos o señala cuatro dibujos.

Preguntas

P 7: Sube y baja sólo la escalera.

L 8: Construye frases de varias palabras.

L 9: Puede utilizar su nombre.

S 10: Ayuda a guardar sus juguetes.

30 meses

P 1: Intenta sostenerse sobre un pie.

C 2: Construye una torre con ocho cubos.

C 3: construye un puente con tres cubos ( según el modelo ).

C 4: Imita un trazo vertical y uno horizontal.

C 5: Coloca las tres piezas después de girarle el tablero.

L 6: Nombra 5 o señala 7 dibujos.

Preguntas

P 7: Puede transportar un vaso de agua sin volcarlo u otros objetos frágiles.

L 8: Emplea pronombres.

S 9: Ayuda a vestirse, se pone sus zapatillas.

S 10: No se orina en la cama por las noches.

3 años

1. Construye un puente con cinco cubos.

2. Rompecabezas de dos piezas.

3. Copia un círculo.
4. Enumera objetos en el dibujo.

## 4 años

5. Construye una barrera con cinco cubos.
6. Rompecabezas de cuatro piezas ( la mitad ).
7. Copia un cuadrado.
8. Explica una acción del dibujo.

## 5 años

9. Construye una escalera con 10 cubos ( con modelo ).
10. Rompecabezas de cuatro piezas ( completo ).
11. Copia un triángulo.
12. Cuenta cuatro cubos.

## 6 años

13. Construye una escalera con 10 cubos ( sin modelo ).
14. Copia un rombo.
15. Maniquí ( Grace Arthur ).
16. Cuenta 13 cubos.

( Brunet y Lezine, 1980 pp. 27 - 33 ).

Nombre \_\_\_\_\_  
 Condición \_\_\_\_\_ Observación \_\_\_\_\_  
 Fecha Nac. \_\_\_\_\_ Fecha Eval. \_\_\_\_\_  
 E.R. \_\_\_\_\_ E.D. \_\_\_\_\_

Mes	P	C	L	S
1	1	1	1	1
	2			2
	3	2		3
	4			
2	5	3	2	4
	6			5
	7	4		6
	8			
3	9	5	3	7
	10	6		8
	11	7		9
4	12	8	4	10
	13	9		
	14	10		11
5	15	12	5	12
	16	13		13
	17	14		14
6	18	15	6	15
	19	16		
	20	17		16
7	21	19	7	17
	22	20		18
	23	21		19
8	24	22	8	20
	25	23		
	26	24		21
9	27	26	9	22
	28	27		
	29	28		23
10	30	29	10	24
	31	30		
		31		
		32		
		33		25
		34		

Mes	P	C	L	S
12	23	26	12	27
	24			
	25	42		27
		44		
15	38	47	15	32
	39	50		
	41	53		35
		56		
		59		
18	44	62	18	38
	45	65		
	47	68	21	41
		71		
21	50	74	24	44
	51	77	27	
	53	80	30	47
24	56	83	23	50
	57	86	26	
		89	29	53
		92		

30 Meses

24 Completo 6 pts.					24 Incompleto 3 pts.				
P	C	L	S		P	C	L	S	
65	98	45	59		62	95	42	56	
	104					98			
71	110	51	65		65	101	45	59	
	116					104			

3 años	1m, 15d 12m		
4 años	3m. 12m		
5 años	3m 12m		
6 años	3m 12m		

Área	Pro.	E.D.	C.D.
P			
C			
L			
S			
GLOBAL			

# BIBLIOGRAFIA

- ARNAU, G. ( 1981 ), Diseños experimentales en psicología y educación. Vol. 2. Trillas, México 1981, pp. 44 - 46.
- BARRIERE, et. al. ( 1984 ), Momentos conflictuales. En: Los-bébés entre ellos. Stamback y cols. Edit.-Gedisa 1a. Ed., España 1984, pp. 143 - 176
- BERGERON, M. ( 1980 ), El desarrollo psicológico del niño. Morata 2a. Ed., Madrid 1980.

- BIANCHI ( 1972 ), Psicología evolutiva de la infancia. Troquel, Buenos Aires 1972, pp. 13 — 41 y 141 - 183.
- BLOCH y GRATIOT-ALPHANDERY ( 1979 ), Desarrollo afectivo y moral. En: Tratado de psicología del niño. Tomo IV. - Gratiot-Alphandéry y Zazzo. Morata 2a. Ed. Madrid 1979.
- BOURJADE ( 1979 ), El desarrollo afectivo: De la emotividad a la emoción. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed., Madrid 1979, pp. 117 - 119.
- BRONFENBRENNER, U. ( 1979 ), Estructuras interpersonales como contextos de desarrollo humano. En: The ecology of human development. Experiments - by nature and design. Cambridge, Harvard - University press. 1979.
- BROM, J. ( 1984 ), El hombre, ser social. En: Para-comprender la historia. Edit. Nuestro Tiempo 46a. Ed.; México 1984, pp. 105 - 110.
- BRUNET y LEZINE ( 1980 ), El desarrollo psicológico de la primera infancia. Pablo del Rio Editor 2a. Ed., Madrid 1980.
- CARREL, J. ( 1966 ), Desarrollo del lenguaje. En: El-desarrollo y la educación del niño. Winn y otros. Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 32 - 46.

- CARUGATY y MUGNY ( 1988 ), La teoría del conflicto sociocognitivo. En: Psicología social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez. Anthropos 1a Ed., España 1988, pp. 79 - 94.
- CARUSSO, I. ( 1984 ), Narcisismo y socialización. Fundamentos psicogenéticos de la conducta social. Siglo XXI Edit. México 1984.
- CLANET et. al. ( 1984 ), Dossier Wallon-Piaget. Edit. Gedisa 3a. Ed., Barcelona 1984, pp. 11 - 36.
- COHEN y STERN ( 1965 ), Gufa para observar la conducta del escolar. Paidós 1a. Ed., Argentina 1965, pp. 41 - 58 y 63 - 100.
- CHATEAU, J. ( 1978 ), ¿ Qué es la infancia ? En: Tratado de psicología del niño. Tomo 1. Gratiot-Alphandéry y Zazzo. Morata 2a. Ed., Madrid 1978, pp. 75 - 132.
- ( 1979a ), El nacimiento del " ego " durante el segundo y tercer año. La conducta del " Yo soló ". En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed., Madrid 1979, pp. 357 - - 359.
- ( 1979b ), La imaginación en el niño. En: Tratado de psicología del niño. Tomo III.-

Gratiot-Alphandéry y Zazzo. Morata 2a. Ed. Madrid 1979, pp. 125 - 200.

( 1979 ), La " seriedad " de las conductas del juego y trabajo infantil. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed., Madrid 1979, pp. 334 - 337.

CHAUVIN, R.

( 1979 ), La infancia animal. En: Tratado de psicología del niño. Tomo III. Gratiot-Alphandéry y Zazzo. Morata 2a. Ed., Madrid 1979, pp. 9 - 55.

DORON, R.

( 1979 ), El juego en el niño. En: Tratado de psicología del niño. Tomo III. Gratiot-Alphandéry y Zazzo. Morata 2a. Ed., Madrid 1979, pp. 59 - 120.

ECHETA, G.

( 1988 ), Interacción social y desarrollo de conceptos sociales. En: Psicología social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez. Anthropos 1a. Ed., España 1988, pp. - 243 - 261.

EINSTEIN, A.

( 1983 ), Sobre la teoría de la relatividad y otras aportaciones. Ed. Sarpe, España 1983, pp. 200 - 202, 213, 244, 246 - - 251.

EMLER y GLACHAN

( 1988 ), Aprendizaje social y desarrollo cognitivo. En: Psicología social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez. Anthropos 1a. Ed., España 1988, pp. 95 - 118.

- FRAISSE ( 1979 ), La génesis de las reacciones emotivas. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed Madrid 1979, pp. 113 - 116.
- GARAUDY, R. ( 1969 ), La génesis del pensamiento en la psicología de Henry Wallon. En: El hombre y la cultura. Leontiev. Ed. Grijalbo 1a. Ed., México 1969, pp. 73 - 94.
- GERTH y WRIGHT ( 1968 ), Biografía y tipos de infancia. En: La sociedad y la formación de la personalidad del niño. Sprett y cols. Paidós, Buenos Aires 1968, pp. 121 - 167.
- GESELL, A. ( 1986 ), De uno a cinco años. En: Psicología evolutiva de 1 a 16 años. Gesell y cols Paidós, Argentina 1986, pp. 69 - 86.
- GILLY et. al. ( 1988 ), Elaboración de construcciones cognitivas individuales en situaciones socio-cognitivas de resolución de problemas. En: Psicología social del desarrollo cognitivo. Palacios y cols. , Anthropos 1a. Ed., España 1988, pp. 139 - 161.
- HALVERSON, H. ( 1986 ), Desarrollo motor. En: Psicología evolutiva de 1 a 16 años. Gesell y cols., - Paidós, Argentina 1986, pp. 93 - 120.
- HAM, A. ( 1975 ), Tratado de histología. Edit. Interamericana, México 1975, pp. 435 - 492.

- HEUYER ( 1979 ), La construcción de la psicometría durante la primera infancia. EN: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed., Madrid 1979, pp.
- ILG y BATES-AMES ( 1979 ), El punto de vista genético. En: - Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed., Madrid-1979, pp. 39 - 41.
- KEMPE, et. al. ( 1985 ), Diagnósticos y tratamientos pediátricos. El Manual Moderno, México 1985, pp. 15 - 17.
- KERESZTURI, C. ( 1966 ), Primera y segunda infancia. En: - El desarrollo y la educación del niño. Winn y cols. Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 13 - 21.
- KOUPERNICK y ARFOUILLOUX ( 1982 ), Neurobiología y neurología del desarrollo. En: Tratado de psicología del niño. Tomo II, Gratiot-Alphandéry y Zazzo, Morata 2a. Ed., Madrid 1982, pp. 220 - 309.
- LANGMEIER, J. ( 1972 ), Personalities of deprived children. En: Determinants of Behavioral Development. Múnks y cols., Academic Press., Estados Unidos 1972, pp. 331 - 347.

- LEHALLE, H. ( 1990 ), Psicología de los adolescentes. / Edit. Grijalbo y Consejo nacional para la cultura y las artes., México 1990, pp. 27 - 29.
- LEONTIEV, A. ( 1969a ), El hombre y la cultura. En: El hombre y la cultura, Edit. Grijalbo 1a. Ed.- México 1969, pp. 7 - 48.
- \_\_\_\_\_ ( 1969b ), Sobre la formación de las aptitudes. En: El hombre y la cultura, Grijalbo - 1a. Ed., México 1969, pp. 49 - 72.
- \_\_\_\_\_ ( 1987 ), El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. En: La psicología evolutiva y pedagogía en la U.R.S.S.. Antología, Edit. Progreso, Moscú 1987, pp. 57 - 71.
- LEVIN ( 1988 ), Fundamentos de estadística. Harla México 1988, pp. 130 - 147.
- LIUBLINSKAIA, A. ( 1984 ), Desarrollo psíquico del niño. - Ed. Grijalbo, México 1984, pp. 13 - 61.
- LOPEZ, L. ( 1980 ), Anatomía funcional del sistema nervioso. Edit. Limusa, México 1980, pp. 70 - 83, 279 - 284.
- LURIA, A. R. ( 1985 ), Lenguaje y pensamiento. Martínez-Roca, España 1985, pp. 7 - 68.

- LURIA y YUDOVICH ( 1984 ), Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Siglo XXI de España, España 1984, pp. 9 - 20.
- MAHLER, M. ( 1980 ), Simbiosis Humana: Las vicisitudes de la individuación. I. PSICOSIS INFANTIL.- Ed. Joaquín Mortiz, México 1980.
- MAISONNET y STAMBACK ( 1984a ), Intercambios en una situación de de juegos motores. En: Los bebes entre ellos. Stamback y cols., Gedisa, España 1984 pp. 17 - 52.
- \_\_\_\_\_ ( 1984b ), Juegos motores en niños de 12 a - 18 meses. En: Los bebés entre ellos, Stamback y cols., Gedisa 1a. Ed., España 1984, pp. 127 - 142.
- MATEJCEK, et. al. ( 1972 ), Prague study on children born from unwanted pregnancies. En: Determinants of behavioral development, Mónks y cols., - Academic Press, Estados Unidos 1972 , pp. - 593 - 596.
- MELGAR, M. ( 1988 ), Cómo detectar al niño con problemas del habla. Edit. Trillas 2a. Ed., México 1988, pp. 9 - 22.
- MERLEAU-PONTY ( 1979a ), El problema teórico de la percepción de los demás por el niño. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. - Leif y Juif, Narcea 2a. Ed., Madrid 1979, - pp. 58 - 61.

- 
- ( 1979b ), La crisis de los tres años. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif, Narcea 2a. Ed., Madrid-1979, pp. 363 - 366.
- MOORE, K. ( 1975 ), Embriología olfínica. Ed. Interamericana, México 1975, pp. 308 - 311.
- MUELLER, A. ( 1966 ), La atención. En: El desarrollo y la educación del niño. Winn y cols., Paidós Buenos Aires 1966, pp. 46 - 51.
- MUSATTI ( 1984 ), Intercambios en una situación de juegos de " hacer como si ". En: Los bebés-entre ellos. Stambak y cols., Gedisa 1a. - Ed., España 1984, pp. 89 - 125.
- NIETO, M. ( 1984 ), Evolución del lenguaje en el niño Ed. Porrúa, México 1984, pp. 19 - 29, 93 - 150 y 225 - 227.
- OJEMANN, R. ( 1966a ), El proceso del aprendizaje. En: El desarrollo y la educación del niño. Winn y cols., Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 105 - 110.
- 
- ( 1966b ), La adolescencia. En: El desarrollo y la educación del niño. Winn y cols.,- Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 26 - 30.
- OLERON, P. ( 1985 ), La adquisición del lenguaje. En: Tratado de psicología del niño. Tomo VI. - Gratiot-Alphandéry y Zasso, Ed. Morata 3a.- Ed., Madrid 1985, pp. 71 - 192.

- OLIVIER, CH. ( 1984 ), Los hijos de Yocasta. P.C.E., México 1984.
- OSTERRIETH, P. ( 1978 ), Los ambientes. En: Tratado de psicología del niño. Tomo I. Gratiot-Alphandéry y Zazzo, Ed. Morata 2a. Ed., Madrid 1978 pp. 133 - 178.
- \_\_\_\_\_ ( 1984 ), Psicología infantil. Morata 12a.-Ed., España 1984, pp. 23 - 140.
- PALACIOS, J. ( 1988 ), La importancia del medio social en el desarrollo psicológico: El punto de vista de Wallon. En: Psicología social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez, Ed. Anthropos 1a. Ed., España 1988, pp. 65 -78.
- PATTEN, B. ( 1973 ), Embriología humana. El ateneo 5a. Ed., Argentina 1973, pp. 273, 288, 290-291.
- PEREZ y BARRON ( 1987a ), Características generales del crecimiento y desarrollo. Factores que influyen sobre el crecimiento y desarrollo. - En: Introducción a la pediatría. Palacios y Picazo. Méndez Oteo Ed., México 1987, pp. - 36 - 43.
- \_\_\_\_\_ ( 1987b ), Las edades vitales. Crecimiento y desarrollo en las diferentes edades. En: Introducción a la pediatría. Palacios y Picazo, Méndez Oteo Ed., México 1987, pp. 44-50.

- PETROVSKI, A. ( 1983 ), Psicología evolutiva y pedagogía. Ed. Cartago, México 1983, pp. 23.- 26, 39 - 42 y 119 - 174.
- PIAGET, J. ( 1985 ), Seis estudios de psicología. Ed.- Planeta, México 1985.
- ROSELLI, D. ( 1988 ), Interacción social y desarrollo del pensamiento formal. En: Psicología social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez, Anthropos 1a. Ed., España 1988, pp. - 211 - 224.
- RUNYON y HABER ( 1987 ), Estadística para las ciencias sociales. SITESSA, México 1987, pp. 259 - 267- y 422.
- SIGUAN, M. ( 1978 ), De la comunicación gestual al lenguaje verbal. En: La génesis del lenguaje.- Su aprendizaje y desarrollo. Bronckart y cols., Pablo del Rio Ed., España 1978, pp.- 23 - 50.
- SINCLAIR, et. al. ( 1983 ), Los bebés y las cosas. Ed. Gedisa Buenos Aires 1983.
- SPROTT, W. ( 1968a ), Determinación social de las facultades. En: La sociedad y la formación de la personalidad del niño. Sprott y cols., - Paidós, Buenos Aires 1968, pp. 7 - 44.

- 
- ( 1968b ), La cultura y el desarrollo de la personalidad. En: La sociedad y la formación de la personalidad del niño. Spratt y cols., Paidós, Buenos Aires 1968, pp. 45 - 103.
- STRANG, R. ( 1966 ), La pubertad. En: El desarrollo y la educación del niño. Winn y cols., Paidós Buenos Aires 1966, pp. 22 - 26.
- TOMKIEWICZ, S. ( 1982 ), Genética y embriología. En: Tratado de psicología del niño. Tomo II. Gratiot-Alphandéry y Zazzo, Morata 2a. Ed., Madrid 1982, pp. 69 - 219.
- TRIADO, C. ( 1989 ), El desarrollo del lenguaje. En: La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva. Triadó y Forns, Anthropos - 1a. Ed., España 1989, pp. 27 - 46.
- VERBA, et. al. ( 1984 ), Intercambios en una situación de exploración de objetos. En: Los bebés entre ellos. Stamback y cols., Gedisa 1a. Ed., España 1984, pp. 53 - 87.
- VIGOTSKI, L. ( 1979 ), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo, España 1979 pp. 87 - 94 y 123 - 140.
- 
- ( 1987 ), Imaginación y el arte en la infancia. Hispanicas, 1a. Ed., México 1987.

WALLON, H.

( 1965 ), Del acto al pensamiento. Ensayo - de psicología comparada. Ed. Lautaro, Buenos Aires 1965.

-----  
( 1979a ), El propio cuerpo y el acceso a la conciencia corporal. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed., Madrid 1979, pp. 171-173.

-----  
( 1979b ), La personalidad del niño de dos años. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed. Madrid 1979, pp. 354 - 355.

-----  
( 1981a ), Psicología y educación de la infancia. En: Psicología y educación. Pablo del Rio Ed., Madrid 1981, pp. 93 - 101.

-----  
( 1981b ), El niño y el medio social. En: Psicología y educación. Pablo del Rio Ed., Madrid 1981, pp. 90 - 92.

-----  
( 1981c ), Las etapas de la socialización en el niño. En: Psicología y educación. Pablo del Rio Ed., Madrid 1981, pp. 101 - 115

-----  
( 1983 ), La evolución psicológica del niño Ed. Grijalbo, México 1983.

-----  
( 1984a ), La psicología genética. En: Psicología y educación del niño. Aprendizaje-visor-MEC, España 1984, pp. 92 - 103.

---

( 1984b ), Lo orgánico y lo social en el hombre. En: Psicología y pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henry Wallon. Merani. - Ed. Grijalbo, México 1984, pp. 253 - 261.

---

( 1984c ), Informe inaugural de las jornadas internacionales de psicología del niño. En: Psicología y pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon. Merani, Ed. Grijalbo, México 1984, pp. 201 - 210.

---

( 1985 ), La vida mental. Ed. Grijalbo, Barcelona 1985.

---

( 1987a ), La evolución dialéctica de la personalidad. En: Psicología y educación del niño. Aprendizaje-visor-MEC, España 1987, pp. 103 - 110.

---

( 1987b ), El papel del " otro " en la conquista del " yo ". En: Psicología y educación del niño. Aprendizaje-visor-MEC, España 1987, pp. 110 - 118.

---

( 1987c ), Los medios, los grupos y la psicogénesis del niño. En: Psicología y educación del niño. Aprendizaje-visor-Mec, España 1987, pp. 118 - 128.

---

( 1987d ), La importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. En: Psicología y educación del niño. Aprendizaje-visor-MEC, España 1987, pp. 128 - 132.

---

( 1987e ), La evolución psíquica del niño.-  
En: Psicología y educación del niño. Aprendizaje-visor-MEC, España 1987, pp. 170 - -  
183.

---

( 1987f ), Las emociones en el comportamiento humano. En: Psicología y educación del -  
niño. Aprendizaje-visor-MEC, España 1987, -  
pp. 197 - 207.

---

( 1987g ), El desarrollo psíquico del niño.  
En: Psicología y educación del niño. Aprendizaje-visor-MEC, España 1987, pp. 229 - -  
232.

---

( 1987h ), El pensamiento precategorial en-  
el niño. En: Psicología y educación del ni-  
ño. Aprendizaje-visor-MEC, España 1987, pp.  
232 - 237.

WEINER y ELKIND

( 1976 ), Desarrollo normal y anormal del -  
niño pequeño. Paidós, Buenos Aires 1976.

WINN, R.

( 1966a ), Adquisición de la conciencia. En  
El desarrollo y la educación del niño. Winn  
y cols., Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 31-  
32.

---

( 1966b ), El pensamiento. En: El desarro-  
llo y la educación del niño. Winn y cols., -  
Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 51 - 54.

- \_\_\_\_\_ ( 1966 ), El significado. En: El desarrollo y la educación del niño. Winn y cols., Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 54 - 55.
- \_\_\_\_\_ ( 1966d ), La educación y sus áreas. En: El desarrollo y la educación del niño. Winn y cols., Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 93 - 104.
- WILSON, M. ( 1966 ), Transferencia del aprendizaje. En: El desarrollo y la educación del niño. Winn y cols., Paidós, Buenos Aires 1966, pp. 111 - 114.
- YAJOT, O. ( s. a. ), Qué es el materialismo dialéctico. Ed. Quinto sol, México s. a., pp. 3 - 236.
- ZAZZO, R. ( 1975 ), Actitudes y conciencia. Tomo 1. - Marfil-Alcoy, España 1975, pp. 11 - 29, 55-124, 173 - 200 y 227 - 297.
- \_\_\_\_\_ ( 1976 ), Psicología y marxismo. La vida y la obra de Wallon. Pablo del Rio Ed., Madrid 1976.
- \_\_\_\_\_ ( 1979a ), El niño de 6 años. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif. Narcea 2a. Ed., Madrid 1979, pp. - 369 - 371.

---

( 1979b ), La génesis de la personalidad en los gemelos. En: Textos de psicología del niño y del adolescente. Leif y Juif, Narcea 2a. Ed., Madrid 1979, pp. 185 - 190.

ZHINKIN, N.

( 1989 ), El lenguaje. En: Psicología. Smirnov y cols. Ed. Grijalbo, México 1989, pp. 276 - 307.

( 1982 ), Enciclopedia de la psicología Océano, Tomo I. El desarrollo del niño. Ed. - Océano S.A., España 1982, pp. 37.

GARCIA, S.

( 1984 ), Relación y colaboración del hogar en la escuela primaria. ( TESIS ). Escuela Normal # 25. Edo. Mex. 1984, pp. 23, 42 - 50, 77 - 89 y 109 - 112.

OJEDA, A.

( 1984 ), La desnutrición como problema social dentro de la escuela primaria. ( TESIS ). Escuela Normal # 25 Edo. Mex. 1984, pp. 43 - 52.

ERSKINE, R.

( 1976 ), Niños con problemas de aprendizaje. Psicología No. 8, mayo-junio 1976, pp.-  
23 - 32.

LEYVA, J.

( 1989 ), Cuando los niños comenzaron a ser  
lisps En: ICyT. Información científica y -  
tecnológica. Abril 1989, Vol. 11, No. 151,-  
pp. 14 - 18.

PO607/90 U.D.C./P.T.

Ej.2

TARJETA PRESTAMO

IZT -

No ADQUISICION

OTOR: ESTREVEL RIVERA LUIS

TULO: PSICOGENESIS WALLONI....

DEVOLUCION

F I R M A

15 ENE. 1993

8110

*[Handwritten signature]*

