



UNIVERSIDAD FRANCO MEXICANA, S. C.

ESCUELA DE PSICOLOGIA

INCORPORADA A LA U.N.A.M. CLAVE 8810

“LA EVOLUCION DEL ESQUEMA CORPORAL
REPRESENTADA EN EL DIBUJO DE LA
FIGURA HUMANA EN NIÑOS DE
3 A 6 AÑOS DE EDAD”.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ISELA SEGOVIA MAGAÑA

NAUCALPAN, EDO. DE MEXICO

1991

FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

I N D I C E:

	PAG.
INTRODUCCION.	1
CAPITULO I. CONCEPTO DE ESQUEMA CORPORAL.	5
1.1. Definición de esquema corporal según varios autores..	6
1.2. Etapas de evolución del esquema corporal.	18
1.3. Algunas investigaciones realizadas para medir el desa rrollo del esquema corporal.	22
 CAPITULO II. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA FORMACION DEL ES- QUEMA CORPORAL.	 27
DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NINO DE 0 A 6 AÑOS.	27
2.1. Desarrollo Cognoscitivo.	28
2.1.1. Desarrollo Perceptual.	46
2.2. Desarrollo Afectivo-Social.	47
2.3. Desarrollo Físico.	66
2.3.1. Psicomotricidad.	74
2.3.2. Destreza motriz.	76
2.3.3. Desarrollo postural y locomotor.	77
2.3.4. Lateralidad.	77
2.3.5. Eje corporal.	79
2.3.6. Ubicación temporo-espacial.	80
2.3.7. Equilibrio.	82
2.3.8. Coordinación	83
2.4. Las fases psicosexuales de desarrollo.	84

	PAG.
CAPITULO III. LA EVOLUCION DEL DIBUJO EN EL NIÑO.	101
3.1. Definiciones.	104
3.2. Etapas evolutivas.	108
3.3. Algunas investigaciones que han utilizado el dibujo para evaluar la evolución del esquema corporal. . .	114
 CAPITULO IV. LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL Y LAS ACTIVIDADES QUE FAVORECEN LA FORMACION DEL ESQUEMA CORPORAL. . .	118
4.1. Antecedentes.	120
4.2. Objetivos y estructura de los C.D.I.	121
4.3. Actividades pedagógicas que favorecen la formación- del esquema corporal.	125
4.3.1. Sección de Lactancia.	126
4.3.2. Sección Maternal.	127
4.3.3. Sección Preescolar.	129
 CAPITULO V. METODOLOGIA Y ANALISIS DE LA INVESTIGACION. . .	133
5.1. Objetivos.	133
5.2. Población.	134
5.3. Metodología.	135
5.4. Análisis Cuantitativo.	136
5.5. Análisis Cualitativo.	150
 CONCLUSIONES.	165

PAG.

BIBLIOGRAFIA. 176

ANEXO A.

ANEXO B.

ANEXO C.

I N T R O D U C C I O N

El cuerpo humano, como un tema inserto desde siempre en los campos del quehacer científico y artístico, ha sido objeto de -- preocupaciones y estudios diversos, que van desde su conocimiento tanto en lo interno como en lo externo, el diseño de un sin-fin de objetos para cubrirlo, protegerlo, brindarle confort y satisfacer sus necesidades, hasta la exaltación y recreación estéticas. Asimismo, no ha estado ajeno a las influencias emanadas - de la cultura y del contexto social, como las modas o las costumbres, e incluso del contexto histórico. Ya sea que se le cubra o se le exhiba abiertamente, el cuerpo atrae de manera especial -- nuestra atención y la de quienes nos rodean, al ser una característica tangible que visualmente nos distingue de los otros con facilidad.

Ese cuerpo que nos es propio, al que portamos todo el tiempo, con el que nos desplazamos y ocupamos un lugar determinado en el espacio compartido con otros seres y objetos, que se haya rodeado de fantasías e investiduras, se constituye desde los primeros años en un objeto privilegiado de entre todos cuantos le rodean, por ser lo más cercano e individual de aquello que nos caracteriza como personas.

Pero este elemento externo y material sería solamente una - peculiaridad física que no tendría mucho sentido si no consideráramos todas las implicaciones que a nivel psíquico genera el he-

cho de poseer un cuerpo. Es decir, internamente llevamos inscrita una imagen, una representación, un esquema corporal, cuya estructuración se ha llevado a cabo durante etapas temprana de desarrollo y partir del cual somos capaces de predecir y controlar nuestros movimientos y posturas, de conocernos, de conocer el mundo circundante, de relacionarnos con otras personas, de sentir seguridad y confianza en nosotros mismos, de estructurarnos como sujetos.

En el niño, una vez que ha atravesado por un período en el que tiene que delimitar su cuerpo respecto del medio exterior -- (aproximadamente hasta los 2 años), se inicia progresivamente la formación del esquema corporal, teniendo como base diferentes -- elementos que surgen de su desarrollo psicológico. Con los datos cognoscitivos, físicos, afectivo-sociales y psicosexuales que -- aquél aporta, normalmente la evolución del esquema corporal se -- guirá un proceso a lo largo de varios años, hasta adquirir su estructura completa.

El dibujo, que es una actividad común a los niños pequeños, - puede transcribir gráficamente, en la representación de la figura humana, una forma de expresión directa del esquema corporal, - según ha sido comprobado mediante distintas investigaciones, razón por la cual su utilización resulta adecuada para apreciar la evolución que el esquema corporal sigue durante los primeros - - años.

El presente trabajo tiene como finalidad hacer un seguimiento de la evolución del esquema corporal en niños de 3 a 6 años de edad, expresado a través del dibujo de la figura humana. La primera parte está comprendida por la revisión de los postulados teóricos de diferentes autores relacionados con el tema, misma que constituye el punto de referencia de la investigación efectuada posteriormente para contrastar dichas formulaciones; esta investigación es la segunda parte del estudio.

En el capítulo I, iniciamos con la descripción de algunos enfoques y definiciones del concepto de esquema corporal, prosiguiendo con sus etapas evolutivas, para finalizar con las investigaciones que se han realizado para medir el desarrollo del esquema corporal.

El capítulo II, abarca el desarrollo psicológico del niño en todos sus aspectos: cognoscitivo, físico y afectivo-social, así como las fases de desarrollo psicosexual, todos los cuales son factores que intervienen en la formación del esquema corporal.

en el capítulo III, hablamos del dibujo infantil, tomando en cuenta sus definiciones, etapas evolutivas y algunas investigaciones que lo han utilizado para evaluar la evolución del esquema corporal.

El capítulo IV, último dentro de la parte teórica, registra las particularidades de la institución educativa de la cual toma

mos la población de nuestro estudio, e igualmente las actividades que dentro de ella se manejan para favorecer la formación -- del esquema corporal.

La metodología y análisis de la investigación se describen en el capítulo V, el cual también incluye un análisis cuantitativo, o evaluación comparativa, y un análisis cualitativo de los datos obtenidos de los dibujos recabados en el estudio.

Las últimas consideraciones son vertidas en las conclusiones, con las cuales termina nuestro trabajo.

Al final se hallará la bibliografía consultada, así como tres anexos: en el A se proporciona una tabla con los datos cuantitativos y gráficas que los esquematizan; en el B, varios de los dibujos más representativos a manera de ejemplos, y en el C, actividades pedagógicas complementarias que favorecen el desarrollo del esquema corporal para niños de 3 a 6 años.

Aunque el presente trabajo no puede considerarse como acabado ni absolutamente concluyente, consideramos que puede ser de utilidad a quienes, preocupados por el tema, deseen llevar a cabo - desarrollos posteriores.

**" EL DESEO NO ES SOLO EL DESCUBRIMIENTO
DEL CUERPO DEL OTRO, SINO LA REVELA--
CION DE MI PROPIO CUERPO "**

JEAN-PAUL SARTRE.

CAPITULO I.
CONCEPTO DE ESQUEMA CORPORAL.

El conocimiento del cuerpo humano es el punto de referencia - de la percepción en la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo. Todo individuo debe tener amplio conocimiento de sus partes, dónde se localizan, qué función desempeñan y de la representación del mismo, así como tener plena consciencia de él al realizar movimientos y posturas.

A través del cuerpo el hombre percibe el mundo exterior. El niño mediante su cuerpo adquiere conocimiento de sí mismo y esto es un elemento básico para la formación de su personalidad.

Si el esquema corporal está mal estructurado, habrá un déficit en la relación del individuo con el mundo externo, traducido en dificultad para la estructuración espacio-temporal, fallas en la percepción, en la motricidad (torpeza e incoordinación), dificultad al imitar movimientos y posturas, fallas en la orientación e inseguridad en las relaciones con los demás.

Iniciaremos este capítulo con las diferentes definiciones de esquema corporal que establecen varios autores; pasaremos enseguida a hablar de las etapas evolutivas que este concepto sigue en el niño y para finalizar, anotaremos las investigaciones realizadas para evaluar el desarrollo del esquema corporal.

1.1. Definición de esquema corporal según varios autores.

El término esquema corporal no es el único que ha sido empleado para designar el problema que es objeto de nuestro estudio. - Los diferentes autores que hacen referencia a éste, han utilizado otros términos tales como esquema postural, imagen de sí mismo, somatopsique, imagen del yo corporal, somatognosia, imagen del cuerpo, etc.

Ajuriaguerra (1), señala tres doctrinas que toman al cuerpo - como punto de referencia: para las doctrina neurológicas tanto - en el sentimiento como el comportamiento del cuerpo están íntimamente ligados a la integración de un cierto número de aferencias y eferencias o a un circuito aferoafereencial que da al cuerpo su unidad y le permite crearse un modelo. Para ellas se pone sobretudo de manifiesto o la propioceptividad o el sistema sensorial- (visual en particular) o la motricidad. Para los fenomenólogos, - específicamente Merleau-Ponty, lo que se llama esquema corporal - es un sistema de equivalencia, una invariante inmediatamente dada por la cual las diferentes funciones motrices son automáticamente traspasables, es decir, que no es sólo una experiencia de mi cuerpo, sino además una experiencia de mi cuerpo en el mundo - y que es él quien da un sentido motor o una señal verbal. Para - los psicoanalistas clásicos, la noción del cuerpo va la mayoría - de las veces a la par del desenvolvimiento del yo.

1. J. de Ajuriaguerra. "Manual de psiquiatría infantil". Ed. Masson. Barcelona. México. 1983. pp. 342-343.

Por otro lado, algunos trabajos realizados, coinciden en la existencia de una concordancia entre la evolución cognoscitiva y el conocimiento del cuerpo, poniendo en relevancia, sin embargo, el conocimiento afectivo del mismo.

S. Wapner y H. Werner y H. A. Witkin (2) en sus investigaciones se orientan al estudio de las modificaciones de la percepción del cuerpo propio y del mundo exterior, en función de sus relaciones recíprocas.

Por los trabajos de R. Spitz (3), sabemos de la interrelación íntima entre la percepción interoceptiva y sensorial y la toma de conciencia del cuerpo y de su conocimiento.

Algunas investigaciones han abordado el problema de la génesis del cuerpo conocido, de las cuales hace mención J. Defontaine (4).

Otros estudios comparan más directamente la génesis del conocimiento del cuerpo con el desarrollo cognoscitivo, tal como lo describe Piaget (5).

Defontaine afirma que el término esquema corporal se empleó inicialmente (en el campo de la neurología) en ciertas desinte-

2. Ibid. pág. 348.

3. R. Spitz. "El primer año de vida del niño". Ed. F.C.E. México, 1987.

4. J. Defontaine. "Manual de psicomotricidad y relajación". Ed. Masson. Barcelona, España. 1982.

5. "Manual de psiquiatría infantil". Op. cit. pág. 349.

graciones de las funciones simbólicas en el adulto, a consecuencia de lesiones cerebrales. A partir del momento de que la aceptación del término se considera en un plano completamente histórico, se constata que el esquema corporal, en cierto modo, ha de contemplarse bajo el ángulo de una carencia, de un déficit (6).

El mismo autor establece que "en un principio el esquema corporal correspondería a la imagen del cuerpo, una especie de punto de referencia topográfico, un esquema en el sentido gráfico del término, que se encontraría en el cerebro en forma de imagen mental... Posteriormente -continúa- el concepto 'imagen del cuerpo' vino a inscribirse en la búsqueda del conocimiento del esquema corporal y la representación espacial y visual del cuerpo. Poco a poco fue surgiendo otra concepción que representaba al cuerpo no como se presenta visualmente, sino tal como actúa en el mundo exterior" (7).

P. Schilder empleó el término imagen del cuerpo con el cual designa "aquella representación que nos formamos mentalmente de nuestro cuerpo, es decir, la forma en que éste se nos aparece" (8), Para él, la integración de esta imagen se constituye -- gracias a las sensaciones de que disponemos, a la percepción de algunas partes de la superficie corporal, a las impresiones táctiles, térmicas de dolor, a las sensaciones internas y también -- por la experiencia inmediata de que existe una unidad corporal. --

6. "Manual de psicomotricidad y relajación". Op. cit.

7. Ibid. Pág. 4.

8. P. Childer "Imagen y apariencia del cuerpo humano". Ed. Paidós. México. - 1989. pág. 15.

Igualmente, emplea los términos esquema de nuestro cuerpo o esquema corporal pero principalmente habla de un modelo postural del cuerpo.

Este autor realizó un estudio detallado otorgándole una gran importancia a la acción, en cuanto a las diversas posturas que asume el cuerpo humano, mismas que irán construyendo un modelo postural. Su estudio lo ubica en tres planos principales: la base fisiológica, la estructura libidinal (9) y en la sociología de la imagen corporal, con lo que podemos apreciar que no descuida ninguno de los ámbitos que implica la conformación del concepto, si consideramos que somos entes bio-psico-sociales y que las influencias emanadas de esos aspectos se complementan de tal manera que no se los puede separar. Los elementos que intervienen en la formación del esquema corporal se les puede englobar en los mismos aspectos, lo cual será abordado en el siguiente capítulo.

Para J. Le Boulch el "esquema corporal -o imagen del cuerpo - puede definirse como la intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de -

9. Sheilder al hablar de estructura libidinal se refiere al amor que sentimos por nuestro propio cuerpo, al hecho de que somos narcisistas. La topografía del modelo postural del cuerpo será base de actitudes emocionales hacia el cuerpo. Dice que nuestro conocimiento dependerá de las corrientes eróticas que atraviesan nuestro cuerpo y dejarán de sentir, a su vez, su influencia sobre ellas. Las zonas eróticas habrán de desempeñar un papel particular en el modelo postural del cuerpo.
10. Le Boulch. "La educación por el movimiento en la edad escolar". Ed. Paidós. México, 1985. pág. 87

su relación con el espacio y de los objetos que nos rodean". - -
(10).

Wittreich y Grace (11) admiten que la conducta presente y futura se revela por medio de la imagen corporal, enunciando que - en cada acto, el individuo realiza cierta predicción de los que - su cuerpo puede hacer.

Según expresa Wallon "no se trata de un dato inicial, ni de - una entidad biológica o física. Es el resultado, y al mismo tiem - po el requisito, de una ajustada relación entre el individuo y - su medio" (12).

Para las autoras Comellas y Perpinyà, que han realizado sus - investigaciones con niños preescolares, el esquema corporal es: - 1) la localización en uno mismo de las diversas partes del cuer - po, 2) localizarlas en los demás, 3) tomar conciencia del eje -- corporal, 4) conocer sus posibilidades de movimiento, 5) situar - el propio cuerpo dentro del espacio y el tiempo, 6) ordenar por - medio del ritmo el propio cuerpo en el tiempo y en el espacio -- (13).

P. Vayer apunta que el esquema corporal está vinculado a la - organización del yo "tal y como se traduce en el equilibrio tóni

11. "Programa de educación física para preescolar". D.R. S.E.P. México. 1988. pág. 24.
12. "La educación por el movimiento en la edad escolar". Op. cit. pág. 87.
13. M.J. Comellas y A. Perpinyà. "La psicomotricidad en preescolar". Ed. CEAC Barcelona, España. 1984. pág. 63.

co-relacional" y "constituye el núcleo de la personalidad, ya -- que condiciona las diferentes comunicaciones que el sujeto man-- tiene con su entorno al tiempo que recíprocamente recibe la in-- fluencia de éste" (14).

Al parecer, algunos autores emplean indistintamente los térmi-- nos esquema corporal e imagen del cuerpo. En este sentido, F. -- Dolto hace una diferenciación entre ambos conceptos. Para ella, -- el esquema corporal "es una realidad de hecho, en cierto modo es nuestro vivir carnal al contacto con el mundo físico" (15); mien-- tras que la imagen del cuerpo "es la síntesis viva de nuestras - experiencias emocionales: inter-humanas, repetitivamente vividas a través de las sensaciones erógenas electivas, arcaicas o actua-- les. Se la puede considerar como la encarnación simbólica incon-- sciente del sujeto deseante" (16). En síntesis: "el esquema corpo-- ral refiere al cuerpo actual en el espacio a la experiencia inme-- diata. Puede ser independiente del lenguaje, entendido como his-- toria relacional del sujeto con los otros. El esquema corporal - es inconsciente, preconscious y consciente. El esquema corporal es evolutivo en el tiempo y en el espacio. La imagen del cuerpo-- refiere el sujeto del deseo a su gozar, mediatizado por el len-- guaje memorizado de la comunicación entre sujetos. Puede hacerse independiente del esquema corporal. Se articula con él a través-- del narcicismo, originado en la carnalización del sujeto en la -

14. P. Vayer. "El equilibrio corporal". Ed. Científica-Médica. Barcelona, Es-- paña. 1982. pág. 80.

15. F. Dolto. "La imagen inconsciente del cuerpo". Ed. Paidós. México, 1986.-- pág. 18.

16. Ibid. Pág. 21.

concepción" (17).

Asimismo, Dolto dice que en cada estadio de desarrollo existe una imagen del cuerpo característica que proviene a su vez de - - tres imágenes dinámicas: imagen de base, imagen funcional e imagen erógena, que se van construyendo y modificando y que se elaboran en la misma historia del sujeto (18).

La imagen de base es lo que permite al niño experimentarse en una "mismidad de ser", es decir, en una continuidad narcisista o en continuidad espacio-temporal que permanece y se urde a partir de su nacimiento, a pesar de las mutaciones de su vida y de los desplazamientos impuestos a su cuerpo y a despecho de las difíciles pruebas que tendrá que atravesar. De esta mismidad, extrema o ligeramente perenne, procede la noción de existencia. El sentimiento de existir de un ser humano que amarra su cuerpo a su narcisismo, sentimiento que es evidente, procede de esta convicción, a no dudarlo ilusoria, de una continuidad. La imagen -- funcional es la imagen dinámica de un sujeto que tiende al cumplimiento de su deseo. Aquello que pasa por la mediación de una demanda localizada, dentro del esquema corporal, en un lugar erógeno donde se hace sentir la falta específica, es lo que provoca el deseo. Gracias a ésta, las pulsiones de vida pueden apuntar, tras haberse subjetivado en el deseo, a manifestarse para obtener placer, a objetivarse en la relación con el mundo y con el -

17. *Ibid.* pág. 22.

18. *Ibid.* pág. 42.

otro.

La imagen erógena está asociada a determinada imagen funcional del cuerpo, el lugar donde se focalizan placer o displacer erótico en la relación con el otro. Su representación está referida a círculos, óvalos, concavidades, bolas, palpos, rayas y agujeros, imaginados como dotados de intensiones emisivas activas o receptoras pasivas, de finalidad agradable o desagradable (19).

Con base en esto, podríamos hablar del cuerpo en dos planos distintos, pero inseparables y complementarios: en tanto tal, como unidad corpórea, y de su representación mental, que es la que asume mayor complejidad.

Análisis más recientes apuntan hacia esta misma diferencia, Vayer cita tres enfoques distintos: G. Rosolato muestra que una de las dificultades fundamentales en el enfoque de la noción de esquema corporal reside en la puesta en relación del esquema corporal y la imagen del cuerpo en una perspectiva libidinal (20). Esta dificultad origina una segunda, la de describir las instancias psíquicas susceptibles de realizar esta síntesis (21).

F. Gantheret, menciona que cualquier proceso de simbolización

19. Ibid. pp. 43-49.

20. Referida a la energía sexual.

21. "El equilibrio corporal". Op. cit. pág. 81.

del cuerpo está vinculado a una subestructura corporal, aunque es te vínculo no puede ser simple ya que esto sería admitir que la - naturaleza de la vivencia corporal es neurológica y que su estruc tura es de naturaleza afectiva (22).

Por último, M. Bernard, amplió el debate sobre la dualidad es- quema corporal-imagen del cuerpo situándolo en su contexto socio- lógico y etnológico (23).

De manera general, los investigadores coinciden en reconocer - la importancia de la formación del esquema corporal como algo bá- sico e indispensable para la conformación de la personalidad. Asi mismo, indican que el cuerpo es el primer medio de conocimiento y de relación con el mundo externo.

Para el niño pequeño, su cuerpo constituye un "objeto" privile- giado de entre todos los objetos que se encuentran a su disposi- ción ya que se haya implicado en todas sus actividades; su identi dad y sus modificaciones son vividas sin cesar, cosa que no ocu- rre con los objetos exteriores. Es la fuente de un cúmulo de in- formaciones suplementarias que enriquecen sin duda el conocimien- to que el niño posee de su propio cuerpo.

El conocimiento del cuerpo no depende únicamente del desarro- llo cognoscitivo en el sentido clásico, ni sólo de los aspectos-

22. Ibid. pág. 82.

23. Ibid. pág. 82.

perceptivos; se relaciona en parte con las aportaciones del lenguaje (24) y el aspecto afectivo juega un papel determinante en este sentido. Igualmente, el contacto e intercambio con los seres que rodean al niño, especialmente la madre, aportan los elementos con cuyo interjuego, el esquema corporal irá conformándose a lo largo de su desarrollo.

Durante sus primeros meses, el niño tiene una experiencia caótica y fragmentaria del espacio. F. Jiménez (25), afirma que no diferencia el espacio que es ocupado por su cuerpo de la extensión que le rodea. Desde que nace percibe múltiples y variadas sensaciones y conoce su cuerpo en primera instancia lentamente y, posteriormente el mundo externo.

Retomando a F. Dolto, quien otorga un papel primordial a los contactos que la madre establece con el pequeño y dice que "la imagen del cuerpo se constituye por referencia a la visión efectiva de la faz materna, y a las señales sensoriales emitidas repetitivamente por la presencia de la madre" (26).

Las primeras reacciones del niño son reacciones tónicas, que al principio son totalmente inconscientes; van adquiriendo el valor de un lenguaje en la medida que son comprendidas por el en-

24. Desde el momento en que se nos designa con un nombre propio, el cual nos remite a nuestro cuerpo y a nuestro ser como personas. Lo mismo ocurre — con la palabra yo.
25. F Jiménez. "Talleres de actividades para el desarrollo del esquema corporal". Ed. CEAC. Barcelona, España. 1985. pág. 7.
26. F. Dolto. "En el juego del deseo". Ed. Siglo XXI. México, 1986. pp. 64-65

torno. De esta manera es como se establece lo que Durand de Bousingen (27) ha denominado el "diálogo tónico" con la madre.

Igualmente, para la madre el cuerpo del niño implica una gran importancia que se traduce en los cuidados que le prodiga en - - cuanto a higiene, alimentación y afecto y en su preocupación por la comodidas, así como el bienestar de su hijo.

Ausbel y Sullivan (28), indican que la imagen corporal es la representación mental que cada individuo tiene de su propia apariencia en el espacio, que comprende factores tales como la estatura, el peso, la estructura corporal y el aspecto facial. Comentan que por lo común, durante la mayoría de los períodos vitales la imagen corporal cambia perceptiblemente porque el propio cuerpo se altera de igual manera. Las pequeñas modificaciones en la apariciencia y en los aumentos cuantitativos en la estatura y el peso se observan con facilidad dentro de la representación que se forma el niño de su propio físico, o sea que no precisa efectuar revisiones radicales.

Asimismo, señalan que como un componente importante del yo, - la imagen corporal habitualmente tiene una valencia afectiva positiva o negativa, más que neutral, y que este efecto sobre la - autoestima depende de la valoración social de determinados atri-

27. Durand de Bousingen, citado en A. Lapierre y B. Acouturier. Educación vivenciada". Ed. Científico-Médica. Barcelona, España. 1977. pág. 9.
28. D. Ausbel y P. Sullivan. "El desarrollo infantil". Vol. 3. Ed. Paidós. -- Barcelona, España. 1983. pp. 205-209.

butos físicos, desviaciones e incapacidades, es decir, de si estos suscitan aprobación o desaprobación, admiración o ridículo. También la fuerza y la destreza motriz son componentes integrales de la imagen corporal que influyen en la autoestima, dado que ellas y sus opuestos son esencialmente admiradas y menospreciadas, respectivamente.

Para Wallon (29), el problema de la construcción del esquema corporal es el de la puesta en concordancia entre el movimiento y la postura y las impresiones visuales, considerando que hay partes del cuerpo que el niño no puede percibir directamente por la vista, como su cara, sus ojos, excepto pies y manos. Cuando reconoce su imagen en el espejo es porque anteriormente ha estado confundido con el otro y sólo se ha podido ir distinguiendo del otro por una asimilación gradual. Por eso, para él, la organización de la imagen del cuerpo es de gran importancia, ya que no se puede constituir como un comportamiento cerrado. También cita la sensibilidad cutánea como una de las primeras en aparecer en la constitución del esquema corporal, así como las relaciones con personas antes que con objetos mediante relaciones tónico-emocionales.

Molina de Costallat (30), asegura que se debe tener presente que la imagen del cuerpo juega un rol preponderante en el esbozo

29. H. Wallon, citado en: "Talleres de actividades para el desarrollo del esquema corporal". Op. cit. pág. 9.
30. D. Molina de Costallat. "Psicomotricidad. Educación gestual". Ed. Losada. Bs.As. Argentina, 1976. pág. 87.

de todos los movimientos y particularmente cuando se están íntimamente ligadas al conocimiento que tenemos de nuestro cuerpo y serán tanto más perfectas cuando más completo y veraz sea éste y que cuando dicho conocimiento es erróneo e incompleto, todas las acciones que necesitan de él, serán igualmente erróneas e imperfectas.

Finalmente, Gesell (31) indica que detrás de todo comportamiento del niño está siempre presente su cuerpo y que en amplia medida y hasta cierto punto predecible, la gente se conduce como lo hace por efecto de la forma en que su cuerpo está construido.

1.2. Etapas de evolución del esquema corporal.

Diversos autores han realizado estudios minuciosos a partir de los cuales han establecido distintas etapas de adquisición del esquema corporal.

H. Bucher (32) afirma que a partir del tercer mes se elabora una imagen del cuerpo esencialmente fragmentaria, disgregada; entre el sexto o noveno mes se consigue una primera separación entre el espacio del entorno y el propio cuerpo, que a partir del año hace posible un principio de organización y de unidad. A esta edad empieza a esbozarse la noción de distancia en las rela-

31. A. Gesell. et. al. "El infante y el niño en la cultura actual". Ed. Paidós. Bs.As. Argentina, 1979, pág. 41.
32. H. Bucher. Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz". Ed. Toray-Masson. Barcelona, España. 1978. pp. 5-7.

ciones del niño con el medio. Hacia los 3 ó 4 años, la personalidad en formación se confirma en el lenguaje por la aparición del vocablo "yo". Las nociones de tiempo y espacio, hasta ahora confundidas con la globalidad de la acción, se automatizan, haciendo posible una nueva toma de conciencia del cuerpo. A los 5 años se fija cierta estabilización: el niño dispone tanto en el plano de los actos como en el de la afectividad y del lenguaje, de un cierto dominio sobre el entorno. No antes de los 6 años el niño adquiere la posibilidad de separarse del conjunto compacto de los datos percibidos, accediendo al mismo tiempo, al mundo de las representaciones abstractas y simbólicas, haciéndose así capaz de abstraer su sentido.

Vayer (33) establece principalmente dos etapas de elaboración: la primera va desde el nacimiento hasta alrededor de los dos años donde tienen lugar progresos tales como el logro de la posición sedente, la reptación y el gateo, la postura erecta y la marcha. Con las posibilidades de acción ha adquirido ya el niño también todas las posibilidades para descubrir y conocer. La segunda etapa va de los dos a los cinco años, siendo éste el período global del aprendizaje y del uso de sí. A partir de los cinco años pasa el niño del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis, es decir, de la actuación del corporal de la representación. Y esta elaboración del esquema corporal, según este autor, prosigue hasta los 11 ó 12 años.

Tomando en cuenta las aportaciones de autores tales como Piaget, Ajuriaguerra y Wallon, Le Boulch (34) resume las siguientes etapas de estructuración del esquema corporal:

1º Durante los dos primeros años de vida el niño delimita su cuerpo del mundo de los objetos; esta delimitación se realiza por partes, y se ajusta a las leyes cefalocaudales y proximodistales (35).

2º Hasta los 4 años, los elementos motores y cinestésicos prevalecen sobre los elementos visuales y topográficos, lo cual se relaciona con el predominio lateral.

3º Desde los 5 hasta los 7 años, asistimos a la progresiva integración de un cuerpo, dirigido hacia la representación y concienciación del "propio cuerpo", con las posibilidades de una transposición de sí mismo a los demás y de los demás a sí mismo.

4º Conforme se afirma la toma de conciencia de las distintas partes del cuerpo, mejora la disponibilidad global de éstas como conjunto organizado, permitiendo localizar todo desplazamiento segmentario con exactitud cada vez mayor.

5º La posibilidad de localización y control de las distintas partes del cuerpo deberá ser ampliada hasta comprender las posturas

34. "La educación por el movimiento en la edad escolar". Op. cit. pp. 82-83.
35. Se describen en el apartado 2.3 del Capítulo II.

poco habituales, así como también los desplazamientos de la totalidad del cuerpo.

El punto de vista psicogenético afirma que el niño organiza poco a poco al mundo a partir de su propio cuerpo. Al entrar en relación con el mundo el niño se enfrenta a la vez a un mundo de objetos y de seres. Lapierre y Acouturier, señalan que "partiendo de la organización de su propio cuerpo, de esa imagen coherente del yo y con una referencia constante a él, irá el niño poco a poco ampliando su espacio, invistiendo el espacio de su alrededor" (36). Todos los gestos y todos los desplazamientos se hacen en el espacio, pero simultáneamente también en el tiempo, por lo tanto no existe espacio vivenciado fuera del tiempo.

El niño, a la par de la adquisición de estos conceptos, irá renociéndose a sí mismo, como una parte integrante de este mundo, lo cual, evidentemente, le dará la pauta para sentirse seguro de sí mismo y confiado en el entorno que le rodea.

En todo este desarrollo, el proceso educativo es muy importante, más aún los periodos preescolar y escolar, pues durante los mismos deberán formarse dichos conceptos en el niño, de tal manera que los programas que se manejan en estas etapas deben contemplar siempre el favorecimiento de estas adquisiciones. Si el pequeño "no conoce suficientemente su cuerpo ni el espacio ni su derecha e izquierda, no puede situarse en sí mismo, ni tampoco -

36. "Educación vivenciada". Op. cit. pág. 6.

fuera de sí" (37), asegura F. Jiménez.

El trasfondo de muchos de los problemas escolares se remite a un deficiente conocimiento y manejo que el niño hace de su propio cuerpo: "el que la inadaptación sea escolar o general y sean cual sean sus orígenes, los problemas motores y psicomotores están siempre íntimamente relacionados con los problemas psicológicos y psicoafectivos" (38).

1.3. Algunas investigaciones realizadas para evaluar el desarrollo del esquema corporal.

L. Lurcat y H. Wallon (39) mostraron con sus investigaciones que el esquema corporal no coincidía necesariamente con el cuerpo anatómico, sino que en dicho esquema había relaciones de órdenes diversos en el espacio, espacio postural y espacio ambiente, y que no podía estudiarse tal esquema sin hacer intervenir las posiciones del cuerpo en el espacio y sin definir las relaciones de aquél con las propias acciones y con el acto sobre los objetos, con la persona de otros. Apuntan que hay dos términos presentes: por un lado, el espacio ambiente donde ordenamos las cosas y a nosotros mismos; por otro, el resultado de estas sensibilidades restituidas a nosotros mismos y que constituye lo que comúnmente se denomina esquema corporal.

37. "Talleres de actividades para el desarrollo del esquema corporal". Op. — cit. pág. 81.
38. P. Vayer. "El niño frente al mundo". Ed. Científico-Médica. Barcelona, España. 1977. pág. 4.
39. L. Lurcat. "El niño y el espacio". Ed. F.C.E. México, 1981. pp. 31-33.

Para explorar las diferentes modalidades de la proyección del esquema corporal, estos autores crearon varias situaciones experimentales utilizando para ello diversos objetos. Solicitaron a los niños que designaran los referentes sobre los objetos: arriba-abajo, a la izquierda-a la derecha, delante-detrás; unas veces las tres parejas referentes; otras, algunas de ellas. Gracias a la diversidad de objetos escogidos, pudieron aislar fenómenos que unidos constituyen un conjunto de procesos en los que cada situación aclara ciertos aspectos de la proyección del esquema corporal.

F. Jiménez (40) indica que existen diversos procedimientos para estudiar el esquema corporal, entre los cuales cita al examen psicomotor, que relaciona éste con la psicomotricidad y para ello su estudio está guiado por el examen psicomotor como indispensable para una acción educativa, reeducadora o terapéutica. En éste se incluyen pruebas de esquema corporal, control postural, equilibrio, etc.

También se ha abordado el estudio del esquema corporal a través del gesto. Berges y Lézine (41) han elaborado una prueba para niños entre 3 y 6 años que permite medir la organización práctica en estas edades. El examinador propone un gesto y el niño tiene que reproducirlo. Esto supone que el niño conoce su cuerpo

40. "Talleres de actividades para el desarrollo del esquema corporal". Op. — cit. pág. 17.

41. J. Berges e I. Lézine. "Test de imitación de gestos". Ed. Toray-Masson. — Barcelona, España. 1981.

como instrumento. Esta prueba también estudia la dirección para la cual el niño tiene que usar su cuerpo como referencia en el espacio.

Otras pruebas son: la del esquema corporal lateralizado; el diferencial semántico de Osgood, el cual consiste en clasificar las diferentes partes del cuerpo según una serie de objetivos de sentido contrario. El test de derecha-izquierda de Piaget y el test de mano-ojo-oreja de Head (42), ambas componentes de una misma batería, presuponen un conocimiento bien establecido de los elementos lateralizados del esquema corporal. La prueba de Hemljak, Stambak y Berger se utilizan para medir el nivel de conocimiento que el niño tiene de su cuerpo y de las relaciones entre los diferentes elementos del mismo (43).

Defontaine (44) señala otros medios de investigación del "esquema corporal conocido": el grafismo, la utilización de los datos verbales para denominar las partes del cuerpo; los trabajos sobre la imagen de otro en el niño, ya sea en el espejo o en gemelos; también la representación del adulto por parte del niño; el test que supone el ensamblaje de las diferentes partes del cuerpo que permite la investigación genética del conocimiento corporal, así como otros tests en los que el cuerpo realiza una acción; las pruebas de organización temporal que de alguna mane-

42. Estas pruebas mencionadas por Jiménez, no están registradas en la Bibliografía consultada por Piaget, ni en la Bibliografía específica sobre pruebas psicológicas (Anastasi y Béla Szekely).

43. "Talleres de actividades...". Op. cit. pp. 18-19.

44. "Manual de psicomotricidad y relajación". Op. cit. pág. 6.

ra permiten integrar el ritmo y la organización gestual en el -- tiempo; y, por último, los factores posturales que pueden estudiarse de forma particularmente precisa con ayuda del estatocine símetro (45).

La revisión anterior permite observar tanto puntos de concordancia como de discrepancia entre las conceptualizaciones de los diferentes autores y cómo cada uno de ellos le otorga especial importancia a determinado aspecto, ya sea que destaquen el área neurológica, afectiva o sociológica de la conformación del esquema corporal. Sin embargo, la mayoría coincide en reconocer la importancia que la evolución de este concepto juega en el adecuado desarrollo del niño y las repercusiones que éste tendrá en su vida futura.

En este sentido, el esquema corporal sería la síntesis de las experiencias emanadas de la historia de cada sujeto en relación a los contactos establecidos con los otros y con su propio cuerpo, de las vivencias que le permitirán estructurarse en tanto -- persona en forma satisfactoria o frustrante. El cuerpo es, entonces, el primer medio para el conocimiento, apreciación, experimentación y relación con el mundo circundante, que se inscribe -- en la formación de la personalidad y en la medida en que ese -- cuerpo sea conocido, apreciado y reconocido por otros y por uno-

45. Defontaine no especifica en qué consisten las pruebas de organización temporal ni tampoco describe el estatocinesímetro. En la bibliografía consultada, no se registran.

mismo, proporcionará los elementos indispensables para acceder a aprendizajes cada vez más complejos y a la adaptación del individuo al medio en el cual se desenvuelve.

Vivimos en un mundo de seres y de objetos, donde nuestro cuerpo ocupa un lugar muy especial pues mediante él nos desplazamos, sentimos y recibimos un sinnúmero de experiencias; a partir de él - existimos, ocupamos un lugar en el espacio y formamos parte de éste, somos distinguidos e identificados por otros. Es el único objeto que realmente nos pertenece y de acuerdo a la representación que de él hayamos construido, seremos capaces de portarlo con seguridad en mayor o menor medida.

La autoimagen, el concepto que cada quien tiene de sí mismo - se remite necesariamente al cuerpo que nos es propio y al nombre que lo designa. Es decir, "yo" soy mi cuerpo y todo lo que él implica.

Para fines de nuestro estudio, hemos elegido el término esquema corporal debido a que nos interesa investigar la evolución de este concepto en el sentido de la información e integración que el niño tiene respecto a las partes que constituyen su propio -- cuerpo.

CAPITULO II.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA FORMACION DEL ESQUEMA CORPORAL.

DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO DE 0 A 6 AÑOS.

Como ya ha sido expuesto en el capítulo precedente, la evolución del esquema corporal en el niño atraviesa por diversas etapas durante las cuales va consolidándose. En tanto que el pequeño es un ser en proceso de formación, es importante revisar, de forma somera, las aportaciones emanadas de las distintas esferas que comprende su desarrollo, cuya diferenciación obedece solamente a posibilitar su estudio, de acuerdo al énfasis que cada autor en sus investigaciones ha otorgado a cada área. Esto es, no es posible concebir el desarrollo infantil de manera fragmentada, puesto que se trata de una unidad, misma que implica el logro de su personalidad, con el concurso de las dimensiones que la conforman.

Asimismo, el concepto de esquema corporal no responde únicamente a factores cognoscitivos, afectivos, físicos o psico-sexuales, sino que se nutre de cada uno de ellos, de tal suerte que involucra complementariamente elementos provenientes de estos.

Para fines de este trabajo, señalaremos a los autores más relevantes en cada aspecto. Primeramente, hablaremos del desarrollo cognoscitivo, sin la intención de seguir un orden específico.

2.1. Desarrollo Cognoscitivo.

En un sentido amplio, Ausbel y Sullivan (1) definen los procesos cognoscitivos como aquellos a través de los cuales se mantiene el conocimiento. Para ellos, el problema más importante que define el desarrollo cognitivo se halla en el intento de comprender cómo un organismo de una clase determinada, a través de sus encuentros con los fenómenos, construye el mundo. Consideran que los términos sensación, percepción, imaginación, retención, recuerdo, solución de problemas, pensamiento, etc., son todos aspectos de la cognición.

Sin duda alguna, uno de los autores más reconocidos por sus investigaciones en este campo ha sido Piaget, quien formuló una amplia teoría del desarrollo cognoscitivo. No obstante, muchas críticas se le han opuesto, dirigidas principalmente hacia la metodología por él utilizada. Si bien se apegan a estas críticas los autores antes mencionados, reconocen que "las presunciones injustificadas o gratuitas de los críticos... han tenido más peso en cuanto a impedir la resolución de los desacuerdos referentes a las etapas de desarrollo intelectual que los propios defectos metodológicos de Piaget" (2).

Dicha metodología se puede resumir de la siguiente manera: -- Las técnicas de investigación de Piaget se basaron en el descubrimiento inicial del niño, las interpretaciones que éste hace --

1. D. Ausbel y E. Sullivan. "El desarrollo infantil". Vol. 3. Ed. Paidós. — Barcelona, España. 1983. pág. 58.
2. Ibid. pág. 73.

de sus propios comentarios y sus preguntas, suministraban la "clave" de la investigación del desarrollo intelectual. Su metodología de investigación combina las técnicas psicoanalíticas con los procedimientos habituales de la investigación experimental. El nacimiento de sus tres hijos lo puso en contacto permanente e íntimo con individuos en proceso de desarrollo, una experiencia que no podía repetirse ni siquiera en condiciones ideales de laboratorio. Planeó y llevó a cabo detalladas observaciones sobre la conducta de manipulación de los niños, y advirtió que los procesos perceptuales y conceptuales son operaciones interrelacionadas, más que independientes. Para Piaget la investigación empírica es un instrumento que confirma o refuta hechos establecidos previamente por vía lógica. Una vez establecidos los hechos, es posible generalizar sobre ellos. Estos hallazgos sirven no solo como base para adquirir intuitivamente nuevos datos, sino también como fuente para la deducción hipotética de nuevos conceptos. La consistencia lógica de todos los hallazgos es el criterio más decisivo de su posible utilidad. Piaget introduce dos métodos fundamentales de investigación: 1) El análisis-paso a paso fundado en una investigación de causa y efecto que forma una red caracterizada por las relaciones jerárquicas y los vínculos combinados. 2) El análisis de las implicaciones, considerando un campo como un todo y también la combinación de sus partes (3).

González Salazar (4) comenta que para explicar la construcción del conocimiento, Piaget parte del enlace de cuatro situaciones, a saber: maduración, experiencia física con los objetos, transmisión social y proceso de equilibración. Indica que Piaget considera el desarrollo de la inteligencia como una forma de adaptación biológica y que si bien ésta se dirige a mantener la supervivencia, la adaptación psicológica se refiere a los intercambios inmateriales que realiza el sujeto ante el medio. La adaptación consiste, en asimilación y acomodación.

Mussen, Conger y Kagan (5), señalan que en esta teoría se encuentran tres suposiciones fundamentales: en primer lugar, Piaget considera que el conocimiento tiene una finalidad, a saber, la de ayudar a la persona a adaptarse al mundo en que vive; es decir, la cognición sirve primordialmente a la acción. En segundo lugar, supone que el niño es cognoscitivamente activo e inventivo, que continuamente está tratando de forjar una comprensión más coherente de los acontecimientos del mundo. Por último, piensa que el conocimiento se adquiere a través de una relación activa con el entorno; el conocimiento cognoscitivo del niño es el resultado de la utilización de las capacidades que están madurando para relacionarse con las personas y los objetos.

Phillips (6) dice que Piaget suele referirse a las estructu-

4. J. González Salazar. "Como educar la inteligencia del preescolar". Ed. — Trillas. México, pp. 13-17.
5. Musse, Conger y Kagan. "Desarrollo de la personalidad en el niño". Ed. — Trillas. México, 1982. pp. 275-276.
6. J. Phillips. "Los orígenes del intelecto según Piaget". Ed. Fontannella. — Barcelona, España. 1977. pág. 27.

ras individuales con el nombre de "esquemas". Un esquema es para Piaget una especie de mini-sistema; es una propiedad de una acción que puede generalizarse a otros contenidos. Igualmente, para él un esquema comprende también los estímulos que desencadenan los procesos mediadores y la conducta abierta que presumiblemente está organizada por ellos. Señala que puede haber interacciones entre esquemas; es decir, pueden asimilarse entre sí y que éste es una unidad genérica de estructura: las estructuras primeras son relativamente sencillas (reflejos) y las posteriores son más complejas, más "mentales".

Señala Phillips que el término equilibrio o equilibración, ocupa un lugar muy importante dentro de esta teoría: "el equilibrio es dinámico; es un sistema de acciones compensadoras que mantienen un estado firme. Este estado de firmeza es una condición del sistema en que las actividades internas del organismo compensan completamente las intrusiones desde fuera" (7). Asimismo, indica que para Piaget las estructuras se mueven continuamente hacia el equilibrio y cuando se llega a un estado de relativo equilibrio, una estructura es más precisa, se encuentra más claramente delineada que anteriormente.

Se producen desequilibrios temporales cuando un niño imita (la acomodación supera la asimilación) y cuando juega (la asimilación supera la acomodación). La conducta resulta más adaptativa cuando acomodación y asimilación se hallan en equilibrio, pero tal equilibrio es siempre temporal, puesto que el proceso de

7 Ibid. pp. 29-30.

adaptación pone de manifiesto imperfecciones del sistema (8). Se produce asimilación siempre que un organismo utiliza algo de su ambiente y se lo incorpora. La acomodación es cada "corrección" que es aplicada por el cerebro a una imagen retiniana, que tiene que ser aprendida (9).

El equilibrio no es el único factor de desarrollo intelectual de un niño señalado por Piaget (aunque sea el más importante, según Phillips), ya que además de éste están presentes la maduración, la experiencia física, la experiencia lógico-matemática y la transmisión social. Para él, todas son formas de conocimiento, en las que el cuerpo y las acciones del niño participan directamente.

Según Phillips, Piaget concibe el desarrollo intelectual como un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras, de modo que cada nueva organización integra en sí misma a la anterior. Aunque tal proceso es continuo, indica, sus resultados no lo son; resultan cualitativamente diferentes a lo largo del tiempo. Por tal motivo, dividió el curso total del desarrollo en unidades denominadas periodos, subperiodos y estadios.

Debido a que la población infantil que es objeto de nuestro estudio está comprendida entre los 3 y los 6 años, nos interesa revisar únicamente los dos primeros periodos: el sensoriomotriz-

8. Ibid. pág. 26.

9. Ibid. pp. 25-16.

y el preoperacional, para lo cual citaremos, en su oportunidad, lo que dicen al respecto el propio Piaget, Phillips y H. Maier.

Período Sensoriomotriz (0-2 años).

Piaget llama a este período senso-motor porque "a falta de -- una función simbólica, el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligado a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes" (10). Más adelante, afirma que "a falta de lenguaje y de función simbólica esas construcciones se efectúan apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos, esto es, mediante una coordinación sensomotora de las acciones, sin que intervengan la representación o el pensamiento" (11).

La función simbólica consiste en el hecho de que la mente del niño sigue desde un principio un proceso más o menos determinado y sistemático en su afán de comunicarse con el mundo exterior y llegar a su comprensión. Para ello recurre al símbolo, que proviene del exterior, el cual obtiene de la imitación, el juego y el sueño, que lo ayudan a captar las imágenes y a representárselas cada vez con mayor claridad (12).

El desarrollo sensoriomotriz propuesto por Piaget, puede explicarse de acuerdo a seis estadios sucesivos de organización:

10. J. Piaget y B. Inhelder. "Psicología del niño". Ed. Morata. Madrid, España. 1981. pág. 15.
11. Ibid. pág. 16.
12. Para ampliar esta información, se sugiere consultar a J. Piaget. "La formación del símbolo en el niño". Ed. F.C.E. México, 1984.

Estadio 1. Uso de los reflejos (0-1 mes).

Para Piaget, el uso de los reflejos prevalece en este estadio. El primer mes de vida se caracteriza por la ejercitación de los reflejos, continuación de las actividades prenatales de desarrollo. Indica que el uso repetitivo de los reflejos, combinado con la maduración neurológica y física, tiende a formar hábitos- (13). El niño de un mes se encuentra en una fase puramente autista. Adapta (asimila) su medio totalmente de acuerdo con sus propias demandas orgánicas. Experimenta con todos los objetos para obtener satisfacción. Inicia pautas generales de organización de la conducta que son fundamentales para su vida en proceso de desenvolvimiento (14). Piaget afirma que en los reflejos del recién nacido los que presentan una importancia particular para el porvenir son el reflejo de succión y el reflejo palmar; éste último, señala, será integrado en la prehensión intencional ulterior (15).

Estadio 2. Reacciones circulares primarias (1-4 meses).

Piaget las llama primarias porque se centran en el cuerpo del niño más que en los objetos externos, y circulares porque se repiten interminablemente. Según él, este estadio comienza cuando los movimientos voluntarios reemplazan lentamente a la conducta-refleja. Dice que las actividades del niño constituyen esencialmente la repetición voluntaria de lo que antes no era más que una conducta es ahora una respuesta deliberada al estímulo reco-

13. "Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears". Op. cit. pág. 112.

14. Ibid. pp. 112-113.

15. "Psicología del niño". Op. cit. pág. 18.

nocido de una experiencia previa. Afirma que este estadio se encuentra marcado primero por variaciones en los esquemas a medida que van siendo asimiladas más pautas de estímulos; en el segundo, se da la coordinación de varios esquemas a medida que van desarrollándose entre ellos unas relaciones funcionales y el mismo objeto; y, en el tercero, se produce un reconocimiento perceptivo de los objetos como resultado de estimulación repetida (16).

Estadio 3. Reacciones circulares secundarias (4-8 meses).

Para Piaget, en este estadio el centro de interés no son las acciones del cuerpo, sino las consecuencias ambientales de dichas acciones siendo éstas repetitivas y autoreforzantes. Indica que en él tienen lugar la intención y las relaciones medios-fin, la incorporación de los nuevos objetos a los esquemas existentes, y la permanencia del objeto y la construcción del espacio, como progresos importantes (17). Las nuevas reacciones secundarias, observa, repiten y prolongan las reacciones circulares primarias. Aquí, según él, la actividad continúa siendo el motivo primario de la experiencia. En ella, el niño amplía cada vez más el ámbito de su actividad relacionando dos o más actividades en una secuencia experiencial o esquema, combinando en una sola experiencias visuales, táctiles u otras de carácter diferenciado; esta combinación se basa en la visión, sobre todo, como coordinadora fundamental. Señala que el desarrollo intelectual estimula tres nuevos procesos de la conducta humana: la imitación, el jue

16. "Los orígenes del intelecto según Piaget". Op. cit. pág. 41.

17. Ibid. pp. 43-46.

go y el afecto (18).

Estadio 4. Coordinación de los esquemas secundarios (8-12 meses).

Piaget comenta que durante este estadio, el infante utiliza logros de conducta anteriores esencialmente como bases para incorporar otros a su repertorio cada vez más amplio. Asimismo, dice que el aumento de la experimentación, facilitado por la mayor movilidad del niño, orienta el interés de ésta hacia un ambiente que está más allá de su funcionamiento hasta entonces limitado. Hacia el fin del primer año de edad, indica, el niño ha refinado su capacidad de generalizar y diferenciar, al punto que los episodios experienciales específicos se generalizan para dar paso a clases de experiencia. Afirma que cuando el niño puede interpretar signos, prever la acción y percibir su propio universo más allá de los límites de la esfera de acción, comienza a perfilarse la capacidad de razonamiento inteligente. La capacidad de reconocer signos y de anticipar respuestas apropiadas para los mismos, para él crea en el niño un sentido de independencia respecto de la acción que está desarrollándose (19).

Estadio 5. Reacciones circulares terciarias (12-18 meses).

El niño puede ingresar ahora, según Piaget, en una secuencia de acción en un punto cualquiera, sin reproducir la secuencia en su totalidad. Señala que cuando el niño sabe que los objetos son

18. "Tres teorías sobre el desarrollo del niño". Op. Cit. pp. 118-119.

19. Ibid. pág. 119.

independientes de su secuencia de acción, se interesa más por su ambiente. Observa que con el conocimiento de las relaciones entre los objetos se proporcionan los primeros indicios de la memoria y la retención. Igualmente, para él el reconocimiento de las relaciones espaciales entre los objetos, y de las rotaciones y -reversiones de los objetos en el espacio, conduce al conocimiento de los movimientos del propio individuo y de otras personas. - Afirma que el niño distingue entre su propia persona como actor, como el poder que está detrás del movimiento de objetos inanimados, y la capacidad de otros individuos para originar acción. Este nuevo enfoque es, según Piaget, esencial para el desarrollo - de su capacidad para relacionarse con otras personas (20).

Estadio 6. Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18-24 meses).

Para Piaget el cambio más importante señala la creciente importancia de los símbolos interiorizados en la construcción del espacio por parte del niño. Indica que la construcción del tiempo ha experimentado la misma transformación: los símbolos internos hacen posible el recuerdo de los acontecimientos pasados como la anticipación de los futuros (21). Según comenta, el niño percibe y utiliza objetos por sus cualidades intrínsecas. Así, - se discrimina primero a sí mismo como un objeto entre muchos y - luego descubre que los objetos pueden perdurar en el tiempo. El-

20. Ibid. pp. 120-122.

21. "Los orígenes del intelecto según Piaget". Op. cit. pp. 57-62.

pequeño, afirma, realiza no sólo la experiencia de su propia persona como una entre muchas, sino que también se comprende a sí mismo como una entidad única (22).

Para finalizar, Piaget dice que "la inteligencia sensomotora conduce a un resultado muy importante en lo que concierne a la estructuración del universo del sujeto, por restringido que sea ese nivel práctico..." (23).

Período Preoperacional (2-7 años).

Resumiremos lo que dice Phillips (24) de este período de la siguiente manera:

De acuerdo con Piaget, la diferencia esencial existente entre este período y el anterior, se basa en que en el primero el niño está relativamente atado a unas interacciones directas con el ambiente, mientras que en éste es capaz de manipular símbolos, que representan el ambiente.

Comenta que el niño preoperacional puede reflexionar sobre su propio comportamiento; es decir, tiene más presente la organización de su conducta, en cuanto se relaciona con la meta, que simplemente la meta misma (aunque afirma que éste se entrega muy poco a la reflexión y no está en condiciones de concebir otra forma de reflexión diferente de la suya propia).

22. "Tres teorías sobre el desarrollo del niño". Op. cit. pp. 124-125.

23. "Psicología del niño". Op. cit. pág. 24.

24. "Los orígenes del intelecto según Piaget". Op. cit. pp. 73-87.

El niño, según Piaget, tiene acceso a una representación comprensiva de la realidad, que puede incluir pasado, presente y futuro.

Para él, el resultado de la ampliación del campo y del paso del interés por la explicación, es la elaboración de un sistema de símbolos codificados, que pueden ser manipulados y comunicados a otras personas.

Asegura que la representación (de hechos ausentes) se realiza ocultamente y sin ayuda sensorial, por medio de una imitación ya realizada e interiorizada en el pasado y que los lazos motores desaparecen y todo el proceso discurre por sí solo sin movimiento perceptible.

Phillips señala como limitaciones del pensamiento preoperacional seis apartados: concreción, irreversibilidad, egocentrismo, centraje, estados vs. transformaciones y razonamiento transductivo, los cuales define brevemente así:

Concreción: en lugar de analizar y sintetizar, el niño simplemente toma los símbolos por hechos, considerándolos tal como ocurrirían si él estuviera participando realmente de ellos.

Irreversibilidad: el pensamiento del niño es incapaz de regresar al punto de origen.

Egocentrismo: el niño es incapaz de adoptar el punto de vista de otra persona.

Centraje: el niño tiende a centrar su atención en un detalle de un hecho determinado y es incapaz de trasladar su atención a otros aspectos de una situación dada.

Estados vs. transformación: el niño tiende a atender los sucesivos estados de un despliegue en lugar de las transformaciones mediante las cuales un estado se convierte en otro.

Razonamiento transductivo: el pensamiento del niño procede de lo particular a lo particular (25).

Resumiendo lo que comenta Maier (26) en su revisión de la teoría de Piaget, podemos decir que éste indica dos fases dentro de este período (señaladas por Piaget): la fase preconceptual de -- los 2 a los 3 años y la fase del pensamiento intuitivo, de los 4 a los 7 años. Anota que la segunda es la extensión de la primera y que juntas constituyen un puente entre la aceptación pasiva -- del medio tal como se lo experimenta y la capacidad de reaccionar frente a él de modo realista.

Refiere que en la primera fase, Piaget distingue que el lenguaje, así como el juego, es un vehículo de desarrollo. Es con la adquisición de la fonación adecuada y el uso más o menos co-

25. *Ibid.* pp. 79-85.
26. "Tres teorías sobre el desarrollo del niño". Op. cit. pág. 126.

recto de las palabras, que el niño utiliza el lenguaje para expresar su propia experiencia. Con la comunicación entre el lenguaje verbal o no verbal se establece un vínculo entre el pensamiento y la palabra, al mismo tiempo que niega al mundo autista de imaginación y el juego lúdico.

Para Piaget el interjuego de relaciones prácticas en el mundo real enseña al niño a desplazar los centros del espacio y sus objetos desde su acción hacia sí mismo y, de ese modo, a situarse en el punto medio de ese mundo que está naciendo. El conocimiento que el niño tiene del mundo se limita a lo que percibe de él; no sabe de alternativas. Además percibe sus mundos físico y social según la experiencia previa que ha tenido de ellos. Esta visión limitada de las cosas lo lleva al supuesto de que todos - piensan como él y lo comprenden sin que él deba esforzarse por expresar sus pensamientos y sentimientos. Es inevitable que durante esta fase la asimilación continúe siendo su tarea suprema; de lo contrario, no podría incorporar las nuevas experiencias -- que lo conducirán a una visión más amplia de su mundo (27).

El juego ocupa la mayoría de las horas de vigilia del niño, - pues esta actividad sirve para consolidar y ampliar sus adquisiciones anteriores. El juego, con su énfasis en el cómo y el por qué, se convierte en el instrumento primario de adaptación; el - niño transforma su experiencia del mundo en juego con rapidez. - Cuando juega, aspira a ejecutar tareas de la vida real, y en ese

27. *Ibid.* pág. 127.

sentido el juego puede implicar actividades que van de las más simples a las más complicadas. El juego imaginario o simbólico se caracteriza por su acentuado carácter egocéntrico; para el niño, el juego posee todos los elementos de la realidad, mientras que para el espectador parece mera fantasía. En esta fase el niño se abre camino en la vida mediante el juego. El juego simbólico y la repetición lúdica de los hechos reales ponen al niño en contacto con los problemas y los objetos de la vida cotidiana -- (28).

Su lenguaje no solo repite la historia del desarrollo sensoriomotor, sino que también la reemplaza. Cuanto más un niño expresa verbalmente un deseo, una experiencia o un pensamiento sin necesidad de recurrir a las acciones, más se pone de relieve que acepta el lenguaje como transmisor de significados; puede verter en palabras el símbolo mental. Es el paso necesario antes de que el niño pueda aprender a generalizar y comprender conceptos objetivos (29).

La imitación de otros y la imitación simbólica son en general procesos espontáneos en los niños de esta edad.

El niño ordena sus conceptos de espacio y de relaciones espaciales mediante su experiencia subjetiva; para él la vida es lógica dentro de su propio marco de referencia. Se trata del mismo

28. *Ibid.* pp. 127-128.

29. *Ibid.* pág. 128.

nivel de conducta que a veces se prolonga en la vida adulta, - - cuando un punto de vista o una acción puede explicarse y justificarse únicamente por autorreferencia y sólo en los términos de - la historia propia del individuo. Piaget subraya dos fenómenos- esenciales característicos de esta edad: primero, se razonan y - juzgan los hechos por su apariencia exterior, al márgen de su lógica objetiva. Segundo, el niño tiende a realizar la experiencia del aspecto cualitativo o del aspecto cuantitativo; no percibe - simultáneamente los dos, o una relación conectiva entre las no- ciones de cantidad y calidad. No ha alcanzado el punto en que -- puede fusionar conceptos de objetos, espacio y causalidad en in- terrelaciones temporales con un concepto de tiempo (30).

El foco original de interés del individuo en su propio cuerpo se ha ampliado para incluir intereses en el medio experimentado- inmediatamente. Los episodios vinculados con los sentimientos familiares le suministran ahora la mayor parte de las experiencias cargadas de afecto. Esta identificación desarrollada espontánea- mente se convierte en guía de todos los juicios. Con una capaci- dad cada vez mayor para diferenciar el afecto, el niño organiza- su sistema de valores y su conciencia (31).

En la segunda fase, Maier dice que para Piaget el niño comienza a utilizar las palabras para expresar su pensamiento y que al principio su pensamiento y su razonamiento todavía permanecen li

30. *Ibid.* pág. 131.

31. *Ibid.* pág. 133.

gados a sus acciones. Comenta que ahora tiene que coordinar perspectivas de diferentes individuos, incluido él mismo. Durante esta fase, asegura Piaget, actúa cada vez más según una pauta consecuente de razonamiento; exhibe los primeros indicios reales de cognición.

Cuando el niño tiene edad suficiente para iniciar la concu-
rrencia a la escuela, su pensamiento consiste sobre todo en la -
verbalización de sus procesos mentales. Así como antes utilizara
su aparato motor para expresar su pensamiento, ahora emplea el -
lenguaje, pese a que el pensamiento continúa siendo en gran parte
egocéntrico. Su percepción y su interpretación del medio es-
tán siempre teñidas por sus preconceptos personales y naturalmen
te discreparán del pensamiento de sus mayores y del mundo real.
Además, puede pensar solo en una idea por vez. El niño lucha to-
davía por hallar un equilibrio más adecuado entre la asimilación
y la acomodación. Trata de adaptar sus nuevas experiencias a sus
pautas de pensamiento previas (32).

El niño juzgará de acuerdo con un solo indicio, generalmente
de carácter espacial. Su razonamiento da un salto de la premisa
a la conclusión. El resultado justifica la "lógica" empleada. --
Cierta hecho tenía que ocurrir. El niño intenta el razonamiento-
"lógico", aunque sea de modo espurio, y esta actividad represen-
ta un paso adelante (33).

32. Ibid. pág. 34.

33. Ibid. pág. 136.

El aumento de la acomodación durante estos años exige que se preste mayor atención a los hechos que están fuera de la propia persona. La atención a otros puntos de vista amplía la perspectiva del niño y al mismo tiempo reduce su egocentricidad. Su mayor perspectiva incluye también una más cabal comprensión de su mundo objetivo, y en los objetos observa las cualidades múltiples de forma, color, utilidad. Sin embargo, percibe como absoluta cada cualidad o cada atributo de un objeto o una persona (34).

En el caso del niño en edad preescolar, la familia consiste en todas las cosas vivas que se hallan inmediata y físicamente próximas; ésta aún no está separada en tiempo y espacio. Para el niño es casi imposible comprender cabalmente que él pertenece a una familia dada, y asimismo a determinada localidad y a determinado país, todo ello simultáneamente (35).

El juego refleja gran parte del desarrollo intelectual evolutivo de estos primeros años. En la superficie, el juego adquiere un carácter visiblemente social, pero los procesos de pensamiento subyacentes todavía conservan su tono egocéntrico. Aparecen también auténticos juegos de imaginación que indican que el niño ha alcanzado un nuevo nivel de pensamiento organizativo; ahora puede pensar con referencia a otros (36).

34. Ibid. pág. 137.

35. Ibid. pág. 139.

36. Ibid. pp. 140-141.

2.1.1. Desarrollo Perceptual.

Si bien todos los procesos cognoscitivos son igualmente importantes tanto en el desarrollo del niño como en la formación de su esquema corporal, mencionaremos a la percepción por ser un proceso que se encuentra presente de forma manifiesta desde el nacimiento y que proporciona al infante los primeros elementos, para la diferenciación entre sí mismo y el entorno. Como Piaget señala, es "una cuestión capital determinar el papel de las percepciones en la evolución intelectual del niño, con relación a la acción o las operaciones que se derivan en el curso de las interiorizaciones y estructuraciones ulteriores (37).

Mussen, Conger y Kagan, definen la percepción como "el proceso por el cual los niños descubren, reconocen e interpretan la información procedente del mosaico que son los estímulos físicos". Asimismo, afirman que "la meta de la percepción es la comprensión de los acontecimientos; es decir, casar lo que se ha sentido con alguna unidad cognoscitiva" (38).

Para Ausbel y Sullivan (39), la percepción es un proceso mediador en la interacción de los factores sociales y endógenos del desarrollo del yo. Según ellos, el nivel de madurez perceptual es un factor determinante decisivo en el desarrollo yoico, emocional, moral y social.

37. "Psicología del niño". Op. cit. pág. 39.

38. "Desarrollo de la personalidad en el niño". Op. cit. pp. 240-241.

39. "El desarrollo infantil". Op. cit. pp. 59-60.

Piaget afirma que es difícil captar las percepciones del recién nacido y del lactante ya que no se les puede someter a experiencias precisas de laboratorio y que los datos neurológicos acerca del desarrollo de los órganos sensoriales no son suficientes para reconstituir lo que en sí mismo son esas percepciones (40).

Por otro lado, señala que las actividades perceptivas se desarrollan naturalmente con la edad, en calidad y en número, hasta poder plegarse en sus progresos operatorios; antes que se constituyan las operaciones del pensamiento, afirma, la acción entera es la que desempeña el papel de orientación (41).

2.2. Desarrollo Afectivo-Social.

El desarrollo afectivo ha merecido un especial interés por parte de los investigadores de los procesos infantiles. Ello no implica, sin embargo, restarle importancia a las otras áreas del desarrollo que aquí estamos revisando, pues tal como ya mencionamos en el punto anterior, todas son partes inseparables de un mismo proceso.

Todos los progresos evolutivos a realizar por el niño en vías de formación -para alcanzar un nivel adecuado y normal-, deben haberse matizados por un estado de calidez y afectividad, provenientes de los contactos que establece con los otros (y que es-

40. "Psicología del niño". Op. cit. pp. 38-39.

41. Ibid. pp. 44 y 51-52.

tos establecen a su vez con él), así como del entorno que le rodea. De estas relaciones con el medio, va a obtener las pautas - que irán conformando su personalidad.

El papel que desempeñan los padres en este proceso es indiscutible y de vital trascendencia, en tanto actúan como facilitadores de éste. De ellos adquirirá el niño sus primeros conocimientos del mundo en que se desenvuelve, y en la medida en que le -- prodiguen atención y cuidados en forma afectuosa, aprenderá a recibir este afecto y a otorgarlo también. Esto reviste una especial importancia si consideramos que igualmente el niño aprenderá a amarse a sí mismo, a amar su cuerpo y a aceptarse y a entenderse en tanto ser que forma parte de este mundo; que es importante dentro de éste y significativo para otros. De ahí también parte la manera en que se relacionará en situaciones sociales y su comportamiento afectivo adulto.

El lugar que ocupa la madre dentro de esos otros que rodean - al niño, ha sido ampliamente destacado por diversos autores al - ser ella quien primeramente establece contacto con el pequeño y - al proporcionarle el cuidado y la atención indispensables para - su supervivencia. Se le ha atribuido, asimismo, la mayor responsabilidad en cuanto a la formación, estructuración y educación - del pequeño ser, primordialmente durante sus primeros años. La - madre no es solamente la que brinda afecto al niño mediante su - actitud y disposición, sino que se convierte también, a un tiempo, en receptora de las necesidades de éste, así como de sus pri

meras demostraciones afectivas.

En palabras de Luzuriaga, "la función de la madre para el lactante, en quien se está estructurando un aparato mental, es esencial, no sólo porque de ella (o de sus sustituto, la mamadera o la nodriza) saca el alimento que le es imprescindible para sobrevivir, sino además para poder compartir con ella los estímulos -psíquicos -ansiedades, temores, etc.- que, por dolorosos o agudos, su psiquismo inmaduro no puede tolerar todavía solo, y obtener, en cambio, una carga de afectos cariñosos que neutralicen - la sensación de muerte experimentada en los momentos de carencia y de pánico. Ya el sólo hecho de ser levantado en brazos cuando llora angustiado, hace que el bebé sienta que deposita en ellos -buena parte de esta carga emocional que lo abruma" (1).

Un autor que realizó minuciosas investigaciones enfocadas básicamente al desarrollo del niño durante su primer año de vida, - y que enfatizó ampliamente el papel de la madre, fue R. Spitz. - Al hablar del recién nacido y de los primeros meses, distingue - una etapa que él llama "etapa sin objeto" en la cual "el recién-nacido no sabe distinguir una 'cosa' de otra; no puede tampoco - distinguir una cosa (externa) de su propio cuerpo, y no experimenta el medio circundante como algo separado de sí. Por eso, -- percibe también el pecho satisfactor de sus necesidades y proveedor de alimento, si es que lo percibe, como parte de él mismo. -

1. I. Luzuriaga. "La inteligencia contra sí misma". Ed. Psique. Bs.As. Argentina. 1972. pág. 32.

Además, el recién nacido en sí no está diferenciado ni organizado..." (2).

Spitz dice que la reciprocidad entre madre e hijo es un factor con mucha importancia para capacitar al niño a construir gradualmente una consistente imagen ideativa de su mundo. A esta parte de las relaciones de objeto, la denominó diálogo: "el diálogo es el ciclo de la secuencia acción-reacción-acción, dentro del marco de las relaciones madre e hijo. Esta forma muy especial de interacción crea para el infante un mundo muy singular - muy propio, con su clima emocional específico... que permite al bebé transformar, poco a poco, los estímulos sin significado en señales significativas" (3).

Según Spitz, la incapacidad del infante para percibir el mundo circundante dura algunas semanas, ya que hacia el principio del segundo mes, el infante comienza a percibir visualmente al adulto que se acerca y éste empieza a adquirir un puesto único entre las cosas que le rodean. Igualmente, dice que un progreso observable más adelante es la percepción del rostro humano, al cual el infante sigue en sus movimientos con atención concentrada (4).

Dentro de las aportaciones teóricas más importantes de este autor, se encuentran los "organizadores de la psique del niño".

2. R. Spitz. "El primer año de vida del niño". Ed. F.C.E. México, 1986. pág.39

3. Ibid. pág. 44.

4. Ibid. pág. 49.

El primero de ellos es la sonrisa, la cual es una "manifestación de conducta específica de la edad de desarrollo del infante, de los dos a los seis meses" (5). Asimismo, afirma que ésta es la primera manifestación de conducta activa dirigida e intencional que indica el tránsito del infante desde la psividad completa, al comienzo de la conducta activa. Más adelante, señala que dicha conducta no indica una verdadera relación de objeto, ya que se trata sólo de un signo percibido por el infante, puesto que no percibe un congénere humano, ni tampoco una persona o un objeto libidinal. Por tal motivo, Spitz utiliza el término "preobjeto" para designar a esta etapa (6).

Posteriormente, continua Spitz, el bebé será capaz de diferenciar un rostro de muchos, de dotar a ese rostro con los atributos del objeto, de transformar ese signo en su objeto de amor individual y único: "este es el indicador visual externo del proceso intrapsíquico de la formación del objeto, la parte observable del proceso de estabilización de un objeto libidinal" (7).

Finalmente, comenta sobre este punto que la emergencia de la respuesta sonriente inicia el comienzo de las relaciones sociales del hombre; es, según él, el prototipo y premisa de todas las relaciones sociales subsiguientes.

Spitz también habla de una "plasticidad de la psique infan---

5. Ibid. pág. 76.

6. Ibid. pp. 75-78.

7. Ibid. pág. 79.

til", ya que el hombre nace con un mínimo de patrones de conducta conformados previamente y tiene que adquirir innumerables habilidades adaptativas en el transcurso de su primer año. Asimismo, dice que en este período el infante pasa por varias etapas, cada una de las cuales representa una transformación principal - con relación a la precedente. Señala que el niño atraviesa períodos críticos, en los cuales las corrientes de desarrollo se integrarán unas con otras en varios sectores de la personalidad, así como con las funciones y capacidades emergentes que resultan de los procesos de maduración; el producto de esta acción integradora es, según él, una reestructuración del sistema psíquico en un nivel de complejidad superior. Prosigue diciendo que estos puntos críticos tienen una importancia extraordinaria para el progreso ordenado y sin obstáculos del desarrollo infantil; asegura que si el niño establece y consolida con éxito un organizador, - en el nivel apropiado, puede proseguir su desarrollo en la dirección del organizador siguiente (8).

El segundo organizador de la psique descrito por Spitz es la "angustia del cotavo mes": "entre el sexto y el octavo mes se produce un cambio decisivo en la conducta del niño hacia los otros. Ya no responderá el bebé con una sonrisa cuando un visitante casual se detenga junto a su camita y le sonría moviendo la cabeza... Ahora el infante distingue claramente entre el amigo y el extraño. Si uno de estos se acerca a él, hará que entre en funciones una conducta típica, característica e inconfundible

del infante; dará muestras de diversas intensidades de recelo y angustia y rechazará al desconocido... consiste en una negativa a entrar en contacto con el desconocido, un volverle la espalda, con matiz más o menos pronunciado de angustia" (9).

Al respecto, este autor comenta que esta conducta se debe a la comparación que el niño hace de la cara del desconocido con las huellas mnémicas del rostro de la madre y al descubrir que es diferente es rechazado por él. Afirma que este hecho refleja que ha llegado a establecer una verdadera relación de objeto y que la madre se ha convertido en su objeto libidinal. Esto también indica, según Spitz, que el niño ha adquirido la función -- del enjuiciamiento, de la decisión, lo que representa una función del yo en un nivel intelectual del desarrollo psíquico y le abre nuevos horizontes.

El tercer organizador de la psique del niño que este autor -- distingue es el uso de la palabra no: "el dominio del 'no' (gesto y palabra) es un logro de consecuencias trascendentales para el desarrollo mental y emocional del niño; presupone haber adquirido la capacidad primera para el juicio y la negación" (10). Esta adquisición, afirma Spitz, se lleva a cabo de acuerdo a una dinámica que describe como sigue: "el gesto negativo de cabeza y la palabra 'no' pronunciada por el objeto libidinal son incorporados al yo del infante como huellas mnémicas. El cambio afecti-

9. *Ibid.* pág. 118.

10. *Ibid.* pág. 143.

vo del displacer es separado de su representación; separación -- que provoca un empuje agresivo, que luego se vinculará, por medio de la asociación, a la huella mnémica en el yo" (11).

El papel de la frustración en este proceso es muy importante, así como dentro de la educación del niño, y cuya tolerancia es un paso decisivo en la "humanización del hombre", según Spitz. Las limitaciones (frustraciones) que impone la madre al niño se hacen más evidentes con el inicio de la marcha, ya que el pequeño se vuelve más activo y su curiosidad y deseo de exploración de lo que le rodea implican riesgos que la madre quiere prever.

Más adelante, Spitz señala que hasta este momento la expresión de los afectos del niño en la situación de las relaciones de objeto estaba limitada al contacto inmediato, a la acción y que con la adquisición del gesto de negación, la acción es reemplazada por mensajes y se inicia la comunicación a distancia. Según él, esto indica el comienzo de un intercambio recíproco de mensajes, intencionados, dirigidos, que con el advenimiento de los símbolos semánticos, se convierte en el origen de la comunicación verbal.

Otra autora que dedicó sus investigaciones al estudio de los primeros años del niño y de las cuales obtuvo una importante teoría de la psicosis infantil, fue M. Mahler, quien también teorizó acerca del desarrollo normal del mismo.

Dentro de los procesos y fases señalados por ella, el proceso de "separación-individuación" ocupa un lugar destacado, el cual denomina al nacimiento psicológico del individuo, y que describe de la manera siguiente: "es el nacimiento de un sentimiento de separación respecto a un mundo de realidad, y de una relación -- con él, particularmente con respecto a las experiencias del propio cuerpo y al principal representante del mundo tal como el infante lo experimenta: el objeto primario de amor. Este proceso, como cualquier otro proceso intrapsíquico, se manifiesta a todo lo largo del ciclo vital. Nunca termina: sigue siempre en actividad; en nuevas fases del ciclo vital observamos cómo actúan nuevos derivados de los procesos más primitivos. Pero los principales logros psicológicos de este proceso ocurren en el período -- que va del 4º ó 5º mes a los 30 ó 36 meses, lapso que denominamos fase de separación-individuación" (12).

Igualmente, afirma que este proceso normal que "sigue a un período simbiótico evolutivamente normal, incluye el logro por parte del niño de un funcionamiento separado en presencia de la madre y con la disponibilidad emocional de ésta, el niño se enfrenta continuamente con amenazas mínimas de pérdida de objeto (que cada paso del proceso de maduración parece traer consigo). Sin embargo, en contraste con situaciones de separación traumática, este proceso normal de separación-individuación ocurre en el ámbito de una disposición evolutiva para el funcionamiento indepen

12. M. Mahler. et. al. "El nacimiento psicológico del infante humano". Ed. Marymar. Bs.As. Argentina. 1977. pág. 13.

diente y de una complacencia en la actividad" (13).

Ambos términos esta autora los concibe como dos desarrollos complementarios: "la separación consiste en la emergencia del niño de una fusión simbiótica con la madre, y la individuación consiste en los logros que jalonan la asunción por parte del niño de sus propias características individuales. Estos desarrollos están entrelazados con los procesos evolutivos, pero no son idénticos a ellos: pueden proceder en forma divergente, con una demora o precocidad en uno u otro" (14). En este sentido, la actitud de la madre es determinante, ya sea que actúe permisivamente o que frene el desarrollo de su hijo por ser incapaz de permitir que éste se separe de ella. Esto traerá como consecuencia el retraso en "el desarrollo de una plena conciencia de la diferenciación yo-otro por parte del niño, pese al desarrollo progresivo, o aún precoz, de sus funciones cognitivas, perceptuales y afectivas" (15).

Mahler describe como etapas del proceso de separación-individuación cuatro subfases que "comenzando por los primeros signos de diferenciación, siguiendo con el período de absorción por el infante en su propio funcionamiento autónomo con exclusión casi total de la madre, pasando luego al importantísimo período de acercamiento en que el niño, precisamente porque percibe con mayor claridad su separación de la madre, se siente urgido de redi

13. Ibid. pp. 13-14.

14. Ibid. pág. 14.

15. Ibid. pág. 14.

rigir el foco de su atención a su madre, y llega finalmente a la percepción de un sentimiento primitivo de sí mismo, de entidad e identidad individual, con lo que avanza hacia la constancia del objeto libidinal y del yo" (16).

El concepto de adaptación fue destacado por esta autora, del cual dice que el niño es un material fresco y maleable que se --moldea dentro de la relación dual con la madre, puesto que ésta tiene ya una personalidad firme y constituida, con todas sus pautas de carácter y de defensa.

Para ella, el desarrollo de la relación objetal se da a partir del narcisismo, paralelamente con la historia vital temprana del yo, que se ubica en el contexto del desarrollo libidinal-concurrente.

Mahler utiliza el término identidad para referirse a la conciencia más temprana de un sentimiento de ser, de entidad, que incluye en parte una catexia del cuerpo con energía libidinal. -- "No es un sentimiento de quién soy sino de qué soy; como tal, --constituye la primera etapa del proceso de despliegue de la individualidad" (17).

Alterando un poco el orden de la secuencia lógica, es importante mencionar, por último, que esta autora señala como primera

16. Ibid. pág. 14.

17. Ibid. pág. 19.

fase, previa a la simbiosis, la fase "autista" que es un período normal donde hay una relativa ausencia de catexia de estímulos - externos, en la cual "el infante pasa la mayor parte del día en un estado de semisueño y semivigilia: se despierta sobre todo -- cuando el hambre u otras tensiones provocadas por necesidades lo hacen llorar, y se hunde o cae nuevamente en el sueño cuando está satisfecho, es decir, cuando se han aliviado las tensiones excedentes" (18). Esta fase finaliza al término del primer año de vida y da paso a la fase de simbiosis.

J. de Ajuriaguerra hace una revisión de las teorizaciones de diferentes autores acerca del desarrollo infantil, que se enmarcan dentro de la psicología genética.

Uno de ellos es H. Wallon, de quien dice que presenta al desarrollo psíquico "como una construcción progresiva que se produce por interacción entre el individuo y su medio ambiente" (19). Este autor, comenta Ajuriaguerra, profundizó fundamentalmente en el papel de la emoción en el comienzo del desarrollo humano e -- igualmente, designó la formación de la personalidad como cosa -- tal y propuso caracterizar cada período de la misma por la aparición de un rasgo dominante, por el predominio de una función sobre las demás.

Resumiendo brevemente lo que Ajuriaguerra anota sobre su teo-

18. *Ibid.* pág. 53.

19. J. de Ajuriaguerra. "Manual de psiquiatría infantil". Ed. Masson. Barcelona, México. 1983. pág. 23.

ría, diremos que dentro de los estadios de desarrollo que Wallon identificó, el primero de ellos es llamado "estadio impulsivo puro", que dice que se caracteriza por la actividad motora refleja del recién nacido. El segundo estadio él lo ubica a partir de -- los seis meses y lo llama "estadio emocional", al cual caracteriza como de la simbiosis afectiva, que sigue inmediatamente a la auténtica simbiosis alimenticia de los primeros meses de la vida. Según Wallon, la emoción domina absolutamente las relaciones del niño con su medio. El tercer estadio lo llamó "sensitivo motor" o "sensorio motor" que aparece al final del primer año o al comienzo del segundo. En éste, afirma que el niño se orientará - hacia intereses objetivos y descubrirá realmente el mundo de los objetos. Wallon concede gran importancia a dos aspectos diversos del desarrollo, el andar y la palabra, que asegura contribuyen - al cambio total del mundo infantil. Otro de dichos estadios designados por él es el "proyectivo", en el que dice que la acción es estimuladora de la actividad mental y que Wallon llama conciencia. Aquí el niño, según él, conoce al objeto únicamente a - través de su acción sobre el mismo; es decir que sin movimiento, sin expresión motora, el niño no sabe captar el mundo exterior. - El quinto estadio este autor lo denomina del "personalismo", durante el cual dice que el niño llega a prescindir de situaciones en que se haya implicado y a reconocer su propia personalidad como independiente de las situaciones. De igual forma, comenta que llega a la "conciencia del yo", que nace cuando es capaz de tener formada una imagen de sí mismo, una representación que una - vez formada, se afirmará de una manera indudable con el negati--

tivismo y la crisis de oposición entre los dos años y medio y -- los tres años. Afirma Wallon que cuando el niño llega a la edad escolar, a los seis años de edad, ya posee los medios intelectuales y la ocasión de individualizarse claramente (20).

Otro autor que menciona Ajuriaguerra es D. W. Winnicott, de quien nos dice que describe durante la primera fase del desarrollo del niño, un fenómeno psicológico que él llama "preocupación materna primaria", que, según asegura, se desarrolla progresivamente hasta alcanzar su mayor grado de intensidad durante el embarazo y especialmente al final del mismo y que permanece hasta unas semanas después del nacimiento del niño. Asimismo, comenta que este estado es indispensable para que la madre pueda proporcionar al niño las condiciones necesarias para que se desarrollen sus tendencias evolutivas, con las que podrá experimentar sus movimientos espontáneos y vivir con plenitud las sensaciones propias de este período primitivo de la vida (21).

Según Ajuriaguerra, para Winnicott, en la primera infancia al niño le suceden cosas buenas y cosas malas que superan ampliamente su capacidad, y que con los cuidados maternos, apoyando al -- yo, permiten que el niño viva y se desarrolle, aunque dice que éste no es capaz todavía de distinguir lo que de bueno y de malo hay en su entorno, ni de sentirse responsable de ello. Para este autor, el lactante y la atención materna forman una unidad, con lo cual, el primero se encuentra en una posición de dependencia-
20. Ibid. pp. 29-30.
21. Ibid. pp. 50-51.

completa, pues existe únicamente en función de dicha asistencia. Más adelante, habla de que después de un estado de "dependencia-relativa" en la cual el niño es capaz de enterarse detalladamente de los cuidados maternos que necesita y que además puede relacionarlos con los impulsos personales. Por último, indica que al desarrollarse "hacia la independencia", el niño adquiere los medios para prescindir de tales cuidados, lo cual consigue a través del almacenamiento de los recuerdos de dichas atenciones, de la proyección de sus necesidades personales y la introyección de los detalles de estos cuidados. Winnicott reconoce que al mismo tiempo se desarrolla su confianza en el medio ambiente (22).

H. Maier, en su estudio de la teoría de E. Erikson, afirma -- que éste sostuvo tres premisas básicas. La primera supone que el individuo tiene capacidad de relacionarse de manera coordinada con su ambiente típico y predecible. Otra formulación básica, es la relación del individuo con los padres dentro del contexto familiar y con un medio social más amplio dentro del marco de la herencia histórico cultural de la familia. La tercera de ellas señala las oportunidades de desarrollo del individuo que le ayudan a triunfar sobre los riesgos psicológicos de la vida (23).

Erikson, al igual que otros autores, al referirse a las etapas del desarrollo del niño, supone que éste debe enfrentar una serie de crisis o dilemas que, al ser superados, le permitirán -

22. *Ibid.* pág. 51.

23. H. Maier. "Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y - Sears". Ed. Amorrortu. Bs.As. Argentina, 1984. pp. 23-24.

pasar a la fase siguiente. "Por lo tanto, el desarrollo es un -- proceso continuo en el que cada fase tiene la misma jerarquía co mo parte del continuo, pues halla su antecedente en las fases an teriores y su solución final en las ulteriores" (24).

De las ocho fases que propone Erikson, citaremos las tres pri meras, que abarcan el período de edad que nos interesa para este trabajo.

Fase I: Adquisición de un sentido de la confianza básica al - mismo tiempo que se supera un sentido de la desconfianza básica: Realización de la ESPERANZA. (0-18 meses).

"Después de una vida de regularidad rítmica, calor y protec- ción en el útero, el infante experimenta la realidad de la vida- en sus primeros contactos con el mundo exterior... El niño desa- rrolla un sentido de la expectativa gracias a una mezcla de con- fianza y desconfianza... En el caso del neonato, el sentido de - la desconfianza exige una sensación de comodidad física y una ex periencia mínima del temor o la incertidumbre... Un sentido de - la confianza básica ayuda al individuo a crecer psicológicamente y a aceptar de buena gana las experiencias nuevas" (25). Continúa más adelante diciendo que "las experiencias corporales proporci-onan la base de un estado psicológico de confianza; las sensacio- nes corporales se convierten en la primera experiencia 'social'

24. Ibid. pág. 36.

25. Ibid. pp. 39-40.

y la mente del individuo las generaliza para utilizarlas como referencia futura" (26).

Fase II: Adquisición de un sentido de la autonomía al mismo tiempo que se combate contra un sentido de la duda y la vergüenza: Realización de la VOLUNTAD. (18 meses-3 años).

"A medida que aumenta la confianza del infante en su madre, - en su medio y en su modo de vida, comienza a descubrir que la conducta que desarrolla es la suya propia. Afirma un sentido de la autonomía. Realiza su voluntad. Sin embargo, su permanente dependencia crea al mismo tiempo un sentido de la duda respecto de su capacidad y su libertad para afirmar su autonomía y existir como unidad independiente. Esta duda se acentúa a causa de cierta verguenza suscitada por la rebelión instintiva contra su dependencia anterior, que le complacía mucho, y por el temor de sobrepasar quizá sus propios límites o los del ambiente" (27).

Fase III: Adquisición de un sentido de la iniciativa y superación de un sentido de la culpa: Realización de la FINALIDAD. - - (3-6 años).

"Después de haber aprendido a ejercer cierto grado de control consciente, tanto sobre sí mismo como sobre su medio, el individuo puede avanzar rápidamente hacia nuevas conquistas en esferas

26. *Ibid.* pág. 40.

27. *Ibid.* pág. 45.

sociales y espaciales cada vez más amplias. Un sentido de la iniciativa impregna la mayor parte de la vida del niño cuando su medio social lo incita a desarrollar una actividad y alcanzar una finalidad... Se le pide que asuma la responsabilidad de sí mis-mo, de lo que está englobado en su mundo (su propio cuerpo, sus juguetes, etc.). El (y su sociedad) comprenden que se lo cuenta como una persona y que la vida tiene una finalidad para él" (28)

Anna Freud, en su libro "Psicoanálisis del desarrollo del niño y el adolescente", parte de algunas particularidades infantiles como son el egocentrismo, la irracionalidad, el particular sentido del tiempo y la interpretación de la sexualidad para abordar los procesos del desarrollo que tienen lugar en el niño en relación con sus emociones y su sentido social, a medida que estos evolucionan hacia la madurez (29).

En esta obra, dice que al igual que el desarrollo intelec-tual, el crecimiento emocional y social atraviesa por etapas sucesivas: "mediante el estudio analítico de niños se ha buscado establecer dichas etapas tal como se manifiestan en distintos aspectos; por ejemplo, en relación con la madre que constituye el núcleo del primitivo desarrollo emocional del niño; en la evolución hacia la camaradería en la escuela; en la evolución que lleva desde el juego con distintos tipos de juguetes hasta el trabajo; en el tratamiento que el niño da a su cuerpo en los procesos

28. Ibid. pág. 52.

29. Anna Freud. "Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente". -- Ed. Paidós. Barcelona, España. 1985. pág. 71.

de alimentación y evacuación, el cuidado de la salud, la higiene, etc." (30).

A. Freud afirma que la formación del carácter del niño y su consiguiente respuesta social se basan en el desarrollo y destino de dos instintos: el sexo y la agresión. En este sentido, indica que "el niño satisface una pequeña porción de sus necesidades sexuales y agresivas mediante su propio cuerpo, bajo las formas de la succión de los dedos, los placeres anales y la masturbación y sus derivados..." (31).

Según esta autora, para el niño las personas de su medio inmediato, sus "objetos amorosos", suponen una importancia máxima para toda su vida emocional e instintiva, y que de ser tratado con indiferencia o rechazo, no logrará constituir relaciones sólidas, duraderas y satisfactorias.

Para ella, el niño pequeño vive bajo la influencia de sus deseos instintivos ya que dice que la única fuerza directiva que hay en él es una apetencia que lo lleva a buscar el placer y a evitar las experiencias dolorosas, y que con la continua relación con los padres, accederá a un manejo y control de sus deseos que le permitirán apegar-se a las exigencias de estos. Paralelo, el temor a perder el afecto de los progenitores es de gran importancia. "En el curso de los primeros años el niño tiene que abandonar una gran parte de su satisfacción directa y adaptarse-
30. *Ibid.* pp. 71-71.
31. *Ibid.* pág. 79.

a gratificaciones indirectas y sublimadas. Le será más fácil hacerlo si la pérdida del placer es compensada por el amor, el afecto y el aprecio que puedan proporcionarle sus progenitores" (32).

2.3. Desarrollo Físico.

Uno de los progresos más evidentes e impresionantes del desarrollo físico es el crecimiento en el niño, sobre todo durante los primeros años de vida. Igualmente, éste es un índice mani-
fiesto y mensurable que permite observaciones y comprobaciones más objetivas o concretas, comparativamente con los otros aspectos del desarrollo infantil. Ello queda demostrado por la gran cantidad de trabajos que se han encaminado a establecer normas de crecimiento de acuerdo a los grupos de edad y al sexo, tomando en cuenta factores tales como el peso, talla, etc. Asimismo, otros aspectos del desarrollo físico como los progresos en la locomoción, la destreza, el control corporal, la ubicación tempoespacial -por citar sólo algunos ejemplos-, gracias a múltiples investigaciones son predecibles y fácilmente ubicables en cuanto a su aparición y consolidación, permitiendo identificar las desviaciones que los alejan de la evolución normal.

El desarrollo físico sigue pautas más o menos constantes y -- uniformes, así como de carácter ordenado, aunque si bien puede llegar a verse influido por circunstancias adversas de índole am

32. Ibid. pág. 88.

biental, cultural o familiar.

Ausbel y Sullivan comentan que el cuerpo no crece como un todo y en todas direcciones a la vez. De acuerdo con una clasificación hecha por Scammon, citado por ellos, el crecimiento relativo de los diversos sistemas orgánicos puede establecerse en cuatro categorías principales en cuanto a sus tendencias evolutivas: "neural, linfoidea, general (esquelética y visceral) y genital" que "después de seguir sendas paralelas en el período prenatal, estas cuatro clases de crecimiento divergen en forma marcada tras el nacimiento" (1).

Más adelante, indican que para que se desarrollen la fuerza y la destreza motriz, el desarrollo de los huesos y músculos proporcionan el soporte anatómico. Para ellos, esto implica, por lo tanto, "que el desarrollo físico general se acompaña de la capacidad de manipular las partes del cuerpo que han crecido y que las aptitudes motrices generales se relacionan positivamente con factores tales como la mesomorfia, la madurez esquelética y el desarrollo de la musculatura abdominal" (2).

Para Molina de Costallat "la acción es una forma de expresión del desarrollo" (3), que tiene niveles de crecimiento. La "praxis constituye para ella la base orgánica del accionar y aquélla

1. D. Ausbel y E. Sullivan. "El desarrollo infantil". Vol. 3. Ed. Paidós. Barcelona, España. 1983. pág. 199.
2. Ibid. pág. 207.
3. D. Molina de Costallat. "Psicomotricidad. La importancia de los primeros años del desarrollo". Ed. Losada. Bs.As. Argentina. 1976. pág. 7.

es sólo el medio para llevar a cabo la acción. Dice también que la intención voluntaria del gesto, la orden mental que dirige el movimiento procede del mundo psíquico, que a su vez crece y madura en su variable continente orgánico. Afirma, igualmente, que la acción por sí misma no es sólo una forma del crecimiento del niño sino también un medio de integración, la cual implica distintos grados de madurez psíquica dados por la identificación -- progresiva del propio yo, la diferenciación de las cosas y el reconocimiento por parte del niño de ser algo integrante y al mismo tiempo oponente en su aún restringido mundo de relación. Destaca en este proceso la intervención del dinamismo (4).

Prosigue diciendo que "la madurez psíquica crece apoyada en las estructuras orgánicas en las cuales se entreteje. Muchos procesos son de acción recíproca; no es posible la madurez práxica sin la capacidad psíquica que autoriza esa acción voluntaria y discriminativa; a su vez esa discriminación sólo puede llevarse a cabo si la maduración neuromuscular faculta esa función analítica del movimiento" (5).

Esta autora concede gran relevancia a la praxis manual, que según dice tiene dos funciones específicas que son el tacto y la prensión, que convierten a la mano "en uno de los más importantes medios receptivos del organismo, mediante el cual logra establecer (el niño) contacto con el mundo exterior. En las primeras

4. Ibid. pp. 7-8.

5. Ibid. pág. 8.

edades del desarrollo, junto a la visión y el sentido auditivo - concurre en forma primordial a hacer del cuerpo un medio de conocimiento" (6). La mano es, según ella, la herramienta más poderosa que se le haya otorgado al hombre.

Hace referencia a dos grandes leyes que rigen el desarrollo - desde sus orígenes: la ley de maduración cefalo-caudal y la ley de maduración próximo-distal. Ambas "rigen el orden y la estructuración corporal; en la vida postnatal el orden en que se adquiere el dominio voluntario de las partes de esa organización - corporal". La primera indica "la progresión del desarrollo de la cabeza hacia los pies marcando el sentido descendente del dominio corporal en sus estructuras y funciones". La segunda señala "la horizontabilidad del proceso simultáneo al anterior mediante la cual se adquiere el dominio progresivo de las partes del cuerpo que se hallan más cercanas al eje central hasta las más distantes" (7). Asegura que ambos procesos interactúan para provocar el desarrollo a lo largo y a lo ancho de la estructura corporal y que de esta manera el cuerpo adquiere creciente madurez y en consecuencia el control voluntario de cada una de las partes integrantes.

De forma concluyente, esta autora refiere que "la madurez neuromotora dará base orgánica a la integración del niño al mundo - objetivo en que se juegan las relaciones espacio-temporales nece

6. *Ibid.* pág. 13.

7. *Ibid.* pp. 15-16.

sarias para el dominio corporal" (8).

Por otra parte, la obra de A. Gesell ha constituido una gran-
 aportación teórico-práctica al campo de la psicología y neuropsi-
 quiatría infantil, basada en sus amplias investigaciones. De -
 ellas han partido los tests de desarrollo propuestos por él, pa-
 ra la medición de los diferentes niveles de madurez que el niño-
 debe alcanzar de acuerdo a edades específicas y que han sido ela-
borados por el método "psicotécnico". Con el empleo de este méto-
 do y "utilizando reactivos adecuados y bien tipificados es posi-
 ble demostrar que, desde el nacimiento hasta la madurez, el ser-
 humano atraviesa una serie de etapas evolutivas traducidas obje-
 tivamente en la aparición de nuevas funciones (conductas) o en -
 el progreso de las ya existentes al momento del examen" (9).

Según Gesell, en los primeros años de vida (se ocupó princi-
 palmente del período que va del nacimiento hasta los 5 años), --
 existe una especie de paralelismo o coincidencia entre el desa-
 rrollo neurológico y mental, ya que la mayoría de las funciones-
 o conductas de esta época se refieren a adquisiciones en el domi-
 nio de la motricidad y los sentidos.

Metodológicamente, Gesell divide la conducta humana en cuatro
 campos diferentes: motriz, adaptativo, lenguaje y personal-so-
 cial, cuya evolución ocurre con relativa independencia pero al -

8. Ibid. pág. 45.

9. A. Gesell y C. Amatruda. "Diagnóstico del desarrollo normal y anormal". --
 Ed. Paidós. Bs.As. Argentina. 1946. pág. 10.

mismo tiempo conservando una unidad fundamental; las conductas correspondientes a cada uno de estos campos parten de estructuras orgánicas diferentes. A este respecto, comenta: "el comportamiento psíquico normal de la infancia reposa sobre la integridad de determinadas estructuras neurológicas y que, por consiguiente existe una base orgánica de la conducta, la cual, dentro de ciertos límites, condiciona los modos de ser del individuo. Esta base orgánica presenta, en la primera infancia, la característica fundamental de estar en continua modificación y evolución" (10). Asimismo, asegura que el desarrollo sigue una sucesión ordenada, etapa por etapa, y cada una de ellas representa un grado o nivel de madurez. Más adelante, señala que "el estado de desarrollo debe apreciarse no sólo mediante signos físicos, sino también a través de los dinámicos, por modos de reacción y por modos de conducta. La conducta es, de hecho, la más integrada y totalizadora expresión del estado de desarrollo" (11). Según Gesell, del mismo modo que el cuerpo crece, la conducta evoluciona. El niño es un "sistema de acción" en crecimiento que gracias al proceso de desarrollo, adquiere tanto su cuerpo como su pensamiento, y con la modificación del sistema nervioso bajo la acción del crecimiento, la conducta se modifica y cambia.

Para la apreciación y evaluación de la conducta dentro de los cuatro campos por él propuestos, deben ser considerados:

- Conducta motriz: tanto los grandes movimientos corporales como

10. Ibid. pág. 12.

11. Ibid. pág. 22.

- las finas coordinaciones motrices (reacciones posturales, mantenimiento de la cabeza, sentarse, pararse, gateo, marcha, forma de aproximarse a un objeto, de asirlo, de manejarlo, etc.).
- Conducta adaptativa: las más delicadas adaptaciones sensoriomotrices ante objetos y situaciones (coordinación de movimientos oculares y manuales, habilidad para utilizar adecuadamente la dotación motriz en la solución de problemas prácticos, la capacidad de realizar nuevas adaptaciones frente a sencillos problemas, etc.).
 - Conducta de lenguaje: formas características que dan la clave de la organización del sistema nervioso central del niño (toda forma de comunicación visible y audible, como gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones; incluye también imitación y comprensión de lo que expresan - - otras personas).
 - Conducta personal-social: reacciones personales del niño ante la cultura social del medio en el cual vive (el componente social de la exigencia en el control de la micción y la defecación; capacidad para alimentarse, higiene, independencia en el juego, colaboración y reacción adecuada a la enseñanza y convenciones sociales, etc.) (12).

Para propósitos diagnósticos, Gesell eligió como puntos de re

ferencia de los niveles de madurez, las siguientes edades claves: 4, 16, 28 y 40 semanas; 12, 18, 24 y 36 meses. Dichas edades corresponden a cuatro períodos o zonas de madurez: supina -- (4-16 s.), sentada (28-40 s.), locomotriz (12-18 m.) y pre-jardín de infantes (24-36 m.) (13).

Por otro lado Gesell comenta que para interpretar la integridad del mecanismo del sistema nervioso y la eficiencia de sus -- operaciones, el comportamiento postural es un concepto fundamental, ya que todas las coordinaciones tanto gruesas como finas -- conllevan adaptaciones posturales (por ejemplo, la prensión y la manipulación). "Las disposiciones posturales son fijaciones neuromotrices mediante las cuales el niño adquiere estación, equilibrio, porte, firmeza y equilibrio preparatorio" (14).

Por último, citaremos, de manera breve, algunos ejemplos de -- conductas identificadas por Gesell en los campos motriz (a), -- adaptativo (b), lenguaje (c) y personal-social (d), en las edades de 3, 4 y 5 años:

- 3 años: a) se para sobre un pie; edifica una torre de 10 cubos.
 b) edifica una puente con 3 cubos; imita una cruz.
 c) usa oraciones; contesta preguntas sencillas.
 d) pide para satisfacer sus necesidades de "toilet"; juega con muñecos.

13. *Ibid.* pp. 37-39 y 53.

14. *Ibid.* pág. 195.

- 4 años: a) salta sobre un pie.
b) construye una puerta con 5 cubos; dibuja un hombre.
c) usa conjunciones y comprende posiciones.
d) se puede lavar y secar la cara; hace mandados; juega en grupo.
- 5 años: a) salta, alternativamente, sobre cada pie.
b) cuenta con 10 monedas.
c) habla sin articulación infantil; pregunta: ¿porqué?
d) se viste sin ayuda; pregunta significación de las palabras (15).

Es útil, para nuestro estudio, revisar algunos conceptos del desarrollo físico que se hallan íntimamente relacionados con la formación del esquema corporal del niño, y que se resumirán a -- continuación.

2.3.1. Psicomotricidad.

De acuerdo con O. Zapata, "la psicomotricidad es una disciplina en la que se entrecruzan diferentes y variados enfoques y que aprovecha la síntesis de muchos campos del saber científico: la biología, el psicoanálisis y la psicología, la pedagogía activa y la reeducación... Esta gran cantidad de aportes conlleva igual número de teorías, métodos y técnicas, si bien el común, denominador es una reacción a la visión dualista cuerpo-alma, y un intento de reeducación del aprendizaje y las relaciones humanas --

gracias a la 'educación psicomotora'" (16).

Para este autor, el desarrollo psicomotor depende de factores internos y externos al sujeto, que mantienen íntima relación con el desarrollo afectivo, cognoscitivo y psicosocial y según afirma, por medio de la motricidad los seres humanos se adaptan a la realidad externa. Indica que al igual que otros procesos, se caracteriza por una línea de desarrollo en el tiempo, por lo que se puede dividir en estadios (17).

Pueden distinguirse dos corrientes teóricas que sustentan diferentes puntos de vista sobre el concepto de psicomotricidad, - que antes de contradecirse o superponerse, son complementarias.- La primera de ellas es la clásica, representada primordialmente por Ajuriaguerra, que trata de definir a la psicomotricidad desde el punto de vista físico y neurológico. La segunda, la co---rriente relacional, destaca la importancia de las relaciones humanas, especialmente entre maestro-alumno y terapeuta-paciente, -cuyo principal expositor es Lapierre (18).

Para Ajuriaguerra, la psicomotricidad es la interacción de -- las diversas funciones motrices y psíquicas; es la actuación del niño antes una propuesta que implique el dominio del cuerpo, así como la capacidad para estructurar el espacio en el cual se desa

16. O. Zapata. "La psicomotricidad en la etapa maternal y preescolar". Ed. - Trillas. México. 1988. pág. 11.

17. Ibid. pág. 12.

18. "Psicomotricidad". Documento inédito, realizado por: Araceli Osorio Meylán.

rolla esa actividad (19).

Según Bucher, es el estudio de los diferentes elementos que requieren datos perceptivo-motrices, en el terreno de la representación simbólica, pasando por la organización corporal y la interacción temporo-espacial (20).

2.3.2. Destreza motriz.

Ausbel y Sullivan indican que la destreza motriz en el niño "constituye un importante componente de sus sentimientos de competencia para enfrentar el ambiente. Le permite pensar que es ejecutivamente independiente y capaz de atender a sus propias necesidades o bien, en caso contrario, que depende de la asistencia física que le presten los demás. También representa una importante fuente de status primario en el hogar, en la escuela y en el grupo de pares, así como un requisito previo para acceder a la independencia volitiva" (21).

Asimismo, comentan que la actividad motriz "es una importante vía para la expresión emocional (miedo, escape, ira, agresión) y una fuente de satisfacciones y de expresiones personales fundamentales" (22).

19. Ibid.

20. Ibid.

21. D. Ausbel y P. Sullivan. "El desarrollo infantil", Vol. 3. Ed. Paidós. -- Barcelona, España. 1983. pág. 208.

22. Ibid. pág. 208.

2.3.3. Desarrollo postural y locomotor.

Los autores citados anteriormente, señalan un repertorio de capacidades motrices que se adquieren al final de la primera infancia y en los años preescolares, que son los siguientes: caminar hacia atrás, subir, saltar, brincar, manejar un triciclo. -- arrojar, rebotar una pelota, etc. En este período, según indi-- can, se desarrollan las aptitudes relativas a la escritura; posteriormente a los 3 y 4 años, el niño es capaz de trazar líneas horizontales y verticales, y más tarde algunos símbolos separados; a los 5 y 6 años ya puede formar letras reconocibles e -- igualmente mejora su aptitud para el dibujo (23).

Schilder utiliza la palabra "esquema" para designar la base - sobre la cual se miden todos los cambios de la postura antes de ingresar a la conciencia, ya que "mediante perpetuas alteraciones de la posición, construimos constantemente un modelo postural de nosotros mismos, sujeto a continuos cambios. Cada postura o movimiento nueva queda registrado sobre este esquema plástico, y la actividad de la corteza pone a cada nuevo grupo de sensaciones provocadas por la alteración de la postura, en relación con aquél. Tan pronto como se completa esta relación, sigue el reconocimiento postural inmediato" (24).

2.3.4. Lateralidad.

Para Comellas y Perpinyá, este término es un "elemento previo

23. *Ibid.* pág. 214.

24. P. Schilder. "Imagen y apariencia del cuerpo humano". Ed. Paidós. México. 1989. pág. 16

al dominio motriz del niño, especialmente en lo que se refiere a la motricidad fina y de una manera especial en lo que se refiere a las manos". Este proceso "tiene una base neurológica, por cuanto tendrá una dominancia manual según sea un hemisferio u otro - el que predomine, afectando en sentido inverso será pues derecha el que tenga una dominancia hemisférica izquierda, y viceversa" (25). Es a los tres años, según afirman, que el niño define y va consolidando su dominancia lateral.

Ausbel y Sullivan mencionan que en un principio el funcionamiento motor está regido por una acción bilateral, que gradualmente será reemplazada por una acción unilateral durante la primera infancia y el periodo preescolar (26).

Le Boulch señala que hay niños que tienen ya sea un marcado predominio del lado izquierdo o ya sea del lado derecho, que irá afirmándose con el tiempo. Sin embargo, indica, algunos niños -- que en un principio tienden a servirse de su mano izquierda, con la influencia del medio educativo, aprenden a utilizar la derecha para ejecutar tareas como escribir. Según ella, al parecer dan la impresión de haberse transformado en diestros, pero esta nueva lateralidad no es definida, pues el predominio del lado izquierdo suele mantenerse respecto a los ojos y los pies (27).

25. M. Comellas y A. Perpinyá. "La psicomotricidad en preescolar". Ed. CEAC.- Barcelona, España. 1984. pág. 68.
26. "El desarrollo infantil". Vol. 3. Op. cit. pág. 212.
27. J. Le Boulch. "La educación por el movimiento en la edad escolar". Ed. -- Paidós. Bs.As. Argentina. 1985. pág. 97.

Comenta que una vez "cumplida la fase de prevalencia motriz, - que se caracteriza por la estabilización de la lateralidad, es - decir, a partir de los 6 años, asistimos a la progresiva integración de un cuerpo, dirigido hacia la representación, y a la toma de conciencia del 'propio cuerpo'" (28).

Gesell dice que "el trabajo de disociación que debe realizar- el niño de esta edad (6 años) lo vuelve, valga la paradoja, más- torpe y menos hábil que cuando tenía 5 años. El trabajo de con- -cienciación segmentaria a nivel de manos y dedos le ayudará a su perar las dificultades muy reales que ha de enfrentar justamente en el momento en que debe adquirir las habilidades fundamentales para su desempeño en la escuela" (29).

2.3.5. Eje corporal.

Según definición de Comellas y Perpinyá, éste es "la comprensión de la organización del cuerpo en una distribución simétrica en referencia a un eje vertical que lo divide en dos partes iguales". Aseguran igualmente que "la interiorización de este eje en sí y la trasposición en el de los demás o de él ante el espejo, - con lo que conlleva de inversión, se alcanzará a lo largo de la infancia hasta alrededor de los 14 años" (30). Para ellas, el hecho de que el niño consiga esta organización de su cuerpo es importante por su trascendencia no sólo a nivel de madurez mental- y de organización del espacio, sino también por las repercusio-

28. Ibid. pág. 103.

29. A. Gesell, citado en: Ibid. pág. 104.

30: "La psicomotricidad en preescolar". Op. cit. pág. 67.

nes que tiene en el aprendizaje escolar, tanto de aspectos básicos como la lecto-escritura, como aprendizajes más elaborados como matemática o geometría (31).

En el "Programa de Educación Física para Preescolares", de la Secretaría de Educación Pública, los autores denominan "ejes corporales" a las líneas imaginarias que dividen al cuerpo en dos partes de la siguiente manera: "Eje longitudinal.- divide al cuerpo en una mitad derecha y otra izquierda y se materializa en la columna vertebral. Eje transversal.- divide al cuerpo en una mitad superior y otra inferior. Este es perpendicular al longitudinal. Eje dorso-ventral.- divide al cuerpo en una parte posterior y en otra anterior" (32). Para ellos, la utilidad de identificar estos ejes y los cuadrantes es, en primer lugar, para realizar movimientos con uno o más segmentos del cuerpo independientemente de los otros restantes y, más adelante, producir movimientos organizados de mayor complejidad. Asimismo, observan que los primeros movimientos de los niños son globales, ya que intervienen en ellos las grandes masas musculares, los mismos que servirán especificando y determinando hasta lograr independizarlos - debido a la maduración del sistema nervioso con la mielinización de las neuronas (33).

2.3.6. Ubicación temporo-espacial.

Para Lapierre y Acouturier "todos los gestos y todos los des-

31. Ibid. pág. 68.

32. "Programa de Educación Física para Preescolares". D.R. S.E.P. México, 1988 pág. 30

33. Ibid. pág. 33.

plazamientos se hacen en el espacio, pero simultáneamente también en el tiempo. No existe espacio vivenciado fuera del tiempo. Toda actividad motriz es forzosa e indisolublemente espacio temporal". Señalan, a su vez, que "partiendo de la organización de su propio cuerpo, de esa imagen coherente del yo y con una referencia constante de él, irá el niño poco a poco ampliando su espacio, invistiendo el espacio de su alrededor. Para ello dispone de dos actividades motrices esenciales: la prensión y la locomoción". De igual forma, afirman que "la noción del tiempo es en un principio para el niño una noción motriz y gestual; es la duración de un gesto, de un desplazamiento, de una contracción" - (34).

Según Le Boulch asegura, "el tomar distancia del mundo de los objetos y la integración de los diferentes segmentos del cuerpo en un esquema corporal capaz de organizar las posibilidades de acción y de aprendizaje, son inseparables de una correlativa ubicación de las cosas y del cuerpo, y de su recíproca orientación. Por medio de la práctica global de movimiento, el niño estructura simultáneamente su 'esquema corporal' y al que podríamos llamar 'esquema espacial'" (35). De ahí, indica que las relaciones entre el cuerpo y los objetos y entre el cuerpo y las personas, plantean al niño el problema de su orientación recíproca. Ello significa "que si hasta ese momento (antes de los 8 años) el niño organizaba todo en función de su 'propio cuerpo', ahora debe

34. A. Lapiere y B. Acoururier. "Educación vivenciada". Ed. Científico-Médica. Barcelona, España. 1977. pp. 6-7.

35. "La educación por el movimiento en la edad escolar". Op. cit. pág. 221.

hallarse en condiciones de recurrir a personas y objetos como -- puntos de referencia para centrar su acción" (36).

Más adelante, señala que la constitución correlativa de los - esquemas corporal y espacial se caracteriza por la estabiliza--- ción de las nociones derecha-izquierda, delante-atrás, alto-ba-- jo, y que a los 8 años el niño reconocerá estas posiciones de un objeto con respecto a sí mismo y la conocerá en los demás (37).

2.3.7. Equilibrio.

El equilibrio puede ser dinámico y estático: el primero se re fiere a cuando se puede conservar establemente una postura y rea lizar desplazamientos, y el segundo es cuando el cuerpo sostiene una determinada posición en un mismo estado. Es, en primera ins-- tancia, "la capacidad sensoriomotriz que tiene el organismo para conservar el centro de gravedad sobre su base de sustentación y-- se logra por medio de una interacción de los músculos con las ar ticulaciones, por lo que el cuerpo puede asumir y sostener una - determinada posición contra la ley de gravedad" (38). Un buen -- equilibrio proporciona al niño la base para un movimiento efi-- ciente con un menor esfuerzo y de no ser así "puede presentar -- problemas en el espacio al necesitar readaptar la postura cons-- tantemente provocando mayor esfuerzo y gasto de energía en la -- ejecución de sus acciones" (39).

36. Ibid. pp. 223-224.

37. Ibid. pág. 226.

38. "Programa de Educación Física para Preescolares". Op. cit. pág. 39.

39. Ibid. pág. 39.

Los centros de equilibrio, según Le Boulch, coordinan el conjunto de los reflejos tónicos que permiten una determinada actitud y "a cada instante, las regulaciones propioceptivas equilibradoras y coordinadas entre sí, permiten mantener la actitud general del cuerpo después de cualquier desequilibrio imprevisto" (40).

2.3.8. Coordinación.

La coordinación "es la capacidad neuromuscular que tiene el organismo para movilizar las diferentes masas musculares de manera seleccionada y ordenada" (41). Según M. Giraldes, esta capacidad el niño la adquiere desde el primer año de vida, en la cual son decisivas las experiencias motrices recibidas en los primeros años; entre el octavo y el undécimo mes de vida, se da el punto culminante del refinamiento de la misma que se logra gracias a la actividad (42).

A su vez, se divide en coordinación "gruesa" y "fina", de acuerdo a dos niveles de trabajo neuromuscular: en la primera intervienen las grandes masas musculares para la ejecución de movimientos que no requieren precisión, y la segunda se refiere a la ejecución de movimientos que demandan control muscular, particularmente a los de las manos y pies combinados con la vista (43).

40. "La educación por el movimiento en la edad escolar". Op. cit. pp. 155-156

41. "Programa de Educación Física para Preescolares". Op. cit. pág. 38.

42. M. Giraldes. "Metodología de la educación física". pág. 121. Citado en: -

Ibid. pág. 38.

43. Ibid. pág. 38.

2.4 Las fases psicosexuales de desarrollo.

Indiscutiblemente, la obra de Sigmund Freud ha constituido un pilar fundamental dentro de la psicología para la comprensión de muchos fenómenos del devenir humano, especialmente en lo que se refiere a la sexualidad infantil y las repercusiones que esta -- evolución conlleva en la estructuración de la personalidad y su reflejo en la vida adulta.

No es nuestra pretensión hacer una revisión completa de su ex tensa teoría -lo cual excede los límites y el interés de este -- trabajo-, por lo que nos centraremos en señalar los conceptos -- más importantes y que más se apegan a nuestros fines.

En este sentido, las fases psicosexuales de desarrollo son -- particularmente importantes desde el momento en que son procesos que ocurren directamente en el cuerpo del niño, en relación con su psique, y que al ir modificándose la "zona erógena" (el lugar corporal) de acuerdo con la fase en cuestión, investirán de importancia cada una de ellas, con el concomitante conocimiento -- que el niño irá adquiriendo de esas determinadas partes de su -- cuerpo. Para este desarrollo, la actitud asumida por parte de -- los padres ante el comportamiento explorativo y curioso del niño, imprime las características especiales que le posibilitarán transcurrir por ellas en medio de experiencias gratificantes o -- frustrantes, con el conocido monto de culpa y represión a que se verá sometido.

Dentro de los primeros años de vida tiene lugar, de acuerdo con la teoría psicoanalítica, un suceso de vital trascendencia para la estructuración psíquica como es el complejo de Edipo, en su estrecha vinculación con el complejo de castración, que en sí determina la disolución del primero (en el niño) y marca la diferencia fundamental, según Freud, entre la sexualidad masculina y femenina. Nos ocuparemos posteriormente de ellos, ya que la revisión de las fases psicosexuales no tendrían sentido si dejáramos de lado dichas formulaciones, que son su fundamento y articulación.

De acuerdo con Freud, el desarrollo del niño está vinculado al desarrollo de su sexualidad, desde su origen que coincide con el nacimiento, hasta llevarlo a lo que es la sexualidad del adulto. En esta conceptualización, Freud rompió con la vieja idea -- que veía a la niñez como un período desexualizado, insistiendo en que este período de la vida resultaba decisivo por las diversas maneras en que en ella se manifiesta la sexualidad, dejando huellas que serían visibles ya en la vida adulta.

Freud dividió el desarrollo psicosexual en diversas etapas, de acuerdo con la predominancia que adquiere una u otra de las llamadas zonas erógenas. Una zona erógena es "un sector de piel o de mucosa en el que estimulaciones de cierta clase provocan -- una sensación placentera de determinada cualidad" (1). Esto significa que una zona erógena es aquella en la cual la energía - -

1. S. Freud. "Tres ensayos de teoría sexual". Obras Completas. Tomo VII. Ed. Amorrortu. Bs.As. Argentina, 1976. pág. 166.

sexual o libido del niño se adhiere preferentemente, o sea que es aquella que le procura mayor placer, por ser especialmente tocada y manipulada, ya sea por él mismo o por otro, sobre todo la madre. De este modo, algunas partes del cuerpo son más apropiadas para ese tipo de manipulación siendo la primera de ellas la boca, ya que ésta constituye el punto de contacto con el mundo (por la alimentación) y es una zona erógena frecuentemente tocada y estimulada. A la etapa en que la boca se convierte en zona erógena la llamó "etapa oral" y se ejemplifica claramente por el acto del niño de chuparse el dedo: "su primera actividad, la más importante para su vida, el mamar del pecho materno... no pudo menos que familiarizarlo con ese placer. Diríamos que los labios del niño se comportan como una zona erógena y la estimulación -- por el cálido flujo de leche fue la causa de la sensación placentera. Al comienzo, claro está, la satisfacción de la necesidad de alimentarse... La necesidad de repetir la satisfacción -- placentera se divorcia entonces de la necesidad de buscar alimento... El niño no se sirve un objeto ajeno para mamar; prefiere una parte de su propia piel porque le resulta más cómodo, porque así se independiza del mundo exterior al que no puede aún dominar..." (2).

Freud señala que la boca como zona erógena se abandona paulatinamente en favor de otra zona, la zona anal, con cuyo predominio se llega a la llamada "etapa anal". En ella, la zona que procura al niño mayor estimulación es el ano y las funciones rela-

2. Ibid. pp. 164-165.

cionadas con esta parte del cuerpo adquieren una gran importancia. "Los niños que sacan partido de la estimulabilidad erógena de la zona anal se delatan por el hecho de que retienen las heces hasta que la acumulación de éstas provoca fuertes contracciones musculares y, al pasar por el ano, pueden ejercer un poderoso estímulo sobre la mucosa. De esa manera tienen que producirse sensaciones voluptuosas junto a las dolorosas... El contenido de los intestinos... tiene para el lactante todavía otros importantes significados. Evidentemente, lo trata como a una parte de su propio cuerpo; representa el primer 'regalo' por medio del cual el pequeño ser puede expresar su obediencia hacia el mundo circundante exteriorizándolo, y su desafío rehuzándolo" (3).

La tercera etapa del desarrollo psicosexual distinguida por Freud, es la llamada "etapa fálica", en la cual finalmente se ha convertido en zona erógena la zona genital; sin embargo, todavía esta etapa sigue manteniendo diferencias con respecto a la sexualidad adulta, diferencias que consisten en lo siguiente: "si - - bien no se alcanza una verdadera unificación de las pulsiones - - parciales bajo el primado de los genitales, en el apogeo del proceso de desarrollo de la sexualidad infantil el interés por los genitales y el quehacer genital cobran una significatividad dominante, que poco le va en zaga a la edad madura. El carácter principal de esta 'organización genital infantil' es, al mismo tiempo, su diferencia respecto de la organización genital definitiva del adulto. Reside en que, para ambos sexos, sólo desempeña un -

papel ungenital, el masculino. Por tanto, no hay un primado genital, sino un primado del falo" (4).

Para Freud, con esta etapa coincide uno de los momentos culminantes del desarrollo psicosexual, que es lo que él llamó complejo de Edipo, seguido del complejo de castración, de los que hablaremos más adelante.

Como consecuencia del complejo de Edipo, indica, se llega a la llamada "etapa de latencia", ubicada aproximadamente entre los 5 ó 6 años y el inicio de la pubertad. Esta etapa, se caracteriza por una detención en la evolución de la sexualidad. En ella, Freud observa que se produce una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y de los sentimientos y de la aparición de sentimientos como el pudor y el asco y de aspiraciones morales y estéticas.

Según Freud, este período de latencia desaparece en forma más o menor abrupta en la pubertad, con la aparición de la "etapa genital", etapa que será definitiva para el resto de la vida. La etapa genital presenta, con respecto a las anteriores, algunos aspectos que la caracterizan: "la pulsión sexual era hasta entonces predominantemente autoerótica; ahora halla al objeto sexual. Hasta ese momento actuaba partiendo de pulsiones y zonas erógenas singulares que, independientemente unas de otras, buscaban un cierto placer en calidad de única meta sexual. Ahora es dada una nueva meta sexual; para alcanzarla, todas las pulsiones par-

4. S. Freud. "La organización genital infantil". Obras completas. Tomo XIX. - Ed. Amorrortu. Bs.As. Argentina. 1976. pág. 146.

ciales cooperan, a la par que las zonas erógenas se subordinan - al primado de la zona genital" (5).

Freud señala con respecto a la época del "primado del falo", - que el niño (varón) debe percibir la diferencia entre varones y - mujeres, pero que en un principio no tiene oportunidad de hacer - una distinción respecto a sus genitales, ya que para él es natu - ral suponer un genital similar al que él mismo posee, en todos - los otros seres vivos, humanos y animales. Debido a que esta par - te de su cuerpo, cambiante y tan llena de sensaciones, ocupa en - alto grado su interés le plantea continuamente nuevas tareas de - investigación. Con base a estas investigaciones, el niño llega a descubrir que el pene no es algo común a todos los seres semejan - tes a él, para lo cual le da ocasión la observación casual de -- los genitales de una hermanita o compañerita de juegos o la per - cepción del orinar de las niñas. Freud refiere que la reacción - del niño es notoria ante las primeras impresiones de la falta de pene, a la cual llama "desconocimiento", por lo cual cree ver un miembro sin embargo, y supone que aún es pequeño y va a crecer, - para, posteriormente, poco a poco, llegar a la conclusión de que alguna vez estuvo presente y luego fue "removido". "La falta de pene es entendida como resultado de una castración, y ahora se - le plantea al niño la tarea de háberselas con la referencia de - la castración a su propia persona". Además, señala que "solamen - te puede apreciarse rectamente la significatividad del complejo de castración si a la vez se toma en cuenta su génesis en la fa -

5. Tres ensayos de teoría sexual". Op. cit. pág. 189.

se del primado del falo" (6).

Asegura que el niño no generaliza rápidamente ni de buena manera la observación de que muchas mujeres no poseen pene, sino que sólo lo atribuye a personas del sexo femenino que no son de su agrado y que, al contrario, las que sí lo son, como su madre, aún lo siguen conservando: "para el niño, ser mujer no coincide todavía con la falta de pene. Sólo más tarde, cuando aborda los problemas de la génesis y del nacimiento de los niños, comprende que sólo mujeres pueden parir hijos..." (7).

Para Freud, el complejo de Edipo significa el fenómeno central del período sexual de la primera infancia; después, éste caerá sepultado, es decir, sucumbirá a la represión para dar paso al período de latencia. En el caso de la niña, ello ocurrirá a raíz de dolorosas desilusiones acontecidas que parten de su apego al padre, de quien se considera "amada predilecta" y del que forzosamente vivenciará algún serio regaño y se verá "arrojada de los cielos". En el caso del niño, quien considera a la madre de su propiedad, experimenta que un recién nacido (por ejemplo) le quita su amor y cuidados (8).

Freud considera que el complejo de Edipo ofrece al varón dos posibilidades de satisfacción: una activa y otra pasiva. En la primera de ellas, el pequeño puede ubicarse de manera masculina.

6. "La organización genital infantil". Op. cit. pág. 147.

7. Ibid. pág. 148.

8. S. Freud. "El sepultamiento del complejo de Edipo". Obras Completas. Tomo XIX. Ed. Amorrortu. Bs.As. Argentina. 1976. pág. 181.

en el lugar del padre y, como éste, sostener "comercio" con la madre, por lo cual el padre es vivenciado como un obstáculo; en el caso contrario, quiere sustituir a la madre y conseguir el amor del padre y es entonces ella la que sale sobrando. Con la aparición del complejo de castración, se anulan ambas posibilidades, pues ambas implican la pérdida del pene. De este complejo se desprende el conflicto "entre el interés narcisista en esta parte del cuerpo y la investidura libidinosa de los objetos parentales. En este conflicto triunfa normalmente el primero de esos poderes: el yo del niño se extraña del complejo de Edipo" (9).

Un elemento que Freud señala como parte de este complejo es la masturbación de los genitales por parte del niño, que es sofocado en forma más o menos violenta por las personas encargadas de su crianza, lo cual activa el complejo de castración. El supuesto que este onanismo depende del complejo de Edipo y significa la descarga de su excitación sexual (10).

La disolución del complejo de Edipo se lleva a cabo, según Freud, de la siguiente manera: "las investiduras de objeto son resignadas y sustituidas por identificación. La autoridad del padre, o de ambos progenitores, introyectada en el yo, forma de ahí el núcleo del superyó, que toma prestada del padre su severidad, perpetúa la prohibición del incesto y, así, asegura al yo -

9. Ibid. pág. 184.
 10. "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los - - sexos". Obras Completas. Tomo XIX. Ed. Amorrortu. Bs.As. Argentina. 1976. pág. 184.

contra el retorno de la investidura libidinosa de objeto. Las aspiraciones libidinosas pertenecientes al complejo de Edipo son - en parte desexualizadas y sublimadas, lo cual probablemente acontezca con toda trasposición en identificación, y en parte son inhibidas en su meta y mudadas en mociones tiernas" (11). Más adelante, subraya que si el yo no logra efectivamente algo más que una represión de esta complejo, éste permanecerá de manera in--consciente en el ello y más tarde exteriorizará su efecto patóge no.

Si bien Freud afirma que en el sexo femenino también se desarrolla un complejo de Edipo, un superyó y un período de laten--cia, así como una organización fálica y un complejo de castra--ción, distingue que las cosas no suceden de igual manera que en el varón. La diferencia morfológica, asegura, tiene que exteriorizarse en diversidades del desarrollo psíquico. Según observa, el clítoris de la niña en un principio se comporta en todo como un pene, pero al compararlo con un compañerito de juegos, percibe que ella no tiene y experimenta este hecho como una razón de inferioridad. Al parecer, es un consuelo por un tiempo el pensar que al crecer ella tendrá un miembro tan grande como el de un -- hombre. Freud señala que es aquí donde se "bifurca el complejo - de masculinidad de la mujer". La niña al no comprender esta falta actual como un carácter sexual, lo explica mediante la suposi--ción de que alguna vez tuvo un pene igualmente grande, que des--pués perdió por castración. Indica que la niña no parece exten--

11. Ibid. pág. 184. .

der esta suposición de sí misma a otras mujeres adultas, sino -- que más bien les otorga un genital grande y completo. "Así se -- produce esta diferencia esencial: la niña acepta esta castra-- ción, mientras que el varoncito tiene miedo a la posibilidad de-- su consumación" (12).

Freud asegura que con la exclusión de la angustia de castra-- ción, también estará ausente un poderoso motivo para la instaura-- ción del superyó y la interrupción de la organización genital in-- fantil, y que más que en el varón, esto parece ser resultado de-- la educación, del amedrentamiento externo que amenaza con la pér-- dida del ser-amado. Según él, el complejo de Edipo en la niña es mucho más "unívoco" que en el niño, ya que es raro que vaya más-- allá de la sustitución de la madre y de la actitud femenina ha-- cia el padre. Es decir, "la renuncia no se soportará sin un in-- tento de resarcimiento. La muchacha se desliza -a lo largo de -- una ecuación simbólica, diríamos- del pene al hijo; su complejo-- de Edipo culmina en el deseo, alimentado por mucho tiempo, de re-- cibir como regalo un hijo del padre, parirle un hijo. Se tiene - la impresión de que el complejo de Edipo es abandonado después - poco a poco porque este deseo no se cumple nunca" (13). Refiere-- también que estos deseos permanecen en lo inconsciente, en el -- cual se conservarán con una fuerte investidura y contribuirán a-- preparar a la niña para su ulterior rol sexual. Las aspiraciones directamente sexuales se convierten en aspiraciones tiernas de - meta inhibida.

12. *Ibid.* pág. 186.

13. *Ibid.* pág. 186.

Para Freud existen algunas consecuencias psíquicas en la mujer en relación a la envidia del pene. Como acabamos de mencionar anteriormente, él indica que la esperanza de recibir un pene puede conservarse hasta épocas bastante tardías, o, en el peor de los casos, puede sobrevenir el proceso que el denominó "desmentida", que en la vida infantil no es raro ni peligroso, pero que en el adulto llevaría a una psicosis; es decir, la niña se resiste a aceptar el hecho de su castración y persiste en la convicción de que posee un pene, por lo que en lo sucesivo se verá compelida a comportarse como si fuera un varón (14).

Según Freud, esta envidia constituye una "herida narcisista" para la mujer, que la lleva a establecer un sentimiento de inferioridad y a compartir el menosprecio del varón por ese sexo mutilado en un punto decisivo (15).

Una tercera consecuencia sería el alejamiento de los vínculos tiernos con la madre, lo cual obedece a que se la responsabiliza de la falta de pene, por haberla traído al mundo con una dota-ción tan insuficiente. "El curso histórico suele ser éste: tras el descubrimiento de la desventaja en los genitales, pronto afloran celos hacia otro niño a quien la madre supuestamente ama más, con lo cual se adquiere una motivación para desasirse de la ligazón-madre" (16)

14. "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los - - sexos". Op. cit. pp. 271-272.

15. Ibid. pág. 272.

16. Ibid. pág. 273. .

Otro aspecto, que Freud señala como sorprendente y como el más importante de todos (aquí menciona también el descubrimiento de la inferioridad del clítoris), es que según él la mujer está más alejada de la masturbación que el hombre, lo cual explica diciendo que "al menos la masturbación en el clítoris sería una -- práctica masculina, y el despliegue de la feminidad tendría por condición la remoción de la sexualidad clitorídea" (17). Tras -- los indicios de la envidia del pene, indica, se produce una oposición del onanismo que no sólo se debe a la influencia pedagógica de las personas encargadas de su crianza. "El conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos esfuerza a la niña pequeña a apartarse de la masculinidad y del onanismo masculino, y encaminarse por nuevas vías que llevan al despliegue de la feminidad" (18).

Por último, señala que el complejo de Edipo en la niña es una formación secundaria: las repercusiones del complejo de castración le preceden y lo preparan. Es aquí donde Freud afirma que se establece una oposición fundamental entre los sexos, en cuanto al nexo entre los dos complejos: "mientras que el complejo de Edipo del varón se va al fundamento debido al complejo de castración, el de la niña es posibilitado e introducido por este último" (19).

La revisión realizada de los aspectos cognoscitivo, afectivo-

17. *Ibid.* pág. 273.

18. *Ibid.* pág. 274.

19. *Ibid.* pág. 275.

social, físico y de las etapas psicosexuales de desarrollo nos permite una apreciación de conjunto de los aspectos del desarrollo del niño, con cuyos datos, según hemos enfatizado, se va - - construyendo la noción de esquema corporal en el pequeño ser en formación.

Si bien esta presentación se llevó a cabo de manera fraccionada, en este momento contamos con elementos para reunir esta información, lo que nos permite observar cómo todos estos procesos del desarrollo se integran en el esquema corporal. La adecuada evolución de éste será determinante en la manera en que el niño conoce, se desenvuelve y apropia del mundo que le rodea, así como también dentro de sus relaciones interpersonales. De este esquema corporal partirá también el nivel de confianza y seguridad en sí mismo, que de ser bueno, posibilitará al niño a extenderlo a su entorno.

El conocimiento del propio cuerpo involucra todos los elementos antes referidos, y cada nuevo descubrimiento implica experiencias gratificantes.

A partir de las funciones cognoscitivas, el niño, en primera instancia, hará una distinción entre su propio cuerpo y lo otro u otros que no forman parte de sí mismo, con los que durante sus primeros meses de vida se hallaba fundido e indiferenciado. Para ello, el desarrollo de la percepción tanto interoceptiva como ex-teroceptiva, que involucran sensaciones como las del hambre o --

los procesos digestivos y excrementicios en el primer caso, y -- las manipulaciones que ejerce la madre sobre el cuerpo del niño-- en las acciones de cambiarlo de postura o de aseo, en el segun-- do, poco a poco van estableciendo una demarcación entre el adentro y el afuera.

Más adelante, con la apreciación de un mundo que está conformado de seres semejantes a él y de objetos susceptible de ser manipulados, el niño accederá a la comprensión de que mediante sus acciones puede modificar en alguna medida tanto a unos como a -- otros e incluso ponerlos a su servicio para el logro de nuevos -- intereses.

En suma, el esquema corporal a través de la cognición, se establece como una forma de conocimiento tanto interna como externa.

De las relaciones afectivo-sociales que el niño establece desde un principio, primordialmente con los padres, aprende a amar su propio cuerpo e igualmente que éste es amado por otros. Es de cir, las primeras manifestaciones de afecto son recibidas por el pequeño a través de su piel. Mediante los cuidados y atenciones-- de que es objeto su cuerpo, determinadas partes de éste que son-- tocadas de continuo, van adquiriendo importancia en la medida en que advierte el interés de los otros por estas mismas y por su -- cuerpo en su conjunto.

Estas experiencias de afecto imprimen en el pequeño la seguridad y la confianza, básicas para su desenvolvimiento en ámbitos-cada vez más amplios, que le permiten alejarse de los padres con la certeza de que los reencontrará y que ello no implica perder-su amor.

Con la conciencia de ese cuerpo que es amado, el niño se aproxima a otros de manera espontánea y confiada, reflejando con - - ello que en tanto está seguro de si es capaz de interesarse por-actividades y personas lo cual significa un adecuado desarrollo-corporal que le posibilita actuar en situaciones sociales.

Por lo tanto, el esquema corporal recibe del aspecto afectivo social un importante componente que es la integración del niño a través de éste en el mundo que le rodea en el que es a su vez -- parte integrante en un medio de relaciones y contactos.

Con relación al área física, progresos tan trascendentes como la marcha inician para el pequeño la ampliación de su mundo que-antes era limitado debido a que no podía desplazarse sin la in-tervención de otros; a un tiempo, ésta supone una progresiva in-dependencia respecto de los adultos. De ahí se seguirán nuevas -adquisiciones tales como un mayor control de sus movimientos y - la mejor coordinación de los segmentos de su cuerpo que intervienen en la ejecución de sus acciones que el paulatino conocimien-to del mismo trae como resultado.

La visión de los seres semejantes al niño, le proporciona puntos de referencia y comparación en relación a sí mismo en forma constante, de tal manera que de ellos toma modelos en cuanto a posturas, gestos y movimientos con la consecuente incorporación de estos a su repertorio y su posterior especialización al ejercitarlos.

Así pues, a la par que el desarrollo físico avanza, el esquema corporal evoluciona, permitiendo al niño aprender a coordinar su cuerpo en movimientos más elaborados y controlados, con cuyo conocimiento le será posible acceder a otros aprendizajes, indispensables, por ejemplo, para su desenvolvimiento escolar.

La erogenización de las distintas partes del cuerpo en los momentos en que cada una de ellas cobra importancia de acuerdo a la fase psicosexual a la que hace referencia, conllevan, a la vez que un nuevo punto central de interés para el niño, la experiencia de su conocimiento, con la apreciación de que los adultos siguen muy de cerca y con especial atención la curiosidad que despiertan estos descubrimientos.

El desarrollo de la sexualidad en el niño se instaura dentro de la vida humana como una fuerte motivación, de la cual se desprenderán experiencias altamente gratificantes pero también frustraciones, que matizarán permanentemente el modo de comportamiento del adulto con respecto a ésta. Debido a que el cuerpo es el medio para su ejercicio, el papel que la represión juega como un

elemento inseparable del proceso de la sexualidad, ejercerá una importante influencia en la manifestación más o menos normal de la misma, de tal suerte que el sujeto experimentará en y con su cuerpo (por supuesto también psíquicamente) una vida sexual satisfactoria o insatisfactoria.

Con este desarrollo, el esquema corporal remite al niño a la vivencia de un cuerpo sexualizado en vías de una genitalidad normal o anormal, que determinará la importancia que éste proceso ocupará en su sexualidad adulta.

CAPITULO III.

LA EVOLUCION DEL DIBUJO INFANTIL.

Dentro de las múltiples actividades que el niño realiza, el dibujo aparece como algo privilegiado que se manifiesta en forma espontánea, aún cuando al pequeño no siempre se le estimule para ello. Es decir, en la primera oportunidad que se le presenta, al tener un lápiz o algo similar en sus manos y "algo" que rayar, el niño elaborará sus primeras impresiones gráficas apenas percibiendo de su significado, que más adelante se irán constituyendo -en forma progresiva- en un importante medio de expresión de emociones, conflictos, modos de percibir el mundo, de los cuales el dibujo será fiel reflejo.

Para el niño, dibujar implica también un goce, ya que a través de esta actividad puede dar libre cauce a su imaginación y fantasía. Asimismo, es una manifestación creativa de primer orden que subsistirá a lo largo de los primeros años con este sentido, que las influencias educativas y culturales irán modificando en la medida en que nuevos intereses y conocimientos aportan al niño otros modos diferentes de expresión. En muchas ocasiones, desafortunadamente, dichas influencias merman en cierta medida las posibilidades creativas del pequeño al serle impuestos rígidos esquemas educativos o al no ofrecerle muchas oportunidades para manifestarse libremente.

Por otro lado, el acto de dibujar pone en juego una serie de -

elementos madurativos tales como el desarrollo de la coordina---ción fina (viso-motora) y de la percepción; el mantenimiento de un nivel de atención por períodos de tiempo más prolongados; el esbozo de figuras y formas cada vez mejor elaboradas así como en el trazado de las líneas; el perfeccionamiento en la adecuación a los modelos presentes en la realidad, etc. Todos estos progresos del desarrollo infantil aparecen en estrecha vinculación con la evolución del dibujo, misma que irá marcando diferencias en cuanto a su contenido de acuerdo a la edad del niño.

El contenido del dibujo infantil en un primer momento involucra elementos de su realidad más próxima, dentro de la cual el cuerpo del niño es el objeto privilegiado. Por lo tanto, no es sorprendente que sus primeras producciones gráficas se refieran a éste, aún en su expresión más rudimentaria, la cual poco a poco irá evolucionando a la par que su nivel de madurez se lo permita. De tal modo, alrededor de los 5 ó 6 años, el niño será capaz de reproducir con bastante fidelidad su cuerpo, con la inclusión de sus partes principales e igualmente hará referencia a características distintivas de uno u otro sexo.

El medio social en el cual el niño se desenvuelve es un importante factor que está presente en esta actividad en forma permanente. En este sentido, padres y maestros representan las personas más significativas que constituyen el mundo del niño durante sus primeros años. Por este motivo, los dibujos que el niño realiza son dirigidos principalmente a aquellos que para él son im-

portantes; es decir, no sólo dibuja para sí mismo, sino que también requiere de la aprobación y el reconocimiento de otros, lo cual le significa una fuerte motivación y gratificación. De -- igual manera, elabora sus dibujos para otorgárselos como un regalo.

El dibujo ha sido utilizado ampliamente con varios propósitos por los investigadores del desarrollo infantil. Se le ha empleado en el campo de la psicometría para medir aspectos intelectuales, motrices y proyectivos. Con fines terapéuticos dentro de la psicoterapia psicoanalítica, en la cual "traduce" significativamente la conflictiva del niño, de la misma manera en que la asociación libre y la interpretación de los sueños son la vía para el análisis del adulto. En la evaluación del desarrollo del esquema corporal, el dibujo ha aportado interesantes descubrimientos por ser un medio directo a través del cual el pequeño nos da una idea de la forma en que se va estructurando dicho concepto, además de ser un método sencillo en su aplicación.

Pasaremos enseguida a hablar de las definiciones que han establecido diferentes autores en relación al dibujo, así como de -- las etapas evolutivas por las cuales atraviesa, y finalmente comentaremos las investigaciones que han empleado el dibujo para evaluar el desarrollo del esquema corporal.

3.1 Definiciones.

Según Berges y Lézine (1), el dibujo puede representar una -- proyección de actitudes hacia cualquier otra persona o una proyección de la imagen ideal de sí mismo, en un estadio más elevado de la representación, o más simplemente el resultado de observaciones sobre los aspectos exteriores de uno mismo y de otra -- persona. Consideran el dibujo del niño desde el ángulo de la imagen que él tiene de su cuerpo y de las modificaciones que aporta al dibujo el mayor interés que el niño concede a tal o cual segmento corporal.

Para Spielrein (2), la expresión gráfica tiene una relación -- con la constitución y construcción del cuerpo, su posición y su orientación. Afirma que en la primera infancia el niño dibuja basándose más bien en la experiencia sentida que en la cosa vista.

Vayer indica que para el niño "el dibujo es un medio de expresión privilegiado. Es a la vez una actividad sensoriomotriz y lúdica ligada a las posibilidades de expresión gráfica (presión, - coordinación, etc.) y un idioma más fácil de someter a su fantasía que la palabra" (3).

Más adelante, señala que todos los observadores están de -- acuerdo en reconocer que la función gráfica es una función natu-

1. J. Berges e I. Lézine. "Test de imitación de gestos". Ed. Toray-Masson. - Barcelona, España. 1981. pág. 83.
2. L. Spielrein, citado en: Ibid. pág. 84.
3. P. Vayer. "El diálogo corporal". Ed. Científico-Médica. Barcelona, España, 1980. pág. 35.

ral íntimamente relacionada con toda la personalidad del niño, - con su nivel de desarrollo general, con el conocimiento de sí mismo, con la afectividad, etc. (4).

Machover (5) asegura que en la producción de un dibujo emerge del fondo de la experiencia total del individuo un patrón único de movimiento y de idea. Para ella, su significación en relación a la personalidad parte del hecho de que hay involucrados procesos de selección, fuera del infinito cúmulo de experiencias y potencialidades imaginarias asequibles, en combinación con una organización dinámica del movimiento y representación mental de lo percibido. Estos procesos de selección y organización pueden tener lugar con grados variantes de conocimiento y dirección. Además indica que la mayoría de los dibujos contiene elementos de evaluación propia en ambas formas, directas y compensadas de la proyección, en ambas fases, conscientes e inconscientes, de la propia revelación.

Para Koppitz (6), es obvio que el niño refleja experiencias recientes en sus dibujos y que siempre es muy significativo cuáles de sus muchas experiencias decide reproducir y que éstas son las que le preocupan. Indica que las estructuras del dibujo de un niño pequeño están determinadas por su edad o nivel de maduración, mientras que el estilo del dibujo refleja sus actividades-

4. *Ibid.* pág. 35.

5. K. Machover. "Proyección de la personalidad". Ed. Paidós. Bs.As. Argentina. 1975. pp. 8-9.

6. E. Koppitz. "El dibujo de la figura humana en los niños". Ed. Guadalupe.-Bs.As. Argentina. 1976. pp. 8 y 17.

y aquellas preocupaciones que son más importantes para él en ese momento.

Piaget (7) afirma que el dibujo es una forma de la función de un signo que se inscribe entre el juego simbólico, del cual presenta un mismo placer funcional, y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de imitación de lo real.

Según Bachelard (8), el dibujo infantil es un medio simple y directo que tiene el niño de ser en el mundo. Este revela el mundo del niño, "mundo que tiene a menudo la frescura de la infancia de un mundo". Para él es un testimonio de una libertad de dibujar inscrita en la naturaleza de la mano humana.

Boutunier (9) distingue dos formas diferentes del dibujo: el dibujo libre y, el dibujo dirigido. En el primer caso, se pone un lápiz en la mano del niño y se le siente ante una hoja de papel y se le deja hacer lo que quiera, sugiriéndole solamente que dibuje si tiene ganas. Este difiere del dibujo espontáneo en que el niño lo realiza sin que medie ninguna preparación ni sugerencia por parte del adulto. En el caso del dibujo dirigido, se propone o impone el tema al niño; cuando este es impuesto, se trata generalmente de un test.

7. J. Piaget y B. Inhelder. "Psicología del niño". Ed. Morata. Madrid, España. 1981. pág. 70.
8. G. Bachelard. Prefacio de la obra de J. Boutunier. "El dibujo en el niño-normal y anormal". Ed. Paidós. Bs.As. Argentina. 1980. pág. 9.
9. Ibid. pág. 9.

Por otro lado, esta autora señala que el dibujo del niño expresa una realidad y que ésta la manifiesta no en virtud de leyes sociales convencionalmente establecidas, a las cuales se somete, sino obedeciendo a leyes psicológicas (10).

Siguiendo con esta autora, ella dice que el niño pequeño dibuja algo con predilección y que ese algo no es cualquier cosa ya que se trata generalmente de un ser humano, de donde, sin aprendizaje, para representar al hombre, el niño crea una forma que nadie le ha enseñado, que no responde a las exigencias gráficas del adulto sino que satisface su intención expresiva. Igualmente, indica que este ser humano es el niño mismo y que no sólo porque las leyes que presiden el movimiento de su mano facilitan o permiten tal o cual forma de dibujo y de esa manera realiza primero aquello que puede hacer, sino, sobre todo, porque su proyecto, su intención gráfica es, en primer término, una expresión de su ser; lo que sabe o lo que siente del ser humano es, en primer lugar, él mismo. Para ella, en su dibujo del ser humano el niño se proyecta a sí mismo y expresa la manera en que se siente vivir, la manera en que se vive a sí mismo y en tanto que el niño sólo se siente ser humano y se reconoce como tal entre sus semejantes, cuando dibuja un ser humano expresa en esa imagen tanto su propio cuerpo como el cuerpo de otros (11).

En otro lugar, Vayer comenta que en el niño la conciencia de-

10. *Ibid.* pág. 22.

11. *Ibid.* pp. 24-26.

su propio cuerpo puede traducirse gráficamente en el dibujo de sí mismo: "a través del dibujo de su propia persona, el niño no solamente traduce el conocimiento que tiene de su yo (este conocimiento aparece a los 3 años con el redondel o núcleo fundamental), sino también la relación que su yo establece con su mundo exterior" (12).

Retomando a Machover, y tal como se indicó anteriormente, - ella asegura que el individuo revela aspectos importantes de su personalidad al dibujar e igualmente que debe dibujar conscientemente y sin duda inconscientemente sobre su sistema completo de valores psíquicos. En este sentido, según señala, el cuerpo o el propio yo es el punto de referencia en cualquier actividad: "el dibujo de una persona, al envolver la proyección de la imagen de un cuerpo, ofrece un vehículo natural de expresión de las necesidades y conflictos del cuerpo de uno" (13).

3.2. Etapas evolutivas.

Clauss y Hiebsch (14) señalan que, siguiendo el modelo del adulto, el niño comienza por recorrer con el lápiz el cuaderno de un lado a otro y ve que ha hecho unas rayas; a estos montones de rayas se les llama garabatos, por lo que a la etapa anterior al dibujo se le llama "etapa del garabato". Estos autores sitúan los comienzos del desarrollo del dibujo en el segundo y tercer -

12. P. Vayer. "El niño frente al mundo". Ed. Científico-Médica. Barcelona, España. 1977. pág. 13.
13. "Proyección de la personalidad". Op. cit. pp. 3-4.
14. G. Clauss y H. Hiebsch. "Psicología del niño escolar". Ed. Grijalvo. México. 1984. pág. 23.

año de vida, estando éste sometido a más intensas fluctuaciones temporales que al comienzo del balbuceo, porque el dibujo no comienza de una manera instintiva, sino por la necesidad que siente el niño de imitar. A consecuencia de esto, los niños que con frecuencia vez escriben y dibujan a los adultos, realizan sus primeros intentos en esta actividad antes que los niños en cuyos hogares se escribe poco o no se escribe nunca. Señalan que más importante aún que la influencia del modelo es poner pronto papel y lápiz a disposición del niño.

Para ellos, el desarrollo del dibujo se completa en períodos análogos al del lenguaje hablado ya que ambos son formas afines de expresión. Es en la edad preescolar, según indican, que el niño comienza a dibujar adquiriendo así la forma gráfica de expresarse, lo cual es la preparación indispensable para el aprendizaje de la escritura, que comenzará en la edad escolar (15).

Comentan que los garabateos del niño no significan nada porque sirven para adiestrar la función del dibujo y para la adquisición de habilidades motrices específicas. Al principio, los movimientos del niño son torpes por lo que da la impresión de que dibuja "con todo el cuerpo" y más tarde se diferencian los movimientos del dibujo, permaneciendo entonces el brazo inmóvil y la muñeca realiza los movimientos esenciales para el trazado a rayas.

En el tercer año, según refieren, la mayoría de los niños descubre que con signos gráficos pueden representar muchas cosas y observan que las figuras compuestas con líneas tienen carácter y valor de imágenes. De ahí en adelante, el niño dibuja con la intención de representar algo. Este descubrimiento de la función que tiene el dibujo de representar objetos, para ellos se manifiesta, en su aspecto externo, en que el niño da nombres a las cosas que dibuja una vez que los ha terminado; luego aplica un nombre a los objetos mientras los está dibujando y, por último, anuncia de antemano lo que va a dibujar.

Estos autores comentan que en la edad preescolar los dibujos de los niños no guardan todavía un parecido objetivo con las cosas que representan, ya que dibujan sólo aquellos rasgos característicos que de acuerdo a sus experiencias les parecen importantes. La mayoría de las veces, el niño dibuja primero personas, luego animales y después cosas como casas, automóviles y otros objetos. A este tipo de dibujos que representan la realidad de manera esquemática, Clauss y Hiebsch los llaman "dibujos esquemáticos" y para realizarlos el niño no necesita ningún modelo pues los dibuja de memoria, ajustándose muy poco a dicho modelo si se le presentase. En esta etapa, el niño representa sus dibujos en una forma plana; por ejemplo, al dibujar una casa, asocia lo que él ha visto dentro de ésta y lo que está afuera, dibujando ambos aspectos en primer plano como si fueran transparentes. Más adelante, con la influencia de la enseñanza, aprenderá a dibujar de manera realista (16).

Luquet (17), en sus estudios sobre el dibujo infantil, propuso varios estadios e interpretaciones para el mismo. Este autor asegura que hasta los 8 ó 9 años el dibujo del niño es esencialmente realista de intención, dibujando al principio lo que sabe de un personaje o de un objeto mucho antes de expresar gráficamente lo que ve en él. Este realismo pasa por diferentes fases. Luquet llama "realismo fortuito" a la fase de los garabateos, -- con un significado que se descubre luego. Después aparece el -- "realismo frustrado" o fase de la incapacidad sintética, en que los elementos de la copia están sobrepuestos, en lugar de coordinados en un todo. Posteriormente se da el "realismo intelectual" y en él, el dibujo ha superado las dificultades primitivas, proporcionando esencialmente los atributos conceptuales sin la preocupación de perspectiva visual. Hacia los 8 ó 9 años se presenta el "realismo visual" que muestra dos novedades: por un lado, no se presenta sino lo que es visible desde un punto de vista proyectivo particular; por el otro, el dibujo tiene en cuenta la -- disposición de los objetos según un plan de conjunto y sus proporciones métricas.

Vayer (18) señala que hasta los 5 ó 6 años, si no ha habido -- una educación metódica, el niño dibuja la figura humana basándose en el conocimiento que tiene de su propio cuerpo y que a partir de esta edad es probable que intervengan factores como la observación, la memoria, la afición y el entrenamiento en el dibujo.

17. G. Luquet, citado en: "Psicología del niño". Op. cit. pp. 70-72.

18. "El diálogo corporal" Op. cit. pág. 36.

jo, los estereotipos, etc. También indica que la educación global, la cual implica la participación de todo el ser y que se prosigue hasta esta edad, coincide a la vez con un momento de la evolución del esquema corporal y la edad en que el niño consigue dar una representación gráfica completa de la persona humana.

Por otro lado, indica que hasta que las nociones de arriba-abajo no han sido adquiridas por el niño, éste puede muy bien dibujarse en una hoja de papel, pero que puede hacerlos representándose en coasiones con la cabeza hacia abajo (19).

Para F. Dolto (20), las primeras y más precoces representaciones gráficas del "sentimiento de vivir en el cuerpo" son líneas finas, rectas, cuyo trazo es acentuado al principio y ligero después, que forman un garabato. Indica que la representación del funcionamiento de la inteligencia (integración perceptual) es una línea enroscada sobre sí misma en un grafismo de espiral más o menos bien ejecutada. Luego vienen líneas que delimitan espacios ovalados más o menos cerrados.

Para ella, la primera representación del ser humano en el grafismo es el círculo con una cola. Esta etapa de representación va seguida de la de las dos bolas. Asegura que se asiste entonces a la aparición de puntos de interés: "las salidas del rostro, un punto o un hoyo dibujado en el centro, luego dos lado a

19. "El niño frente al mundo". Op. cit. pág. 13.

20. F. Dolto. "En el juego del deseo". Ed. Siglo XXI. México. 1983. pp. 81-82.

lado, luego la bola cefálica; y un hoyo central para la bola abdominal. Luego, tres puntos o tres hoyos que representan los sentidos, dos ojos, una cavidad. En el mismo momento, el hoyo umbilical deja su lugar a dos y luego a tres hoyos verticales; la masa oscura de los cabellos y la observación de las orejas llevan al niño a dotar al personaje de un tocado si se representa a una persona, de orejas si se representa a un animal (muy a menudo un gato)" (21).

Posteriormente , indica, el palo que había dejado su lugar a la segunda bola se desplaza y sirve, multiplicado, para representar los miembros. Asimismo, dice que cuando la noción de sexo -- aparece implícitamente, si no explícitamente, su ilustración es enseguida visible: los varones tienen un bastón o una pipa y las niñas tienen una bolsa o a veces un globo (22).

Según Piaget (23), la imagen corporal expresada a través del dibujo va evolucionando paralelamente a la noción del espacio, - ya que poco a poco va apareciendo una geometría proyectiva y lentamente el dibujo se va enriqueciendo, aunque en un principio el niño es incapaz de respetar la distancia entre las partes representadas. A los 9 años empieza a comprender la forma y usa la línea curva para representar los hombros; a los 11 ó 12 años es capaz de hacer el dibujo de perfil y las omisiones son raras y escasas.

21. *Ibid.* pág. 85.

22. *Ibid.* pág. 86.

23. "Psicología del niño". Op. cit. pág. 73.

3.3. Algunas investigaciones que han utilizado el dibujo para evaluar la evolución del esquema corporal.

Ajuriaguerra comenta que el dibujo de un "monigote" es una -- técnica frecuentemente utilizada en las investigaciones sobre la evolución del esquema corporal. Para él "resulta innegable que -- la forma en que un niño dibuja un personaje humano refleja en -- cierta forma la imagen que tiene de su propio cuerpo" (24).

A. Abraham señala que se trata de una prueba compleja que -- "afecta diversos niveles de actividades, ligados tanto a la inte ligencia del niño cuanto a su maduración motriz o afectiva, a su adaptación emocional y social y a su forma de vida" (25).

Retomando Ajuriaguerra, quien más adelante comenta que el estudio del esquema corporal puede hacerse ya en el período de tra zados informes o de los juegos con plastilina, pero que resulta -- más interesante a partir del dibujo porque el mismo desborda el -- aspecto meramente formal y puede dar información en función de -- las características del trazado, del color utilizado, del lugar -- que el niño se atribuye en la familia, de la actividad que él -- mismo se representa ejerciendo en el dibujo, del valor que conce -- de a las diferentes partes del cuerpo, de lo que olvida al dibu -- jar o lo que resulta distorsionado en el dibujo. Asimismo, seña -- la como métodos utilizados el Test del monigote incompleto de -- Gesell, el Test de la señora de Fay, los dibujos no terminados a

24. J. Ajuriaguerra. "Manual de psiquiatría infantil". Ed. Masson. Barcelona, México. 1983. pág. 349.

25. A. Abraham, citado en: Ibid. pág. 349.

completar (Wartlagg), el dibujo de la familia de L. Cormann. De la misma manera, dice que el dibujo de animales o el dibujo espontáneo libre pueden aportar datos interesantes sobre el conocimiento de la imagen corporal (26).

J. Jiménez (27), asegura que a través del dibujo de la figura humana se puede realizar un estudio grafomotor intelectual y - - afectivo que es válido como un acercamiento muy adecuado en el estudio de la representación del esquema corporal.

Vayer (28) señala que el dibujo de la figura humana parece estar relacionado al conocimiento que el niño posee de su propio cuerpo y que, al igual que otros autores afirman, es la expresión del esquema corporal. Para él existen unos nexos entre la evolución de éste como son la conciencia y el control del cuerpo propio, la independencia segmentaria, la independencia derecha-izquierda, etc., y ciertas manifestaciones de la inteligencia tales como la expresión verbal y gráfica, capacidades de atención-perceptiva, orientación y organización en el espacio, etc. Dice que el dibujo de la figura humana es un test de nivel mental, pero que se ve afectado por algunos defectos (estereotipias en particular) y que por el contrario, el dibujo de sí mismo hace intervenir los factores personales a través de la integración de la imagen del cuerpo, resultando por ello la expresión gráfica -

26. Ibid. pág. 350.

27. J. Jiménez. "Talleres de actividades para el desarrollo del esquema corporal". Ed. CEAC. Barcelona, España. 1985. pág. 17.

28. "El diálogo de la personalidad". Op. cit. pág. 21.

de esta imagen.

Machover ha utilizado sobre todo el dibujo como test proyectivo, el cual proporciona información sobre las necesidades y conflictos del niño. Subraya que "el hecho de dibujar una figura humana no es sólo un problema de habilidad gráfica, sino una proyección de la manera en que el niño se representa su imagen corporal" (29).

F. Dolto (30) ha registrado a lo largo de varios años los dibujos realizados por niños durante sus sesiones de análisis con ellos tal como si fueran asociaciones libres, de los que dice -- que son "testigos adyacentes" de la vivencia transferencial, en relación probable con las palabras emitidas, que suelen ser muy diferentes de los temas dibujados. Comenta que en la observación de los dibujos libres ha sido posible comprender que, tras situaciones alegóricamente representadas, había algo más simbólicamente incluido. Esto es, una representación de lo que es sentido -- tal como deriva para cada quien de las condiciones propias del cuerpo, tal como cada quien lleva su imagen en su inconsciente -- como sustrato simbólico de su existencia, e independientemente de su actualización en una expresión dinámica.

Por otro lado, esta autora indica que la imagen del cuerpo -- puede proyectarse en todas las representaciones, cualesquiera --

29. "proyección de la personalidad". Op. cit. pág. 21.

30. "En el juego del deseo". Op. cit. pp. 69-72.

que sean, y no sólo en representaciones humanas. Así, un dibujo de objeto, de vegetal, de animal, de humano, está hecho a imagen a la vez de quien dibuja (31).

Finalmente, señala que "es por la observación de los dibujos de niños, y por las correspondencias flagrantes entre la clínica y su dibujo, como pudo surgir esta noción del cuerpo de relación, desde su esbozo hasta su acabamiento" (32).

31. *Ibid.* pág. 73.

32. *Ibid.* pág. 74.

CAPITULO IV.

LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL Y LAS ACTIVIDADES QUE FAVORECEN LA FORMACION DEL ESQUEMA CORPORAL.

No ponemos en duda que definitivamente el niño (en condiciones óptimas) resulta mejor atendido y mayormente rodeado de afecto si una sola persona se encarga e interesa por su cuidado; nos referimos a la madre, cuya importancia en el desarrollo del niño ya ha sido discutida anteriormente. Sin embargo, no siempre la madre se encuentra en condiciones de realizar esta tarea en forma completa, por factores tales como los económicos, personales y profesionales. Esta situación se ha acentuado llamativamente en la actualidad, debido a que cada vez es más frecuente la necesidad de la mujer de ingresar al mercado productivo de trabajo, primordialmente en apoyo de la economía de la familia.

Esto último responde a causas económico-políticas y sociales. El proceso de desarrollo de nuestro país a partir de los años --cuarentas, al instituirse el modelo de sustitución de importaciones*, ha requerido de una participación activa de la mujer en el aparato productivo, por lo cual se ha dado una incorporación creciente de la mano de obra femenina a cada vez más amplios sectores de la economía. La desintegración familiar, sobre todo a causa de la separación de los padres, se ha incrementado considera-

* Para ampliar la información al respecto, se sugiere consultar a: L. Solís.- "La realidad económica mexicana: retrovisión y perspectivas". Ed. Siglo XXI México. 1985.

blemente en los últimos tiempos. El mayor acceso a la educación y al trabajo fuera del hogar por parte de la mujer, le ha planteado nuevas necesidades de superación tanto personal como profesional.

En este sentido, la creación de instituciones encargadas especialmente en la atención, cuidados y educación de los infantes durante el tiempo en que la madre se encuentra laborando, ha hecho posible la cobertura de la demanda de esta necesidad.

Dichas instituciones, así como cualquiera otra, han atravesado por diferentes momentos en cuanto a su concepción y evolución, marcados, estos por la demanda específica a la cual se han abocado y por los progresos alcanzados en relación al conocimiento del desarrollo infantil y en el campo de la pedagogía, específicamente.

De esta manera, lo que en un principio pareció ser un simple depósito destinado principalmente a proveer al niño de cuidados higiénicos durante el tiempo en que la madre no podía hacerse cargo de él, con la prevalencia de un ambiente matizado por antiguas concepciones de la crianza infantil, pasó paulatinamente a convertirse en un lugar donde además de recibir estos cuidados, se le proporcionan elementos que estimulan su desarrollo en las diferentes áreas y le permiten desenvolverse de manera armónica a partir de las actividades pedagógicas y recreativas que se le proponen.

Podemos decir que en la actualidad al niño se le percibe más como a una verdadera persona y se reconoce la importancia de los primeros años de desarrollo, ya que durante ellos tienen lugar varios procesos que sientan las bases para su formación como individuo y para la estructuración de su personalidad, para lo cual, las experiencias que recibe emanadas de su entorno y de la educación, resultan altamente significativas.

Por otro lado, los Centros de Desarrollo Infantil, de los cuales hablaremos enseguida, constituyen una buena alternativa para los hijos de madres trabajadoras, ya que en ellos se tienen presentes los aspectos que hemos mencionado, que se llevan a cabo con la participación interdisciplinaria de un grupo de personas dadas a la tarea de estimular y favorecer el desarrollo del niño, desde sus diferentes funciones.

4.1. Antecedentes.

En vista de que la población de nuestro estudio será tomada de un Centro de Desarrollo Infantil (C.D.I. o CENDI) perteneciente al D.I.F. Tabasco, esta revisión se refiere expresamente a los antecedentes históricos suscitados en ese contexto.

A la fecha, los CENDIS del D.I.F. Tabasco son cinco.

A partir del 15 de octubre de 1954 esta institución, en aquel entonces llamado Instituto Mexicano de Protección a la Infancia (IMPI), en apoyo a la mujer tabasqueña, puso en marcha el actual

C.D.I. "Eva Sámano de López Mateos". En 1962, en respuesta a las necesidades de las mujeres locatarias del Mercado "Pino Suárez", se abrió el C.D.I. denominado con este mismo nombre. En 1963, -- fue fundado el C.D.I. "Marina Cortazar Vda. de Escobar", y en -- ese mismo año, se inaugura el C.D.I. "Paseo de la Sierra". En -- 1981, abre sus puertas el actual C.D.I. "Profra. Estefanía Castañeda Núñez" (1).

Debido al incremento de la población femenina económicamente-activa, y en consecuencia de la población infantil, en el transcurso de estos años, fueron planteadas nuevas necesidades de servicio, las cuales se fueron resolviendo con obras de ampliación y remodelación en tres de estos cinco centros (2).

En 1986, se inicia la obra de ampliación en el C.D.I. "Paseo de la Sierra", remodelándose totalmente sus instalaciones, de -- tal manera que su capacidad física se vió duplicada. Para 1987, -- se reinaugura y se le cambia el nombre por el de C.D.I. "Josefina Vicens" (3).

4.2. Objetivos y estructura de los C.D.I.

El objetivo fundamental de los CENDIS es: "Brindar asistencia y educación integral a los hijos de las madres trabajadoras durante sus primeros años de vida y propiciar que éstas se inte---

1. "Proyecto para la creación de un nuevo C.D.I.". Dirección de Orientación - Familiar y asistencia Social. D.I.F. Tabasco. 1987. pág. 3.
2. Ibid. pág. 3.
3. Ibid. pp. 3-4.

gren a la vida económica de la Nación en un ambiente de tranquilidad emocional que les permita una mayor productividad y una mejor integración familiar" (4).

Mediante un decreto del 22 de diciembre de 1986, donde se publica la "Ley del Sistema Estatal de Asistencia Social", art. -- 16, inciso IV, al D.I.F. Tabasco se le confiere, entre sus varios objetivos, el de promover e impulsar el sano crecimiento físico, mental y social de la niñez. Es en los C.D.I. donde se proporciona educación inicial, que es el primer nivel que conforma el Sistema Educativo Nacional, al que se le ha otorgado una gran importancia al ser innegable que los seis primeros años de vida son trascendentales en la formación del ser humano. Además, cumplen con el objetivo de prestar atención asistencial y educativa a los menores de escasos recursos, de acuerdo con el programa establecido por la S.E.P., mediante diseños pedagógicos adecuados y a la implementación de estimulación temprana, a la par que ayuda a la mujer a integrarse a actividades productivas (5).

En este sentido, se tiene la convicción de que "una guardería infantil ya no debe ser concebida como un sitio donde guardar o cuidar niños"; el concepto que debe quedar implícito, es el de "Institución Educativa", lugar donde el niño sano es atendido mientras su madre trabaja, brindándole los cuidados que recibe en el seno familiar y proporcionándole los medios para promover su desarrollo afectivo, intelectual y social, de ahí que entonces:

4. "Manual de Organización de un C.D.I.". D.R. S.E.P. México, 1982. pp. 7-8.
5. "Proyecto para la creación de un nuevo C.D.I.". Op. cit. pág. 2.

ces se le llame Centro de Desarrollo Infantil (6).

Los C.D.I. atienden a menores en edades comprendidas entre -- los 4 meses a los 6 años, que de acuerdo a éstas y a su grado de madurez son ubicados en las diferentes salas:

Lactancia : "A" (4-6 meses)
 "B" (7-11 meses)
 "C" (12-18 meses)

Maternal : "A" (18 meses-2 años)
 "B" (2-3 años)
 "C" (3-4 años)

Preescolar : "1" (4 años-4 años 6 meses)
 "2" (4 años 7 meses-5 años)
 "3" (5-6 años)

Para la atención de estos menores cuenta con las siguientes - áreas: Pedagógica, Psicológica, Nutricional, Médica, Odontológica, Social y de Servicios Generales, cada una de ellas a cargo - de personal especializado (7).

No es necesario para nuestro trabajo enumerar las funciones - de cada una de estas áreas, por lo que sólo mencionaremos en for- ma general las desempeñadas por el área de Psicología dentro de- esta institución.

6. "Centro de Desarrollo Infantil". Serie Monografías. Sistema para el Desa- rrollo Integral de la Familia en el estado de Tabasco. 1988. pág. 14.
7. Ibid. pág. 17.

El objetivo general del área de Psicología es: "Propiciar mediante acciones psicológicas programadas el desarrollo armónico de los niños que asisten al Centro de Desarrollo Infantil" (8).

El cumplimiento de este objetivo general implica tres aspectos básicos: profilaxis, evaluación y atención especial, de los cuales se desprenden tres objetivos particulares:

- 1) Contribuir a establecer las condiciones que favorezcan el desarrollo físico, afectivo-social y cognoscitivo del niño, en su aspecto psicológico.
- 2) Evaluar el desarrollo de los niños para promoverlo en las áreas física, afectivo-social y cognoscitiva, en su aspecto psicológico.
- 3) Proporcionar a los niños atención oportuna para favorecer el desarrollo físico, afectivo-social y cognoscitivo, en su aspecto psicológico (9).

Algunas de las actividades que el psicólogo realiza para cubrir dichos objetivos, se refieren a observaciones directas del desenvolvimiento del niño, en forma tanto individual como grupal. Con la evaluación de los niveles de madurez que se lleva a cabo de manera periódica, el psicólogo valora de forma objetiva el desarrollo del niño, con lo cual tiene la oportunidad de comentar. "Manual de Psicología para un C.D.I.". D.R. S.E.P. México. 1985. pág. 17.
9. Ibid. pp. 9, 18, 26 y 35.

probar que éste está siguiendo una línea adecuada. Además, a través de estas evaluaciones, él puede observar aspectos de la formación del esquema corporal, manifestadas por el pequeño mediante sus progresos psicomotrices, los dibujos que realiza, la seguridad con la que se relaciona con el propio psicólogo, con otros niños y con otros adultos, etc.

4.3 Actividades pedagógicas que favorecen la formación del esquema corporal.

Las múltiples actividades que los niños realizan dentro de los CENDIS están encaminadas, tal como ya ha sido mencionado, a estimular su desarrollo en las diferentes áreas. Igualmente, existen actividades pedagógicas que específicamente se dirigen a favorecer el esquema corporal del niño desde sus diversas esferas. Esto es, mediante ejercicios de estimulación temprana; de reconocimiento de las partes del cuerpo y su localización; de identificación de la propia persona del niño ante un espejo; de coordinación fina y gruesa; de música y movimiento; de ubicación espacial, equilibrio y lateralidad, etc., todo ello rodeado siempre de un ambiente de calidez y afecto por parte de educadoras y auxiliares educativas, el niño poco a poco va formándose una imagen de sí mismo, a la par que va conociendo su cuerpo y adquiriendo control sobre él. En este sentido, es importante señalar que en todo este proceso educativo siempre tiene la oportunidad de convivir con niños de su edad (también menores y mayores) que se hayan igualmente abocados a las mismas tareas de desarrollo, retroalimentándose mutuamente con sus progresos o sirviendo de -

estímulo a otros niños. Es decir, el menor pasa buena parte del día en situaciones grupales (sociales) lo cual le proporciona -- continuamente puntos de referencia respecto a seres semejantes a sí mismo, así como también tiene ocasión de relacionarse con -- otros adultos aparte de sus padres, que además están especialmente capacitados para el trabajo con niños.

Haremos una revisión somera y siguiendo un orden ascendente - (cronológico), de actividades específicas que contienen la estimulación del esquema corporal, con base a los programas marcados por la S.E.P. , mismos que son utilizados en los CENDIS.

4.3.1. Sección de Lactancia:

Destaca la existencia de la estimulación temprana como práctica común de la madre hacia el bebé y también como técnica empleada dentro de los CENDIS en las salas de lactancia. Es decir, el simple hecho de proporcionar cuidados e higiene al pequeño a la par que se le habla o proporciona algún juguete, es en sí parte de esta estimulación, la cual proporciona los primeros elementos que propician su desarrollo.

El término estimulación temprana indica "toda actividad que - oportuna y acertadamente enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico. Es la actividad que puede involucrar objetos y -- siempre exige la relación entre el niño y el adulto, en una forma de comunicación que puede ser de gestos, murmullos, de activi

dades, de palabras y de todo tipo de expresión" (10).

Dentro de los CENDIS, al infante en sus primeros meses y hasta los 18 meses de edad, se le practican varias actividades aprovechando los momentos en que se le alimenta, se le asea, se le duerme o está dormido y sobre todo durante las horas de vigilia. Se le proporciona estimulación táctil, visual, auditiva, motora, cognitiva, propioceptiva, de lenguaje y afectivo-social, utilizando para ello en ocasiones materiales diversos como son colchonetes, sonajas, móviles, aros, pelotas, juguetes de arrastre y de otros tipos, espejos, canciones infantiles, etc. (11).

4.3.2. Sección Maternal:

Las actividades del programa de esta sección están estructuradas de tal manera que son medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento, que pueden ser de naturaleza diversa, y favorecen la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social. Debido a que el juego se considera característica natural de la actividad del niño, dichas actividades están planteadas en función de éste, haciendo una distinción entre el juego que implica el placer por la actividad misma y el juego-trabajo, en el cual el sentido no es totalmente lúdico, sino que requiere del niño un esfuerzo (12).

10. "Estimulación temprana". Documento inédito realizado por el Area Pedagógica de la Coordinación General de CENDIS, para la D.O.F. y A.S. del DIF -- Tabasco. 1988.
11. "Programa de estimulación temprana múltiple". Documento inédito CREE. -- D.I.F. Tabasco. 1987.
12. "Programa de educación maternal". D.R. S.E.P. México. 1981. pp. 53-54.

Citaremos algunos ejemplos de actividades que son realizadas de acuerdo al contenido de unidades específicas:

- Cantos y juegos que implican el conocimiento de las partes del cuerpo y sus respectivas funciones.
- Identificación del propio cuerpo y de sus partes ante el espejo
- Bailar, saltar, brincar, desplazarse, correr, jugar en los juegos infantiles; toda actividad que implique el movimiento del cuerpo de manera coordinada y/o rítmica.
- Dibujar el contorno de un compañero acostado sobre una cartulina. (13).

Como complemento a estas actividades, se aplica el "Programa de Educación Física para lactantes y maternas" que especialmente se enfoca a ejercitar en el niño la formación del esquema corporal y elementos implicados en ésta. Citaremos algunos ejemplos:

Imagen corporal:

- Tocar las partes del cuerpo que le indiquen.
- Reconocer todas las partes del cuerpo, señalándolas en su cuerpo y en láminas.

13. Ibid. pp. 60-91. Otras actividades afines pueden encontrarse en el anexo C.

- Dibujar una figura humana, ayudado con instrucciones verbales.
- Pegar recortes de papel, rellenoando diferentes segmentos en un dibujo de la figura humana.
- Realizar esquemas de movimiento como: rodar, saltar, girar, --trepar, transportar... y nombrar los segmentos movilizados - - (14).

4.3.3. Sección Preescolar:

Al igual que en la sección maternal, las actividades en preescolar son llevadas a cabo con intenciones lúdicas, pero, en este caso, al niño se le exige mayor esfuerzo y atención, debido a -- que el grado de dificultad para ellas es ahora más alto. Además, este nivel es muy importante pues al niño se le prepara, entre - otras cosas, para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Citaremos sólo algunos ejemplos:

- Practicar juegos en donde adopte diferentes posturas y movi--- mientos: rodar, gatear, arrastrarse, etc.
- Participar en juegos y actividades donde ejercite segmentos de su cuerpo (brazos, cabeza, manos, pies, cuello, hombros, cintu ra, tronco, etc.).
- Realizar juegos y actividades en los que reconozca objetos y - personas.
- Describir algunas acciones que realicen él y las personas que- le rodean.

- Tocar y nombrar partes de su cabeza empleando cantos, juegos y rimas.
- Dibujar su cara y la de otras personas.
- Escuchar los sonidos al aplaudir y al golpear con sus pies, tocar diferentes partes de su cuerpo, producir sonidos con su boca.
- Participar en juegos en donde se comunique en forma verbal y - corporal (cantos, rimas, cuentos, escenificaciones).
- Realizar juegos en los que describa las características de su cuerpo comparado con el del adulto.
- Imitar gestos y realizarlos mirándose en un espejo.
- Armar rompecabezas de la figura humana, seccionada por grandes segmentos.
- Reproducir su cuerpo utilizando diferentes materiales gráfico-plásticos.
- Imitar movimientos y acciones de compañeros y educadora.
- Poner y quitar prendas de vestir; abotonarlas.
- Localizar las partes del lado derecho e izquierdo de su cuerpo y alternar movimientos de cada una de esas partes.
- Ejecutar juegos en los que mueva su cuerpo en relación a los - objetos que le rodean: arriba de, abajo de, adelante de, atrás de, cerca de, lejos de, frente a.
- Dibujar su cuerpo después de verlo reflejado en el espejo.
- Reproducir su cuerpo empleando materiales de dibujo y de recorte.
- Expresar con su cuerpo diferentes actitudes humanas siguiendo-

diferentes ritmos (15).

Igualmente, en esta sección se aplica como complementos a las actividades pedagógicas, el "Programa de Educación Física para - Preescolares", cuyos ejercicios están basados en los mismos aspectos que comprende el programa para maternal, variando estos - únicamente en el grado de dificultad y precisión que implican en su ejecución. Por tal motivo, no es necesario citarlos.

Tal como pudo observarse, todas y cada una de las actividades antes referidas requieren, para su realización, que el niño emplee su cuerpo y sus diferentes segmentos en forma coordinada, - de tal suerte que en situaciones activas y aún pasivas, ponga en juego sus habilidades, destrezas, control, conocimiento e información que del mismo posee, enriqueciendo, especializando y depurando cada vez más sus movimientos. En consecuencia, al estimular en forma programada y constante su desarrollo corporal, se favorece al mismo tiempo su desarrollo general.

En este sentido, la idea de que el cuerpo es el primer medio de conocimiento, comunicación y relación con el mundo, resulta - muy acertada, en vista de que el pequeño experimenta corporalmente su mundo, lo cual manifiesta expresivamente en su desenvolvimiento aún cuando no siempre pueda verbalizarlo. Es decir, el niño nos comunica en mayor medida sus progresos madurativos median

15. "Programa Pedagógico para niños de 4 a 6 años que asisten a los C.D.I.".- D.R. S.E.P. México, 1983. pp. 49-128. Otras actividades afines aparecen en el anexo C.

te sus movimientos, gestos o actitudes, antes que la comunicación verbal nos brinde un acceso (de suma importancia) para la comprensión y evaluación de su sano desarrollo.

CAPITULO V.

METODOLOGIA Y ANALISIS DE LA INVESTIGACION

La revisión teórica realizada a lo largo de los cuatro capítulos precedentes, representa una visión global del problema que - es objeto de nuestro estudio. De esta fundamentación partiremos - para efectuar un análisis cuantitativo de los dibujos obtenidos - en la investigación llevada a cabo con una población específica, elegida como muestra para comprobar nuestros objetivos. Poste---riormente los analizaremos en forma cualitativa.

5.1. O B J E T I V O S.

Los objetivos que pretende alcanzar esta investigación son -- los siguientes:

OBJETIVO GENERAL:

Observar la evolución del esquema corporal plasmada en el di-bujo de la figura humana en niños de 3 a 6 años de edad que asis--ten a un Centro de Desarrollo Infantil en la ciudad de Villaher-mosa, Tabasco.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Comparar los rasgos sobresalientes similares y diferentes - en los dibujos de la figura humana en estas edades.

- Comparar elementos tales como integración, elaboración y -- ejecución en el dibujo de la figura humana en estas edades.

- Comparar diferencias en cuanto a la integración, la elaboración y la ejecución en el dibujo de la figura humana entre niños y niñas en estas edades.

- Analizar cualitativamente los dibujos de la figura humana - en estas edades.

5.2. POBLACION.

La muestra elegida se encuentra constituida por un total de - 181 niños, cuyas edades fluctúan entre los 3 años y los 5 años - 10 meses de edad. La población total, es decir, el universo del estudio, es de 380 niños; los 199 no incluidos en la investigación son menores de 3 años. El nivel socioeconómico de los menores es medio y bajo (según los datos aportados por el Depto. de Trabajo Social del CENDI). El mayor porcentaje llevan inscritos - varios años en este Centro y sólo una minoría son de nuevo ingreso. Por tal motivo, la muestra se considera bastante homogénea.

Los niños se encuentran distribuidos en las siguientes salas:

Maternal C1, C2 y C3 (3 años-3 años 11 meses) = 65 niños.

Preescolar 1ªA y 1ªB (4 años-4 años 6 meses) = 50 niños.

Preescolar 2 (4 años 7 meses-4 años 11 meses) = 27 niños.

Preescolar 3 (5-6 años) = 39 niños.

La muestra se dividió en tres grupos distintos:

GRUPO A: 3 años-3 años 11 meses = 65 niños.

GRUPO B: 4 años-4 años 11 meses = 77 niños.

GRUPO C: 5-6 años = 39 niños.

5.3. METODOLOGIA.

La razón por la cual tomamos al dibujo de la figura humana como instrumento para medir la evolución del esquema corporal, está apoyada en los estudios e investigaciones que citamos en los capítulos I y III, mismos que han comprobado y concluido que el dibujo es un medio directo, sobre todo en el caso de los niños pequeños, para la expresión de su esquema corporal, ya que refleja fielmente el conocimiento que el niño posee de su propio cuerpo. Debido a esto, no dudamos en que su utilización nos llevaría a cubrir nuestros objetivos de forma válida.

La investigación se llevó a cabo dentro de las salas y consistió en proporcionar a cada niño una hoja blanca tamaño carta y una crayola de color obscuro (negro, azul, verde y morado). Se les indicó que realizarían el dibujo de un niño mediante esta -- consigna: "En la hoja que les dí, con la crayola van a dibujar un niño lo mejor que puedan; cuando terminen, del otro lado de la hoja, dibujarán una niña. Quiero que los dos dibujos queden muy bonitos".*

Se observó de cerca la ejecución de cada niño, cerciorándose-

* Esta última parte de la instrucción fue necesario utilizarla en vista de -- que, a estas edades, los elogios son muy importantes para los niños como motivación para realizar cualquier actividad y también para ganar su confianza.

de que la orden había sido comprendida y estimulando especialmente a aquellos que decían no saber dibujar un niño. Conforme fueron terminando, se les retiró la hoja y nuevamente se les elogió por lo bien que habían realizado sus dibujos.

Los parámetros que se tendrán en cuenta para realizar el análisis cuantitativo son elementos psicomotrices que pueden englobarse de la siguiente manera:

- a) Rasgos sobresalientes similares y diferentes que prevalecen en cada grupo de edad y con respecto a los otros.
- b) Integración del dibujo.
- c) Grado de elaboración, y
- d) Grado de ejecución de la figura entre los grupos de edad.

En el análisis cualitativo se tomarán como parámetros las diferentes áreas de desarrollo infantil, de las cuales hablamos en el capítulo II.

5.4. ANALISIS CUANTITATIVO.

GRUPO A:

En términos generales, gran parte de los dibujos realizados por este grupo están compuestos por líneas verticales y horizontales que abarcan toda la hoja de un extremo a otro, incluyendo la mayoría de ellos figuras circulares y triangulares de pequeño y gran tamaño, en los cuales aún no se puede identificar un esbozo de figura humana (38 casos = 58.4%) (1).

1. Estas cifras y las siguientes se hayan concentradas en el cuadro I (Grupo-a) y esquematizadas en la gráfica 1 del Anexo A.

En tres casos (4.6%), aparece la cabeza, los ojos, la nariz y la boca sin el cuerpo ni su esbozo aproximado.

En un sólo caso (1.5%), la figura está compuesta de ojos, nariz, boca, cabello, brazos y manos, piernas y pies, sin embargo carece de contornos que delimiten la cabeza y el cuerpo.

En tres casos (4.6%), aparece la cabeza con ojos, nariz y boca, unida a una figura rectangular que representa al tronco.

En cuatro casos (6.1%), se dibuja la cabeza y dos líneas verticales alargadas unidas a ella, que suponen las piernas.

En otro de los casos (1.5%), sólo es dibujado un gran círculo para representar la cabeza, sin ningún otro rasgo.

En tres casos (4.6%), es dibujado un círculo y varias líneas verticales alrededor de él, que quieren representar brazos y - - piernas.

Los dibujos mejor elaborados dentro de éste grupo pertenecen a algunos de los niños mayores (3 años 5 meses en adelante). En siete de ellos (10.7%), brazos y piernas, ambos dibujados en dos dimensiones, se hayan unidos a la cabeza.

Otro de estos (1.5%), cuenta incluso con cabello, boca y "labios", en la que son esbozados los dientes mediante líneas verti

cales, tronco y piernas en dos dimensiones, aunque carece de brazos.

Cuatro casos (6.1%), dibujan cabeza (rostro), tronco, brazos y piernas en dos dimensiones, y uno de ellos incluye manos, pies y dedos en ambos.

Los rasgos que sobresalen en este grupo de edad, son las figuras de gran tamaño que aún no guardan una proporción adecuada -- respecto a los elementos que las constituyen.

La cabeza y, aunque no siempre, los ojos, la nariz y la boca, son otro rasgo que destaca ya que se haya presente en todos los dibujos que logran un esbozo de la figura humana.

Le siguen en orden de importancia, brazos y/o piernas, como elementos ya incluidos a esta edad.

El tronco es poco común o inexistente; sin embargo, algunos niños dibujaron un círculo en su lugar que al parecer representa la "panza" del niño.

El cabello también es poco frecuente, pues aparece en dos ocasiones solamente.

Las manos y los pies no son comunes y los dedos en ambos sólo son incluidos en uno de los dibujos.

Las orejas no aparecen aún.

Todas las figuras carecen de vestimenta y no existe un solo esbozo que la indique.

Las figuras son primitivamente representadas y muestran ciertas dificultades en su integración; por ejemplo, al unir un elemento con el otro (la cabeza no siempre aparece unida al tronco cuando éste es dibujado) y en la ubicación correcta de los elementos (brazos o piernas que parten de la cabeza).

Las líneas utilizadas demuestran falta de control en la coordinación fina, ya que son débiles o temblorosas y las figuras en dos dimensiones no siempre logran ser cerradas adecuadamente. La proporción y la ubicación incorrectas de los elementos, denotan que el niño no se apega aún a modelos realistas.

La utilización del espacio de la hoja presenta variantes en cuanto al lugar donde es plasmada la figura: desde el extremo superior o inferior izquierdo o derecho de la hoja, hasta la hoja completa es abarcada. Esta es empleada en forma arbitraria vertical u horizontalmente, notándose en varios casos una falta de previsión en la utilización del espacio; por ejemplo, una figura es dibujada de la mitad de la hoja para abajo, colocada ésta en posición horizontal, llegando al extremo inferior por lo que brazos y piernas quedan comprimidos por falta de espacio.

Ninguno de los casos logra alinear la figura en forma simétrica respecto a los márgenes de la hoja.

La diferenciación sexual no es aún expresada, por lo que no se logra discriminar si se trata de un niño o una niña, apareciendo ambas figuras muy similares sin rasgos que las distinguan.

Tampoco existen diferencias en cuanto a los dibujos realizados por ambos sexos, guardando en todos los casos características comunes.

Por los comentarios expresados por algunos niños al hacerseles la propuesta de dibujar un niño, observamos que antes de su realización, estos planean atribuirle una emoción o actitud al niño que van a dibujar; por ejemplo, algunos comentaron que harían un niño contento o travieso. Esto ocurrió en el caso de los niños mayores (aún cuando la figura no haya sido bien lograda).

La edad cronológica es un dato que marca ciertas diferencias en cuanto a los parámetros que se analizaron; sin embargo, no es determinante, porque si bien los mejores esbozos corresponden a los niños mayores, dentro de estos mismos se encontraron figuras igualmente primitivas, en comparación con los niños de menor edad de este grupo.

GRUPO B:

A grandes rasgos, el 93.5% (2) de los casos de este grupo lograron representar una figura humana identificable, encontrándose desde elaboraciones muy primitivas hasta dibujos más elaborados que cuentan con los componentes principales. Sólo en cinco casos, es decir el 6.4% de los niños, recurrieron al garabateo - rellenaron con la crayola una figura más o menos circular.

El tamaño de las figuras en la mayoría de los casos es regular, abarcando la mitad de la hoja o incluso sólo una cuarta parte.

Un gran porcentaje de los niños respetó la consigna, por lo que no se observan agregados como los círculos o triángulos del grupo anterior. Sin embargo, en algunos casos, sobre todo los niños mayores (4 años 7 meses en adelante), incluyeron en sus dibujos elementos externos a la figura o anexos a ella, como casas, automóviles, nubes, sol, flores o árboles, y en algunos casos, el niño o la niña portaba un globo o un papalote.

En tres casos (3.8%, la figura cuenta con cabeza, ojos, nariz, boca y tronco; éste último es alargado e incluye varias rayas horizontales que pueden querer esbozar una vestimenta aunque primitivamente; carecen de brazos y piernas. Son semejantes a un gusano.

En dos casos (2.5%), cabeza y tronco no se hayan delimitados, 2. Estas cifras y las siguientes aparecen en el cuadro I (grupo B) y en la gráfica 2 del Anexo A.

por lo que la figura parece un saco rectangular con ojos y los brazos son representados por dos líneas unidas a cada lado en la parte superior, al nivel de la cabeza.

En seis casos (7.7%), cuentan con cabeza y tronco diferenciados, incluyendo rostro, brazos y/o piernas, pero todas son incompletas ya que carecen de alguno de estos componentes. Una de ellas tiene el cabello esbozado con grandes salientes coloreadas alrededor de la cabeza.

En 20 casos (25.9%), carecen de tronco pero tienen brazos y/o piernas; todas incluyen ojos pero a algunas les falta la nariz o la boca. En tres de ellas el cabello es esbozado; seis tienen -- pies, representados cada uno ya sea por una pequeña raya horizontal o un círculo o varias líneas cortas. Una más tiene orejas.

Dentro de los dibujos mejor elaborados, en 28 de los casos -- (36.3%), la mayoría cuentan con los elementos principales: cabeza y rostro, cabello, brazos y manos, tronco en una o dos dimensiones, piernas y pies, orejas en cuatro ocasiones, y algunas incluyen dedos en manos y pies. Sólo uno de ellos cuenta con cejas y pestañas, dibujadas éstas sobre las primeras. Algunos guardan cierta proporción en sus elementos, aunque en la mayoría esto no ocurre ya que tienen una cabeza muy pequeña con respecto al tronco o los brazos o las piernas son demasiado largos en relación al conjunto. En un caso, los ojos son dibujados en la parte inferior de la cabeza.

En 13 casos (16.8%), los dibujos cuentan con elementos ane---
xos: seis de ellos tienen un globo en una mano; uno porta un pa-
palote; cinco dibujaron sol y nubes; uno se encuentra dentro de-
un automóvil y dos más dentro de una casa.

En este grupo, los elementos que destacan son la cabeza, la -
nariz y la boca, el tronco, los brazos y las piernas, ya que apa-
recen en la mayoría de los dibujos.

Empiezan a ser esbozados el cabello, las orejas, las manos y-
los pies.

Rasgos más específicos como cejas y pestañas no son frecuen--
tes.

La vestimenta no es todavía expresada claramente o simplemen-
te no aparece.

Se nota un mayor control motriz fino en el manejo de las figu-
ras al no ser éstas tan grandes o desproporcionadas como en el -
caso del grupo anterior.

La inclusión de elementos anexos a las figuras denotan que el
niño logra ubicarse en un contexto acorde a su realidad próxima,
pues representan los objetos que le rodean comúnmente. Sin embar-
go, estos elementos no guardan una proporción adecuada entre sí;
por ejemplo, árboles y flores son del mismo tamaño o las últimas

más grandes que los primeros o aún que las propias figuras. Además, no siempre son organizados en el plano gráfico correctamente.

La utilización de dicho plano indica mayor precisión en cuanto al empleo del espacio, ya que en este grupo es anticipado, de tal manera que la figura es completada sin comprimirla o sobreponerla.

Las figuras guardan mayor simetría respecto a los márgenes de la hoja, aunque algunas aún se observan como "flotando" en el espacio o sesgadas.

El sexo de la figura no es explícitamente representado; en los casos que agregaron un globo o un papalote al dibujo, éstos son al parecer una noción implícita del sexo (según Dolto). En su mayoría fueron niñas quienes incluyeron este elemento.

Las figuras femeninas o masculinas no pueden aún ser diferenciadas unas de otras; en este sentido, la vestimenta aportaría, los rasgos distintivos, pero ésta no es todavía esbozada. El cabello sería otro componente de diferenciación sexual, aunque en este caso no es comúnmente expresado y cuando aparece no indica realmente una diferencia. Sin embargo, la mayoría de los dibujos que lo incluyeron fueron realizados por niñas.

En este grupo la edad cronológica imprime ciertas diferen----

cias, sobre todo con respecto a la elaboración y ejecución de -- las figuras, pues son los niños mayores quienes logran las mejores producciones y los que agregan elementos anexos. No obstante, dentro de estos se encuentran también dibujos todavía algo -- primitivos.

GRUPO C:

El 100% (3) de los casos logró el esbozo de la figura humana -- que en la mayoría es bien ejecutada, aunque todavía se observan -- dibujos un tanto primitivos. Las omisiones son más escasas res -- pecto a los otros dos grupos. Las figuras son de tamaño regular -- y fueron representadas por lo común utilizando una cuarta o quin -- ta parte de la hoja solamente. También guardan más proporción -- respecto a los elementos que las constituyen.

Los niños respetaron la consigna y los elementos que son agre -- gados guardan relación con la figura y sirven como adorno. Aparte -- de las nubes, sol, flores o casas que ya aparecen en el grupo anterior, en varias ocasiones se dibujó piso a pasto como soporte a la figura o se utilizó el márgen inferior de la hoja con el mismo propósito. También fueron dibujados pequeños círculos alre -- dedor de los márgenes a manera de marco, así como algunas letras que quieren representar el nombre del autor.

Aunque las figuras aparecen como rígidas o planas y no demue --

3. Para esta cifra y las siguientes, consultar el cuadro I (Grupo C) y la -- gráfica 3 del Anexo A. Una cuarta gráfica muestra los porcentajes globa -- les de los 3 grupos que se incluyen también en el cuadro del mismo anexo.

tran una actitud activa, la expresión del rostro es generalmente alegre por lo que el dibujo parece tener más vida, a diferencia de los de los otros dos grupos.

En nueve casos (23.07%), se observan algunas omisiones: dos de ellos carecen de tronco, aunque en el espacio interior delimitado por las piernas son dibujados en ambos un círculo relleno (al parecer un botón) y en uno de ellos otro círculo con una raya en medio (que asemeja una vulva), éste último realizado por una niña quien también esboza el cabello; en el otro, aparte del círculo relleno, es dibujada una raya vertical (que asemeja un pene) y éste es realizado por un niño. En otro caso, el rostro está completamente coloreado. Dos no tienen brazos pero sí piernas y tronco; uno tiene cabello y el otro no. Tres más están completos pero carecen de cabello; uno tiene los cinco dedos de las manos y otro cuenta con una saliente vertical en dos dimensiones en la parte inferior, como pene. La última figura es tan pequeña que en la cabeza no están presentes ni ojos, ni nariz, ni boca.

En 10 casos (25.6%), el tronco es dibujado en una sola dimensión por lo que una línea vertical es unida a la cabeza y se prolonga hasta las piernas, que son representadas por dos diagonales o por una línea curva. Todas tienen brazos y manos con dedos a excepción de una de ellas. Tres carecen de cabello y una de estas tiene el rostro completamente coloreado. Seis esbozan el cabello, el cual es enfatizado por las niñas quienes dibujan grandes cabelleras; una niña agrega un gran moño y dos colocan co---

fias. de enfermeras a sus respectivos dibujos, así como orejas.

En un caso (2.5%), la figura cuenta con todos los elementos anteriores a excepción de manos, pies y del tronco, que en este caso, el último aparece en dos dimensiones. Sin embargo, los brazos son trazados con una sola línea horizontal que atraviesa el tronco por la parte superior como sobrepuestos a éste.

En 19 casos (48.7%), que son los mejor ejecutados en este grupo, las omisiones son escasas y se trata de detalles más precisos como manos, dedos y/o pies. Todos cuentan con vestimenta o su esbozo aproximado, diferente para niños y niñas. Uno de - - - ellos, realizado por una niña, tiene un gran moño en el cuello, lentes y orejas; la falda presenta transparencias por lo que se observan las piernas. Esta última característica se aprecia en un dibujo más. Otra niña agrega un sombrero con flores (como maceta) a la gran cabellera y otra dibuja dos círculos rellenos en la blusa que asemejan unos pezones.

En este grupo las líneas son trazadas con mayor precisión y las figuras se encuentran mejor integradas. Igualmente, guardan más proporción respecto a sus elementos.

El plano gráfico es bien utilizado, denotando previsión en el empleo del espacio, por lo que las figuras no están comprimidas o sobrepuestas. La posición relativa dentro de la hoja guarda -- cierta simetría con los márgenes de la hoja y con relación a la

propia figura.

Los rasgos sobresalientes como cabeza, rostro, brazos, manos y dedos, tronco, piernas y pies, aparecen en la mayoría de los dibujos, siendo escasas las omisiones de estos elementos.

Las orejas, aunque no son muy frecuentes, son esbozadas en varias ocasiones.

Detalles más específicos como cejas y pestañas no son comunes; sólo fueron expresadas en un dibujo.

La vestimenta está presente en la mayoría de los casos y aporta rasgos distintivos para ambos sexos. Asimismo, además de esta diferenciación sexual, el cabello es importante en este sentido, siendo más enfatizado por las niñas que por los niños. Características sexuales más explícitas son también dibujadas, como en el caso de la inclusión del pene que aparece en los dibujos de algunos niños varones, o la vulva o pezones en el caso de algunas niñas.

La inclusión de elementos externos a la figura, al igual que en el grupo anterior, denota que el niño toma muy en cuenta dichos elementos como parte del mundo que le rodea, del cual ya se siente parte integrante. De la misma manera, estos agregados son utilizados con la intención de enriquecer y embellecer sus producciones. Tal como ocurre en el grupo anterior, al incluirlos -

no son debidamente respetadas las proporciones entre estos elementos y la figura, por lo que los tamaños relativos no guardan siempre similitud con los modelos reales.

La edad cronológica en este grupo no determina grandes diferencias respecto a los parámetros analizados, ya que los dibujos mejor logrados se distribuyen, aunque no uniformemente, entre los niños menores y mayores.

5.4. ANALISIS CUALITATIVO.

La evaluación comparativa anterior, constituyó un análisis -- cuantitativos de los resultados de nuestra investigación, en la cual nos enfocamos a observar la evolución del esquema corporal-- tomando como parámetros principalmente datos psicomotrices, cuyo desarrollo quedó de manifiesto en los tres grupos de edad de la muestra. Sin embargo, si bien los mismos son muy importantes, no son sólo estos datos los que nos pueden aportar elementos para - determinar esta evolución, pues tal como enfatizamos en los capí tulos I y II, el esquema corporal depende de todas las áreas de desarrollo. En este sentido, es importante entonces analizar en forma cualitativa lo que mediante sus dibujos los niños nos per miten apreciar en otros niveles de desarrollo, mismos que no pue den ser cuantificables.

Si partimos del hecho de que para nosotros el esquema corporal es una forma de conocimientos, apreciación, experimentación- y relación de uno mismo y con el medio externo que se desprende- de las vivencias y la historia de cada sujeto, para lo cual reco nocemos los aportes de autores tales como Le Boulch, Wallon, Vayer, Dolto, primordialmente; y que el dibujo de la figura humana es un medio directo y adecuado, muy afín a los niños pequeños, - para la expresión de dicho esquema, situación que también Vayer, así como Koppitz, Boutunier, Clauss y Hiesbsch, aseguran, los di bujos recabados en la investigación dejaron ver cómo los niños - lograron manifestar lo que para ellos es la representación gráfi ca de un cuerpo que se está estructurando internamente, a partir

de lo que su madurez psicológica se los permite, así como lo que hasta el momento han experimentado al respecto en los ámbitos familiar y educativo.

De esta manera, tanto los primeros garabatos como las figuras más completas refieren al niño a una expresión, tal como señala Boutunier, para ellos fiel y cercana a su realidad, del esquema corporal, puesto que se sintieron satisfechos con sus producciones al momento que consideraron concluido su dibujo. Es decir, - la misma consigna señalada en todos los grupos, generó en cada - uno una manera particular de reproducción que hizo a cada figura diferente y especial, aunque comparten en muchos casos caracte-- rísticas similares. De esta manera, en tanto que la muestra ele-- gida fue considerada homogénea en lo que se refiere a la edad -- cronológica, el nivel socioeconómico y la escolaridad de los ni-- ños, después de establecer similitudes, ya cuantificadas, resul-- ta interesante observar las diferencias que aparecen en unos y - otros dibujos, que posiblemente respondan a las vivencias perso-- nales de cada niño ante lo que a cada quien le plantea la estruc-- turación del esquema corporal. Esto es, si dejamos un poco de la -- do el hecho de que evidentemente la madurez psicomotriz permite-- al niño una mejor coordinación de sus movimientos, en este caso-- específicamente los grafomotores, esto quizá no determina comple-- tamente el que unas figuras sean mejor elaboradas que otras, si-- tuación que puede apreciarse en los tres grupos de edad, ya que-- si bien los niños mayores en cada uno de ellos lograron produc-- ciones más elaboradas, esto no ocurrió en todos los casos, ante-

lo cual podemos inferir que este aspecto no imprime la diferencia fundamental.

Aunque para los observadores adultos el dibujo del niño no -- guarde mucho parecido con la realidad, para él su representación es correcta y adecuada; para el niño realmente su producción de la figura humana es el dibujo de su cuerpo tal y como él lo vive. Por tal motivo, una vez que dieron por terminado su dibujo -- no lo modificaron y se mostraron contentos ante los estímulos y la aprobación externa. En el caso de los niños que anticiparon verbalmente una emoción o acción a sus figuras, pese a que consideramos que su intención no fue lograda gráficamente, de acuerdo a lo que evaluamos en el apartado anterior, para ellos esta intención fue la directriz de sus dibujos y por lo tanto sí está presente en estos. Dichas actitudes (el estar contento o ser travieso), forman parte, en la cotidianeidad del niño, de sus conceptualizaciones; la segunda de ellas (el ser travieso), es ya un juicio de valor frecuentemente utilizado por los adultos, y retomado en este sentido por los propios niños.

Tal como Le Boulch afirma, el esquema corporal es el conocimiento inmediato de nuestro cuerpo en reposo o en movimiento en relación con el espacio y los objetos que lo rodean, y en la investigación esto quedó de manifiesto al intentar los niños imprimirle "movimiento" a sus dibujos y al enriquecerlo con objetos presentes en el medio en el que se desenvuelven. Esto es, algunos de ellos no sólo lograron representar su cuerpo sino que tam

bien lo integraron en un contexto cotidiano, lo cual nos lleva a inferir que el conocimiento del cuerpo se realiza a la par del reconocimiento de que el mismo forma parte del mundo externo. En esta misma línea, cabe anotar que Wallon también presta gran importancia a la relación del individuo con el medio y como pudimos observar, sobre todo en el tercer grupo, esta relación es expresada por los niños en sus dibujos a través de los objetos - agregados a las figuras, ambos en mutua correlación. Igualmente, si para Dolto la imagen del cuerpo puede proyectarse en cualquier representación, ya que ésta estaría hecha a imagen y semejanza de quien la dibuja, es posible pensar que esos objetos externos a la figura son extensiones de la misma y como tales nos permiten apreciar el desarrollo del esquema corporal.

De forma simultánea, cuando los niños cumplieron con la consigna no tan sólo dibujaron una figura humana de acuerdo a su particular noción del esquema corporal, sino que el propio dibujo es parte de ese cuerpo representado. Es decir, la motivación dirigida a la realización de su trabajo, así como la aprobación y estimulación al concluirlo, es recibida por el niño no solamente hacia su dibujo sino hacia su propia persona puesto que éste es una imagen que se desprende del cuerpo del niño elaborada por y para ese cuerpo, lo que involucra movimiento y pensamiento. (Incluso resulta interesante mencionar que algunos niños querían conservar su dibujo y fue necesario persuadirlos para que se despredieran de él). Este punto nos remite a pensar en lo Ausbel y Sullivan señalan respecto a que el esquema corporal tiene un va-

lor afectivo que repercute en la autoestima: el niño espera ser elogiado por su producción ya que ese elogio está dirigido hacia él mismo. Recordemos también que de acuerdo con Piaget el proceso de pensamiento de nuestra población es eminentemente egocéntrico, por lo que para cada uno de los niños su dibujo es el mejor por pertenecer a ellos.

Para realizar el dibujo de la figura humana, el niño hecha mano de los recursos de que dispone en relación a las conceptualizaciones que ha asimilado, retomando a Piaget, respecto a forma y contenido de su cuerpo, mismos que se representa internamente y puede trasladar al plano gráfico. Dicha asimilación se manifiesta en una mayor o menor integración de la figura: el niño conoce sus componentes, los ha observado en sí mismo y en los otros, los nombra, los toca, y el dibujo le plantea su representación. El contacto establecido con los otros en forma constante, le brinda modelos tanto de identificación como de imitación en todos los planos. Aunque algunos niños en un principio dudaron un poco en cuanto a la realización de la figura (sobre todos del primer grupo), bastó con la observación del trabajo de sus compañeros para que ellos la ejecutaran también. No por este motivo debe pensarse que estos niños no tuvieran ya una noción de esquema corporal (ya que por supuesto el dibujo no es el único medio para su expresión), pues de lo contrario esta imitación no hubiera sido posible. Más bien, habría que pensar en términos de una falta de previsión o planeación o el enfrentamiento a una tarea tal vez nueva para algunos. En este sentido, la experien-

cia con la escuela y el tener acceso en casa a materiales para - dibujar determina en gran medida la posibilidad de abordar la ta rea sin dificultad, según afirman Clauss y Hiebsch.

La diversidad en la producción de las figuras respecto a los - parámetros con los que se las evaluó en el análisis cuantitati- - vo, puede ser enfocado desde otro punto, a la luz del cual po- - dría intentarse dar una respuesta al hecho de que aún dentro de - un mismo grupo de edad se encuentren figuras consideradas como - primitivas en relación a las que presentan las características - comunes y distintivas en cada grupo. Esto es más notorio en cues - tiones como la integración y los elementos que componen la figu- - ra ya que en otras, como el empleo del espacio y el tamaño rela- - tivo, se mantienen más o menos de forma homogénea en la mayoría - de los dibujos dentro de cada grupo. Es decir, si consideramos - que el factor afectivo matiza permanentemente la vida del niño - afectando de manera directa la calidad de los vínculos que esta- - blece con otros así como la valoración de que puede ser objeto - su persona, su cuerpo, sus acciones, pensamos entonces que todo - ello se traduce en un mayor o menor favorecimiento de la estruc- - turación de su esquema corporal por la vía de experiencias afec- - tivas que le proporcionan seguridad y confianza en sí mismo y en - las personas que le rodean. De esta seguridad el niño adquiere - la posibilidad de acceder, tal como afirma Erikson, a nuevas con - quistas en esferas sociales y espaciales cada vez más amplias. - Así como es notorio observar en el desenvolvimiento de un niño y - en sus relaciones con los demás, tanto como en su estado anímico

la calidez con la que está siendo revestido, esto puede traslarse a la situación del dibujo al ser éste una de sus actividades: es factible suponer entonces que si su cuerpo es convenientemente valorado será entonces capaz de manifestar esta situación en la representación de su cuerpo; si es importante, si es amado, su reproducción será quizá más completa.

De tal manera, lo que los datos cognitivos y físicos le han aportado al conocimiento de su cuerpo, se verá influido por el componente afectivo en la manera en que el niño se perciba a sí mismo y en el lugar que ocupe dentro de su mundo.

El desarrollo psicosexual del niño, al cual Freud otorgó gran importancia, acapara en buena medida la atención del pequeño lo cual se evidencia en la constante curiosidad y necesidad de investigación que lo llevan a percatarse tempranamente de las diferencias sexuales anatómicas. Igualmente, tanto en la casa como en la escuela el niño asiste a una marcada delimitación de las actividades, actitudes y conductas designadas como propias de cada sexo, de tal suerte que alrededor de los 3 años está ya en posibilidades de discriminar esta situación y actuar de acuerdo a lo que se espera de él en este sentido. Ello da pie, en consecuencia, a la observación de una identidad sexual más o menos marcada y a identificaciones con los modelos de que dispone a su alcance. A los 5 ó 6 años el niño expresa claramente lo anterior no tan sólo a través de su conducta sino también verbalmente.

En la situación del dibujo, los elementos de la identidad y - diferenciación sexuales pueden ser identificados en algunos de - los casos del segundo grupo y en una buena parte de los del ter- cero dentro de la muestra. En un primer plano, existe una coinci- dencia en cuanto al sexo de las figuras y el del niño o niña que las dibuja en ambos grupos. Solo en el tercero, algunos niños es- bozaron órganos sexuales. Al preguntárseles directamente acerca de esta parte de sus dibujos, algunos se mostraron un tanto sor- prendidos respondiendo sólo con una sonrisa. Esto último nos da una idea de que alrededor de este tema el niño ya ha encontrado por parte de sus cuidadores resistencias y represiones mostradas mediante actitudes y verbalizaciones. Sin embargo, la sexualidad es registrada a través del dibujo constituyendo un componente -- muy importante para la estructuración del esquema corporal: el - niño dibuja su cuerpo de acuerdo a la etapa psicosexual por la - que atraviesa y ello se esquematiza en su dibujo de forma laten- te o manifiesta pues se está reconociendo ya como un ser sexua- do.

Al plantearsele a los niños de nuestro estudio la tarea de di- bujar, la respuesta generalizada fue de aceptación, si bien en - algunos casos excepcionales se mostraron renuentes a realizarla, pese a la motivación de que se les hizo objeto en forma espe--- cial. No obstante, la disposición mostrada por la mayoría, así - como la familiaridad con la cual procedieron a elaborar sus figu- ras, nos lleva a confirmar lo dicho por Vayer acerca de que el - dibujo para el niño es un medio de expresión privilegiado además

de ser un idioma más fácil de someter a la fantasía que la palabra. Esto último puede conectarse con lo dicho anteriormente respecto a las verbalizaciones previas al inicio de la tarea emitidas por parte de algunos niños, y asimismo al observar los dibujos que otros niños enriquecieron con diversos elementos. Ambas cuestiones nos remiten a suponer que antes y durante la elaboración de la figura los niños no tan sólo acudieron a la representación de su cuerpo como una imagen aislada sino que seguramente la rodearon de situaciones fantaseadas por ellos. Esto se aprecia fácilmente en los dibujos más elaborados, sobre todo en el tercer grupo.

Sobre este punto, podemos encontrar relación con lo dicho por Koppitz en cuanto a que el niño refleja experiencias recientes en sus dibujos. Observando los que recabamos en la investigación, apreciamos representaciones de situaciones cotidianas que seguramente se hayan muy próximas a su vivir diario tanto en la casa como en la escuela, ya que el niño involucra elementos del mundo en el cual se desenvuelve y esto también expresa que se ubica como parte integrante de él, lo cual es muy importante si consideramos que el esquema corporal es también una forma de relación con este mundo.

Koppitz señala a la estructura y al estilo del dibujo del niño como dos elementos que pueden ser analizados; la primera estaría determinada por la edad y el nivel de madurez y el segundo refleja las actividades y las preocupaciones que son más impor-

tantes para el niño en ese momento. Resulta evidente que si al niño se le solicita que dibuje una figura humana, es decir, que represente su propio cuerpo, este dibujo puede ser la vía para expresar las preocupaciones -además del conocimiento del cual ya hemos hablado- que en torno a su cuerpo pudieran haberse generado. El análisis de las mismas nos llevaría al plano de las interpretaciones proyectivas que pudieran desprenderse de los dibujos, pero esto no es objeto de nuestro estudio y más bien constituiría material para una investigación posterior. Sin embargo, una observación generalizada llama la atención hacia cuestiones que se destacan, como son el tamaño de las figuras, su posición relativa o el énfasis asignado a determinados componentes del cuerpo (cabeza, cabello, tronco, etc.), que vistos desde un enfoque diferente al ya manejado, señalarían la importancia que el niño les confiere dentro de la estructuración de su esquema corporal; esto es, lo que en otro momento consignamos como progresos psicomotrices, por ejemplo, también pueden indicar la percepción más o menos valorizada de su cuerpo: las figuras grandes, muy elaboradas, centradas, quizá nos hablen de un niño más seguro de sí, con lo que esto implica afectivamente; por el contrario, las figuras muy pequeñas, poco elaboradas, esquinadas o sesgadas, que se observen como flotando o que omiten elementos importantes, podrían posiblemente hablarnos de un niño con carencias afectivas.

Por otro lado, además de atender a estos indicativos anteriores, podemos señalar que el hecho de que las figuras pudieran pa

recernos en alguna medida mejor ejecutadas y elaboradas unas en comparación con otras, el resultado, la realización del dibujo, para el niño satisface sus necesidades expresivas. De acuerdo -- con Boutunier, éste no se sujeta a las exigencias gráficas del -- adulto sino que dibuja obedeciendo a leyes psicológicas. En este sentido, los garabatos de los que hablan tanto Luquet como - - - Clauss y Hiebsch, igualmente son la expresión de su ser y de su cuerpo. En ellos se encuentra ya la intención de representar algo y en ese algo se haya privilegiado su propio cuerpo.

Por su parte, Vayer señala que a los 5 ó 6 años, gracias a la influencia de la educación al implicar ésta la participación de todo el ser, coincide a la vez con un momento de la evolución -- del esquema corporal y esa edad, que es en la que el niño consigue dar una representación gráfica completa de la persona humana, lo cual queda comprobado precisamente en el tercer grupo, ya que en éste todos los niños lograron el esbozo de la figura humana y en su mayoría incluyen los componentes principales de la -- misma, aunque no todas son completas.

Los dibujos del primer grupo recuerdan lo que Dolto señala como la primera representación del ser humano en el grafismo, al estar constituidos por un solo círculo. Observando los dibujos a través de los diferentes grupos, podemos encontrar similitud con las etapas del dibujo que esta autora menciona: después de la cabeza, de acuerdo a la edad, los niños fueron incluyendo el rostro, el abdomen, los brazos y las piernas, hasta llegar a las --

producciones más completas en el tercer grupo. También pudo constatarse lo que Piaget afirma respecto a la evolución del dibujo, del cual dice que sigue paralelamente a la evolución del espa---cio, con lo que lentamente aquél se va enriqueciendo, aunque en un principio el niño es incapaz de respetar la distancia entre - las partes representadas. Esto sólo se logra alrededor de los 9- años. En efecto, aún en los dibujos de los niños mayores el espa- cio es empleado en forma arbitraria, por lo que las figuras que- incluyen elementos anexos no guardan parecido con la realidad en el sentido espacial.

Autores como Ajuriaguerra, A. Abraham, Vayer, Machover y Dol- to, coinciden en designar al dibujo de la figura humana como un- instrumento válido para apreciar la evolución del esquema corpor- al en el niño, ya que éste refleja en cierta forma la imagen -- que tiene de su propio cuerpo; su madurez intelectual, motriz y- afectiva; su adaptación emocional y social y su forma de vida; - el conocimiento que tiene de su propio cuerpo, así como también- es una proyección de la manera en que el niño se representa su - imagen corporal. Apoyados en esta conceptualizaciones, no duda- mos en que la elección de este instrumento ha sido adecuada para alcanzar los objetivos propuestos a partir de la revisión teóri- ca, por lo que los hayazgos y observaciones hasta ahora vertidos se hayan sustentados en estas posturas.

Ahora bien, la poblaicón estudiada reunió para nosotros caraçrerísticas específicas como son la edad, el nivel socioeconómico

y la escolaridad, las cuales determinan los datos encontrados, - mismos que quizá diferirían en otras poblaciones. La primera de ellas, la edad de los niños, constituye una delimitación de la muestra en cuanto a que consideramos que antes de los 3 años los niños aún no son capaces de expresar gráficamente una figura humana identificable, ya que de acuerdo con Le Boulch se hayan aún realizando una delimitación de su cuerpo con el mundo de los objetos, y a los 6 años, éste representación ya puede apreciarse fácilmente reuniendo los componentes principales.

El nivel socioeconómico es importante para nosotros en tanto que supone que estos niños pueden tener acceso a experiencias -- más favorables social y culturalmente hablando y que en el ámbito familiar, posiblemente cuenten con oportunidades para llevar a cabo su desarrollo psicológico en términos adecuados, situación que en los estratos más bajos muchas veces no es factible por razones tanto económicas, como culturales y educativas.

La tercera característica, la escolaridad, nos interesó fundamentalmente debido a que la educación que recibe el niño en casa se complementa en buena medida con lo que aprende en la escuela, en donde esta educación tiende a ser sistematizada, programada e integral. En el caso de los CENDIS, estos objetivos son cubiertos siendo además instituciones en las cuales los niños permanecen prácticamente 8 horas diarias, por lo que un buen porcentaje de su tiempo están siendo estimulados en beneficio de su desarrollo. Los programas educativos que se manejan, es decir el pedagógico

gico y el de educación física, abarcan una gran cantidad de actividades encaminadas a favorecer en los niños la estructuración de su esquema corporal. El contacto constante con otros niños y con adultos capacitados para trabajar con ellos, le brinda experiencias necesarias para la adquisición de conocimientos acordes con sus intereses, a su edad y nivel madurativo, así como oportunidad para establecer comparaciones e intercambiar vivencias con quienes se encuentran atravesando similares vicisitudes de desarrollo.

Durante la realización de las actividades pedagógicas y recreativas, los niños están en constante movimiento y todas ellas requieren de la participación del cuerpo, cualquiera que sea el afección que pretendan estimular. El niño experimenta con todo su cuerpo todos los aprendizajes, ya que siempre la enseñanza preescolar tiende, mediante diferentes técnicas, a proporcionar al niño experiencias directas con los objetos de conocimiento. En ningún otro nivel la educación es tan eminentemente práctica. Esto último es de suma importancia si consideramos que a estas edades, según afirman autores como Le Boulch y Molina de Costallat, la acción, el movimiento, son medios para la adquisición de conocimientos en el niño y que los elementos motores y cinestésicos prevalecen sobre los visuales y topográficos hasta los 4 años. Además, hay que considerar lo que Piaget indica sobre el proceso de pensamiento previo a los 7 años, que si bien ya recurre a la utilización de símbolos y a representaciones mentales, la asimilación de muchos conceptos parte de las acciones que el niño ha rea-

lizado sobre los objetos. En este punto, tanto en la casa como - en la escuela, el niño ha entrado en contacto de muy diversas maneras con su cuerpo, y en ésta última haya una sistematización - de situaciones que involucran de forma directa su cuerpo, las relaciones de éste con los otros, su conocimiento, etc.

En la actualidad, afortunadamente, es más común que el niño - asista a la escuela desde sus primeros años y se reconoce la im- portancia que la educación preescolar tiene para su formación.

Estas tres características confieren a la muestra elegida elementos para considerarla bastante homogénea y para apreciar los- resultados de la investigación como válidos y confiables para esta población.

Por otro lado, las consideraciones que hemos vertido han in- tentado analizar los resultados de nuestro estudio en un plano - cualitativo que complementa el aspecto cuantitativo del apartado anterior. De esta manera, pensamos que la evolución del esquema- corporal ha sido enfocada desde los lugares que aportan a los datos encontrados un sentido, e intentan cumplir con la finalidad- de contrastarlos con las diversas formulaciones teóricas de los- autores revisados.

CONCLUSIONES

Las diversas conceptualizaciones de los autores revisados, -- vertidas en el marco de referencia de este trabajo, dieron pie al planteamiento de los objetivos que marcaron las pautas a seguir en la recolección de los datos y en el análisis de los resultados de la investigación efectuada, sin la cual nuestro estudio sería incompleto. Dichos objetivos estaban enfocados a observar de qué manera la evolución del esquema corporal aparecía -- plasmada en los dibujos de la figura humana, realizados por los niños que constituyeron los tres grupos de edad en los cuales se dividió a la muestra elegida para nuestra investigación. Mediante la evaluación comparativa de los dibujos logramos apreciar diferencias significativas respecto a la integración, ejecución y elaboración de los mismos entre estos grupos.

Partiendo del análisis cualitativo de estas diferencias, es posible comprobar a través de estos resultados algunos de los datos aportados por la teoría, así como establecer ciertas generalizaciones que únicamente son pertinentes a esta población específica.

Las primeras diferencias que encontramos son indicadas por -- los elementos que constituyen la figura humana, desde sus primeros y rudimentarios esbozos, hasta producciones mejor logradas -- que incluyen los componentes principales. Estas variaciones comprueban la estrecha vinculación que existe entre la edad cronoló

gica y el grado de madurez psicológica, que se manifiesta en el enriquecimiento progresivo de las figuras de un grupo a otro; es to es, a la par que el niño avanza en su desarrollo, van evolucionando de forma cercana el grado de conocimiento que tiene de su cuerpo y la forma en que realiza sus dibujos.

Varios dibujos encontrados en el primer grupo corresponderían a los garabatos mencionados por Clauss y Hiebsch, así como los del segundo y tercero podrían clasificarse como esquemáticos ya que aún no se apegan a modelos realistas. La anticipación que va rios niños verbalizaron respecto a las emociones atribuibles a sus figuras, es otro dato que pudimos constatar, de acuerdo con estos autores.

Asimismo, esto último, aunado a las expresiones del rostro en los dibujos de los niños del tercer grupo, comprueban la afirmación de que el dibujo es un medio para la expresión de emociones, asentada por Machover.

El realismo frustrado designado por Luquet se manifiesta en la sobreposición de los elementos que no logran ser coordinados en un todo, que se observa en los dibujos del segundo y tercer grupo.

El tamaño relativo de las figuras, la posición dentro de la hoja, el empleo del espacio y el grado de simetría, se hayan correlacionados con la coordinación fina, la ubicación espacial v-

la lateralidad, principalmente, lo que nos remite al nivel de ma durez alcanzado en estos aspectos por los niños en el momento de realizar sus dibujos. Estos logros se aprecian mejor en el ter-- cer grupo.

La colocación correcta de los elementos constitutivos y la -- proporción entre los mismos, denota el conocimiento que el niño-- tiene de las partes que componen su cuerpo, lo cual se apega más a la realidad conforme va desarrollándose, que de acuerdo con Le Boulch, es a partir de los 5 años que se logra una progresiva in tegración del cuerpo, que se dirige a la representación.

En la medida que el afecto proporciona al pequeño los elemen-- tos para experimentar confianza y seguridad en sí mismo, lo cual es enfatizado por autores como Erikson, podríamos aventurarnos a inferir que los dibujos mejor elaborados e integrados realizados por algunos niños en cada grupo, guardan cierta correlación con-- este aspecto.

La inclusión de elementos anexos a las figuras, externos a -- ellas como las casas y automóviles, implica que el niño logra -- ubicarse dentro de un contexto común a él, aún cuando todavía no logre respetar las proporciones adecuadas entre ellos. Esto coin cide también con lo dicho por Clauss y Hiebsch, de que posterior-- mente a la figura humana el niño empieza a dibujar estos obje--- tos.

En el caso de los elementos que forman parte de la figura, como los globos y papalotes, indican de forma implícita la sexualización del dibujo de la cual hace mención Dolto.

Igualmente, la vestimenta indica las características sexuales que distinguen un sexo de otro, así como el grado de socialización alcanzado, que a los niños mayores les permite observar que el vestirse forma parte de las conductas establecidas en el medio social al cual pertenecen.

Los rasgos sobresalientes similares y diferentes aparecen en el siguiente orden, de acuerdo a la importancia que el niño les otorga y a su edad cronológica:

La figura humana fue representada por el 76.2% (1) de la muestra, considerando desde los primeros intentos hasta las figuras mejor elaboradas.

La cabeza es el elemento que está siempre presente, ya que es el primero que aparece y el único que no se omite, aún en las producciones más primitivas (desde los 3 años) es representada por el 76.2%.

Los ojos son preferentemente dibujados, antes que la nariz o la boca, ya que una de ellas o ambas pueden ser omitidas, lo cual es menos frecuente en los niños mayores. Aparecen ya a los 1. Ver cuadro I (Global) y Gráfica 4 en el anexo A, para esta cifra y las siguientes.

3 años, los primeros en el 66.8% de los casos y las segundas en el 58.01%.

Estos datos comprueban lo dicho tanto por Spitz como por Dolto respecto a que las primeras impresiones del niño corresponden a la visión de la faz humana, materna primordialmente, con la cual establece contacto primero por la alimentación y después mediante la sonrisa.

Los brazos y las piernas, primero en una dimensión y después en dos, son dibujados desde los 3 años; en los esbozos rudimentarios son unidos a la cabeza. Corresponden al 66.8% de la muestra.

El cabello se vuelve más frecuente en el caso de los niños mayores (de los 4 a los 6 años), desde un leve esbozo hasta peinados más estilizados. Es dibujado por el 38.12%.

El tronco, en dos dimensiones, es representado a partir de los 4 años, aunque en varias ocasiones es omitido. Aparece en el 56.3% de la muestra.

Las orejas no son comúnmente expresadas, encontrándose a partir de los 4 años, aunque en la mayoría de los casos no aparecen. Son indicadas sólo por el 6.6%.

Las manos y los pies (30.3%), así como los dedos (10.4%) en -

alguno de estos o en ambos, son más frecuentes en los niños mayores (desde los 4 años), encontrándose tanto en los primeros esbozos como la presentación correcta del número de dedos. En ocasiones los pies ya representados por zapatos.

Detalles como cejas y pestañas no son frecuentes.

Esta progresiva inclusión de elementos en los dibujos, que indica la evolución del dibujo a través de los diferentes grupos - de edad, confirma que el desarrollo es regido por las leyes de - maduración céfalo-caudal y próximo-distal, señaladas por Le - -- Boulch y Molina de Costallat, lo cual se expresa gráficamente en el orden en el cual van apareciendo los componentes de la figura humana: la cabeza es esbozada en primer lugar, seguida de los -- brazos, el tronco, las piernas y los pies; el rostro antecede a - las orejas, las manos y los dedos.

Dentro de las características similares y diferentes encontradas, podemos señalar a la vestimenta como un rasgo común de los - 5 a los 6 años, aunque aparece en algunos casos del segundo grupo, y marca diferencias en cuanto al sexo de la figura representada.

Los elementos anexos, que no fueron sugeridos en las consig-nas, como son los pertenecientes a la naturaleza, casas y automóviles, objetos como juguetes, ornamentos de la propia figura o - el dibujo y órganos sexuales, son agregados los primeros por ni-

ños de 4 años en adelante y el último sólo por niños de 5 a 6 -- años. En total aparecen en el 15.4% de la muestra.

Por otro lado, las emociones y las actitudes atribuibles por el niño a la figura, aún cuando fueron verbalizados por algunos niños del segundo grupo, no lograron ser expresadas por los mismos. En comparación, en el tercer grupo, las emociones de las figuras se observan claramente, lo cual aporta más vida al dibujo. Sin embargo, aún cuando el niño intenta atribuir una actitud (generalmente activa) a su dibujo, esto no resulta correctamente expresado debido a la rigidez con que la figura es presentada y a que ésta se observa como plana. Esto último es normal en el caso de nuestra muestra, lo cual comprueba lo dicho por Piaget respecto a que a estas edades el niño es incapaz todavía de dibujar -- con perspectiva y profundidad.

Las diferencias encontradas entre los dibujos realizados por niños y por niñas, se refieren específicamente a la elaboración de los mismos y aparecen sólo en el tercer grupo, ya que en los dos primeros no existen rasgos que los diferencian unos de - - - otros. En cuanto a ejecución e integración no existen divergencias significativas.

Los rasgos sexuales distintivos que son la vestimenta y el cabello principalmente, están relacionados no solamente con el proceso de socialización, sino también con la etapa psicosexual (fálica) en la cual se supone que aún se encuentran los niños del -

tercer grupo, de acuerdo con Freud. Ello nos remite a la posibilidad de que ya se hayan percatado de las diferencias sexuales, - lo cual indican tanto implícita como explícitamente en sus dibujos. Igualmente, mediante estos rasgos podemos observar que existe una relación con la identidad sexual, pues preferentemente dibujan figuras de acuerdo a su sexo.

En resumen, podemos establecer las siguientes generalizaciones:

El esquema corporal gráficamente representado en el dibujo de la figura humana de los niños que asisten a un Centro de Desarrollo Infantil dentro de la población estudiada, muestra una evolución significativa de los 3 a los 6 años de edad, lo cual se pone de manifiesto sobre todo en el grado de elaboración, ejecución e integración, que va depurándose progresivamente entre estas edades.

Tanto los componentes incluidos en las figuras humanas como los que son omitidos, son los esperados para cada grupo de edad. De acuerdo a ésta, la figura se va enriqueciendo con los elementos que la caracterizan hasta hacerse más completa.

La diferencia en la evolución del esquema corporal que se refleja en el dibujo de niños y niñas de esta población, está marcado por influencias de índole socio-cultural y por el desarrollo psicosexual principalmente, siendo el nivel de madurez menos

significativo.

El hecho de que el mayor porcentaje de niños tanto del total de la población como de cada grupo hayan sido capaces de realizar la figura humana, comprueba que el cuerpo es el primer objeto conocido por el niño y el primero que es esbozado en sus dibujos.

Por medio del dibujo, el niño expresa el conocimiento de sí mismo, del entorno que le rodea y de sus emociones.

El dibujo evoluciona a la par del desarrollo psicológico del niño.

En el dibujo de la figura humana se ponen en juego las aportaciones del desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo-social y psicosexual, así como las influencias culturales y educativas, mismas que posibilitan la evolución del esquema corporal.

El dibujo de la figura humana es un instrumento válido para apreciar la evolución del esquema corporal y el desarrollo psicológico de los niños de 3 a 6 años.

Partiendo de lo anotado anteriormente, podemos decir que los objetivos propuestos en este trabajo fueron cubiertos en su mayoría de forma satisfactoria en vista de que pudimos apreciar la evolución del esquema corporal en los dibujos de la figura huma-

na obtenidos mediante la investigación.

Finalmente, es necesario decir que si bien el estudio realizado nos permitió establecer estas consideraciones, ello no implica que este estudio sea acabado y completo y que las mismas pueden extenderse a otras poblaciones diferentes. Por tal razón, -- nos permitimos hacer algunas sugerencias que pudieran servir para desarrollos posteriores.

Aún cuando en los niños mayores de nuestra muestra encontramos dibujos bien elaborados y completos en cuanto a que contienen los componentes esenciales de la figura humana, la evolución del esquema corporal es todavía inacabada a la edad de 6 años, -- por lo cual sería interesante realizar otras investigaciones con niños de mayor edad, de tal suerte que pudiera hacerse un seguimiento para detectar respecto a esas poblaciones, a qué edad se concluye el desarrollo de esta noción.

Por otro lado, la investigación sería más completa si fuesen estudiados los datos personales de cada miembro de la muestra, -- tales como el nivel de escolaridad de los padres, el lugar que ocupa el niño dentro de la familia, la ocupación de cada uno de los padres, el tiempo de que disponen para atender al niño, si éste fue amamantado o no, el tiempo que el niño ha asistido a la escuela y de éste cuánto lleva inscrito en el CENDI, etc. Con el conocimiento de estas variables, sería posible discriminar con mayor precisión cuáles de ellas son las que determinan el grado-

de evolución del esquema corporal entre unos niños y otros.

Igualmente, podrían contrastarse varios grupos con diferente nivel socio-económico o de niños que asistan a jardines infantiles oficiales y particulares en medio urbanos y rurales, para detectar si estas variables influyen de manera significativa en el desarrollo de su esquema corporal.

De esta manera, un estudio más profundo y detallado posibilitaría hacer sugerencias tales como enfatizar aspectos de los programas pedagógicos para favorecer en mayor medida esta evolu----ción, así como diseñar programas psicopedagógicos específicamente encaminados a apoyar a los niños que presenten deficiencias - en la estructuración de su esquema corporal.

B I B L I O G R A F I A

1. AJURIAGUERRA, J. DE. "Manual de psiquiatría infantil". Ed. Masson. Barcelona-México. 1983.
2. AUSBEL, D. Y SULLIVAN, P. "El desarrollo infantil". Vol/3. Ed. Paidós. Barcelona, España. 1977.
3. BERGES, J. Y LEZINE, I. "Test de imitación de gestos". Ed. Toray-Masson. Barcelona, España. 1981.
4. BOUTUNIER, J. "El dibujo en el niño normal y anormal". Ed. Paidós. Bs.As. Argentina. 1980.
5. BUCHER, H. "Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz". Ed. Toray-Masson. Barcelona, España. 1978.
6. "CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL". Serie Monografías. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en el Estado de Tabasco. 1988.
7. CLAUSS, G. Y HIEBSCH, H. "Psicología del niño escolar". Ed. Grijalvo. México. 1984.
8. COMELLAS, M. Y PERPINYA, A. "La psicomotricidad en preescolar". Ed. CEAC. Barcelona, España. 1984.
9. DEFONTAINE, J. "Manual de psicomotricidad y relajación". Ed. Masson. Barcelona, España. 1982.
10. DOLTO, F. "En el juego del deseo". Ed. Siglo XXI. México. 1986.
11. DOLTO, F. "La imagen inconsciente del cuerpo". Ed. Paidós. México. 1986.
12. "ESTIMULACION TEMPRANA". Documento inédito, realizado por el Área Pedagógica de la Coordinación General de CENDIS, para la Dirección de Orientación Familiar y Asistencia Social del D.I.F. Tabasco. 1988.
13. FREUD, S. "Tres ensayos de teoría sexual". Obras Completas.- Tomo VII. Ed. Amorrortu. Bs.As. Argentina. 1976.
14. FREUD, S. "La organización genital infantil". Obras Completas. Tomo XIX. Ed. Amorrortu. Bs.As. Argentina. 1976.

15. FREUD, S. "El sepultamiento del complejo de Edipo". Obras -- Completas. Tomo XIX. Ed. Amorrortu. Bs.As. Argentina. 1976.
16. FREUD, S. "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia-anatómica entre los sexos". Obras Completas. Tomo XIX. Ed. Amorrortu. Bs. As. Argentina. 1976.
17. FREUD, A. "Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente". Ed. Paidós. Barcelona, España. 1985.
18. GESELL, A. Y AMATRUDA, C. "Diagnóstico del desarrollo normal y anormal. Métodos clínicos y aplicaciones prácticas". Ed. Paidós. Bs. As. Argentina. 1946.
19. GESELL, A. ET. AL. "El infante y el niño en la cultura actual". Ed. Paidós. Bs. As. Argentina. 1979.
20. GONZALEZ SALAZAR, J. "Cómo educar la inteligencia del preescolar". Ed. Trillas. México. 1986.
21. JIMENEZ, J. "Talleres de actividades para el desarrollo del esquema corporal". Ed. CEAC. Barcelona, España. 1985.
22. KOPPITZ, E. "El dibujo de la figura humana en los niños". Ed. Guadalupe. Bs. As. Argentina. 1976.
23. LAPIERRE, A. Y ACOUURIER, B. "Educación vivenciada". Ed. Científico-Médica. Barcelona, España. 1977.
24. LE BOULCH, J. "La educación por el movimiento en la edad escolar". Ed. Paidós. México. 1985.
25. LURCAT, L. "El niño y el espacio". Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1981.
26. LUZURIAGA, I. "La inteligencia contra sí misma". Ed. Psique. Bs. As. Argentina. 1972.
27. MACHOVER, K. "Proyección de la personalidad". Ed. Paidós. Bs. As. Argentina. 1975.
28. MAHLER, M., PINE, F. Y BERGMAN, A. "El nacimiento psicológico del infante humano". Ed. Marymar. Bs. As. Argentina. 1977.

29. MAIER, H. "Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears".
Ed. Amorrortu. Bs. As. Argentina. 1984.
30. "MANUAL DE ORGANIZACION DE UN C.D.I.".
D.R. Secretaría de Educación Pública. México. 1982.
31. MOLINA DE COSTALLAT, D. "Psicomotricidad. Educación gestual"
Ed. Losada. Bs. As. Argentina. 1976.
32. MUSSEN, CONGER Y KAGAN. "Desarrollo de la personalidad en el niño".
Ed. Trillas. México. 1982.
33. PHILLIPS, J. "Los orígenes del intelecto según Piaget".
Ed. Fontanella. Barcelona, España. 1977.
34. PIAGET, J. "La formación del símbolo en el niño".
Ed. F.C.E. México. 1984.
35. PIAGET, J. E INHELDER, B. "Psicología del niño".
Ed. Morata. Madrid, España. 1981.
36. "PROGRAMA DE EDUCACION MATERNAL".
D.R. Secretaría de Educación Pública. México. 1981.
37. "PROGRAMA PEDAGOGICO PARA NIÑOS DE 4 A 6 AROS QUE ASISTEN A-
LOS C.D.I.".
D.R. Secretaría de Educación Pública. México. 1983.
38. "PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA MULTIPLE". Documento inédito. CREE-D.I.F. Tabasco. Coordinación General de CENDIS, -
para la D.O.F. y A.S. D.I.F. Tabasco. 1987.
39. "PROGRAMA DE EDUCACION FISICA PARA LACTANTES Y MATERNALES".
D.R. Secretaría de Educación Pública. México. 1988.
40. "PROGRAMA DE EDUCACION FISICA PARA PREESCOLARES".
D.R. Secretaría de Educación Pública. México. 1988.
41. SCHILDER, P. "Imagen y apariencia del cuerpo humano".
Ed. Paidós. México, 1989.
42. SOLIS, L. "La realidad económica mexicana: retrovisión y -
perspectivas".
Ed. Siglo XXI. México. 1985.
43. SPITZ, R. "El primer año de vida del niño".
Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1987.

44. VAYER, P. "El diálogo corporal".
Ed. Científico-Médica. Barcelona, España. 1970.
45. VAYER, P. "El equilibrio corporal".
Ed. Científico-Médica. Barcelona, España. 1982.
46. VAYER, P. "El niño frente al mundo".
Ed. Científico-Médica. Barcelona, España. 1977.
47. ZAPATA, O. "la psicomotricidad en la etapa maternal y preescolar".
Ed. Trillas. México. 1988.

A N E X O "A"

**CUADRO COMPARATIVO DE LOS RASGOS SOBRESALIENTES
DE CADA GRUPO. CIFRAS PARTICULARES Y GLOBALES.**

**GRAFICAS DE LOS ELEMENTOS PREVALECIENTES CON --
LAS CIFRAS DE CADA GRUPO Y GLOBALES.**

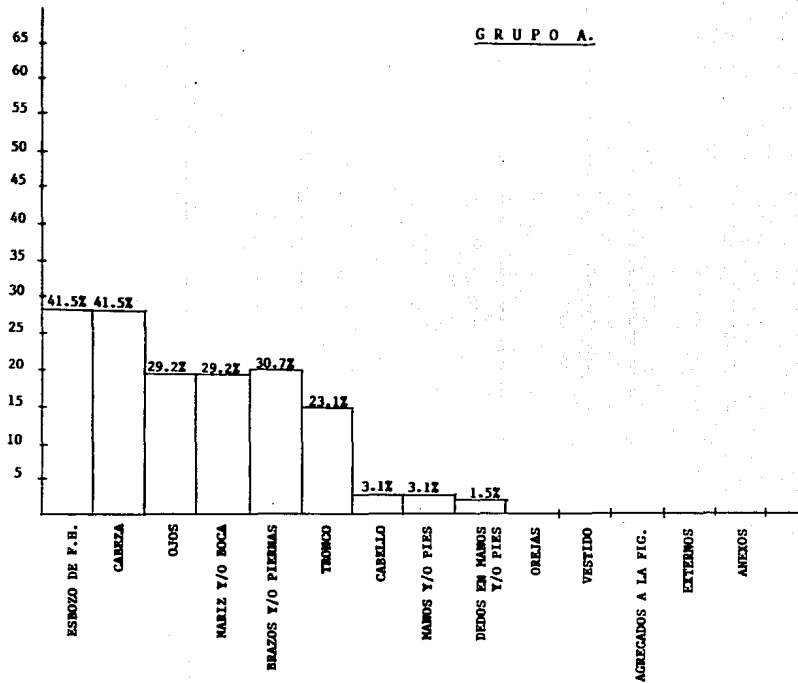
C U A D R O I.

RASGOS SOBRESALIENTES POR GRUPO.

ELEMENTOS PRESENTES	GRUPO A. N = 65		GRUPO B. N = 77		GRUPO C. N = 39		Σ GLOBAL T = 181
	NUM. DE CASOS	%	NUM. DE CASOS	%	NUM. DE CASOS	%	
ESBOZO DE FIGURA HUMANA	27	41.5	72	93.5	39	100	76.2
CABEZA	27	41.5	72	93.5	39	100	76.2
OJOS	19	29.2	66	85.7	36	92.3	66.8
NARIZ Y/O BOCA	19	29.2	50	64.9	36	92.3	58.1
BRAZOS Y/O PIERNAS	20	30.7	64	83.1	37	94.8	66.8
TRONCO	15	23.1	50	64.9	37	94.8	56.3
CABELLO	2	3.1	35	45.4	32	82.1	38.1
MANO Y/O PIES	2	3.1	34	44.1	19	48.7	30.3
DEDOS EN MANOS Y/O PIES	1	1.5	4	5.1	14	35.8	10.4
OREJAS	-	-	7	9.1	5	12.8	6.6
VESTIDO	-	-	4	5.1	22	56.4	14.3
AGREGADOS A LA FIGURA	-	-	13	16.8	15	38.4	15.4
- EXTERNOS	-	-	8	10.3	10	25.6	9.9
- ANEXOS	-	-	7	9.1	9	23.1	8.8

GRAFICA 1.

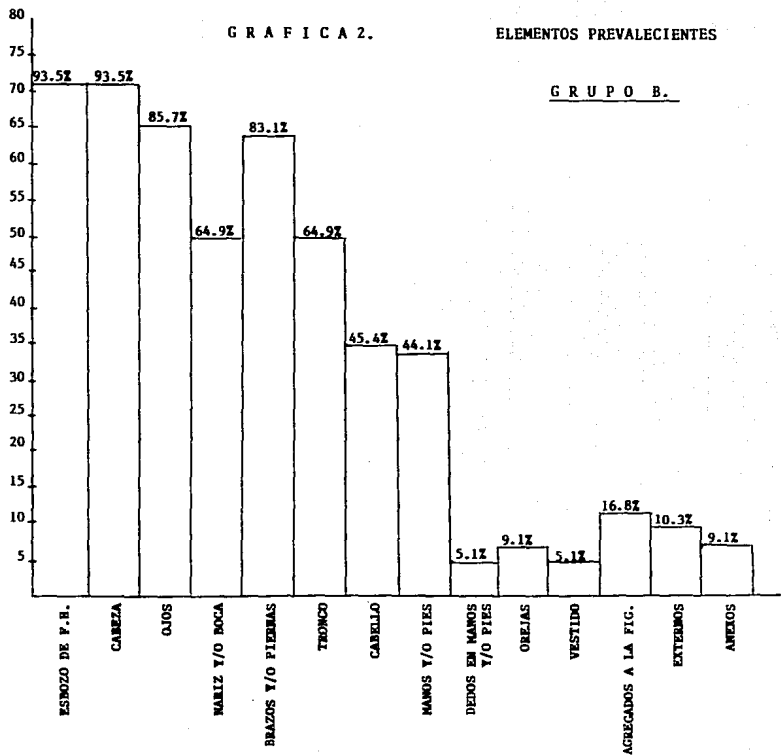
ELEMENTOS PREVALECIENTES.



GRAFICA 2.

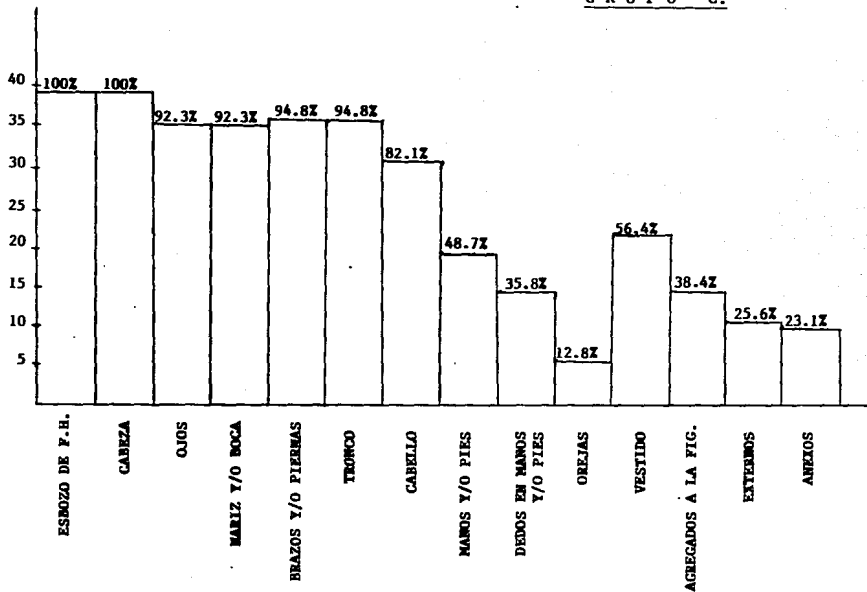
ELEMENTOS PREVALECIENTES

GRUPO B.



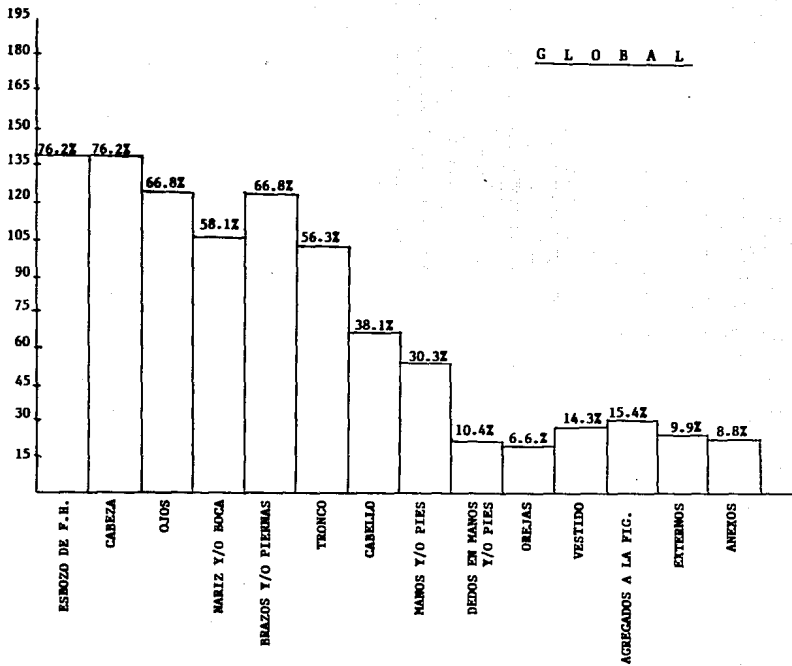
G R A F I C A 3.

ELEMENTOS PREVALECIENTES

GRUPO C.

G R A F I C A 4

ELEMENTOS PREVALECIENTES

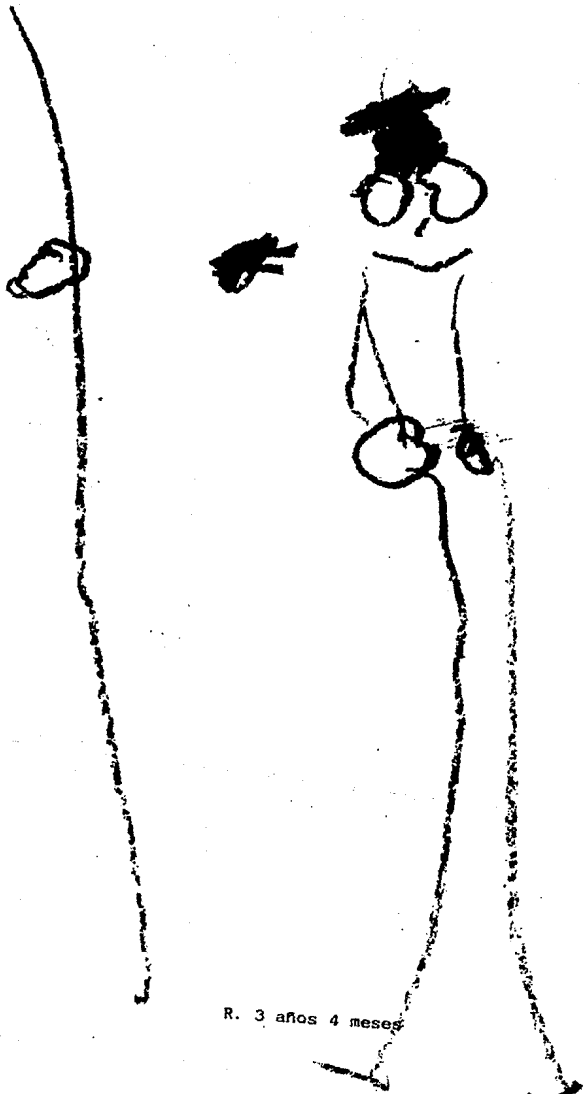


A N E X O "B"

DIBUJOS MAS REPRESENTATIVOS DE CADA GRUPO

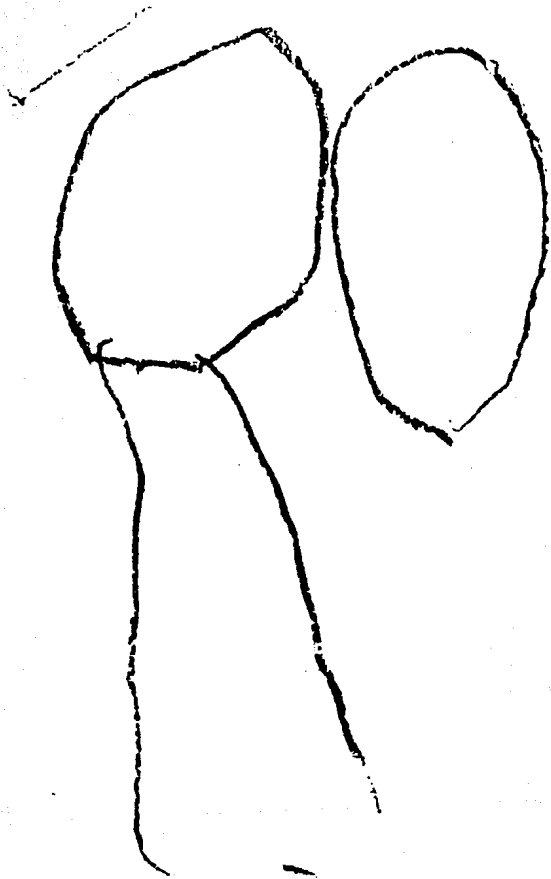


J. 3 años 1 mes

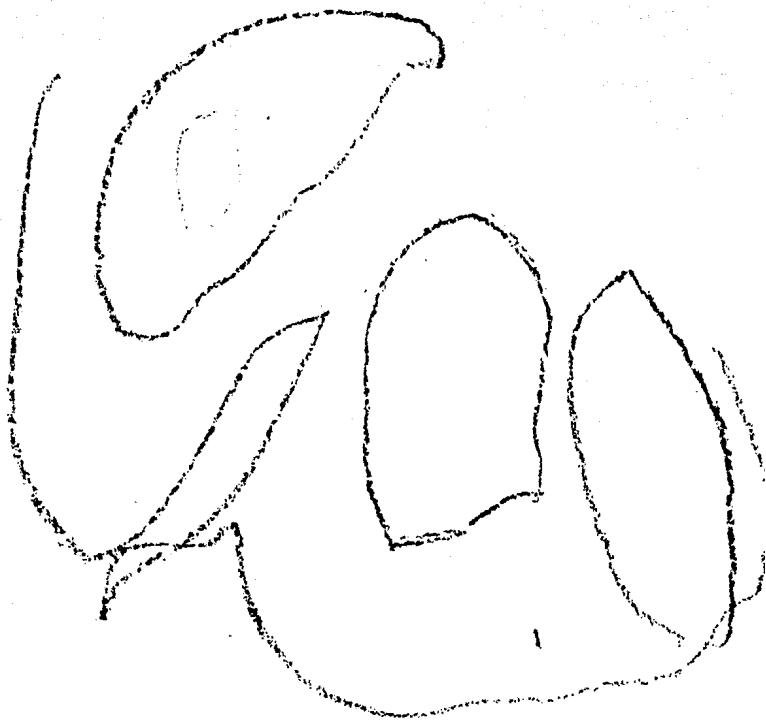


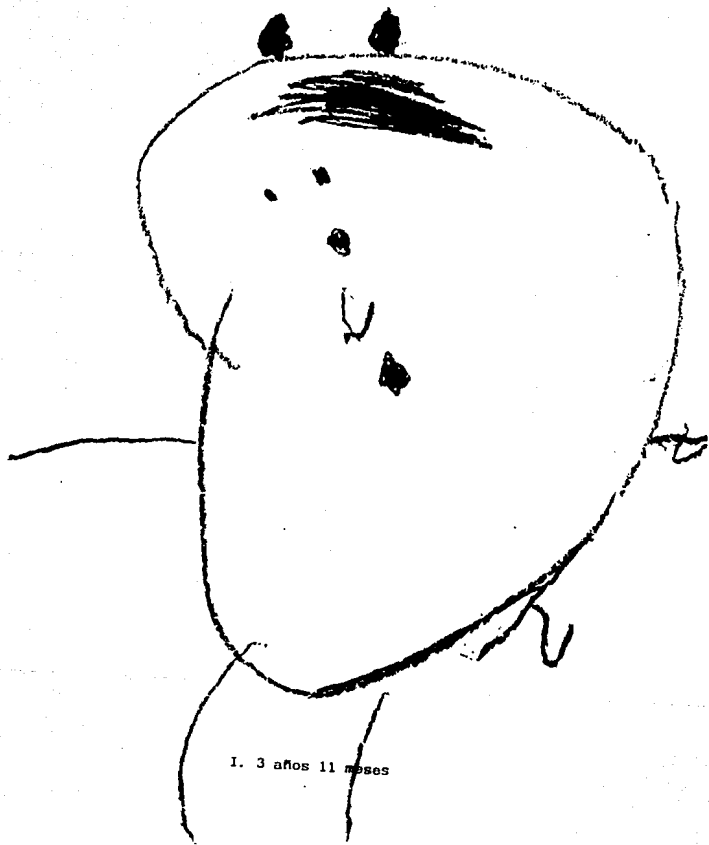
R. 3 años 4 meses





J. 3 años 7 meses

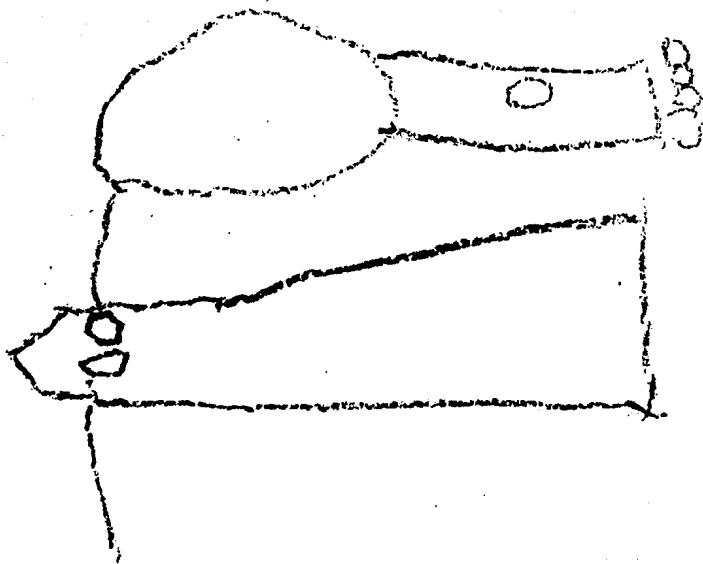




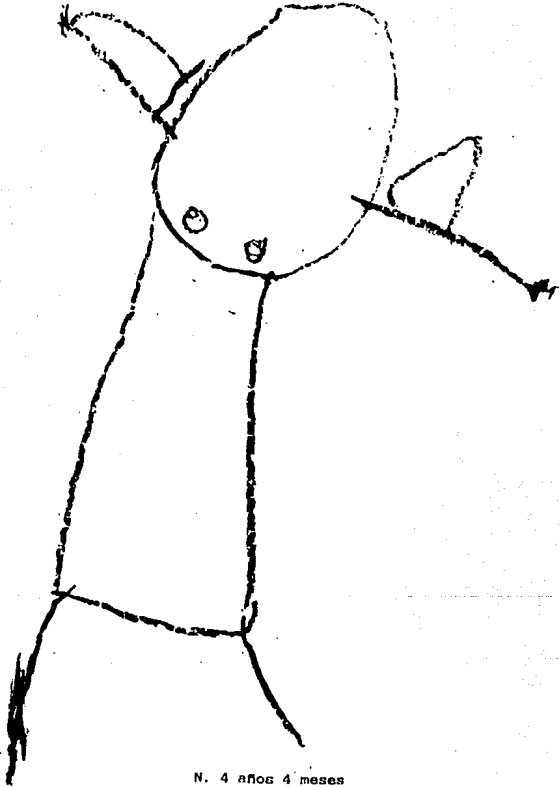
1. 3 años 11 meses



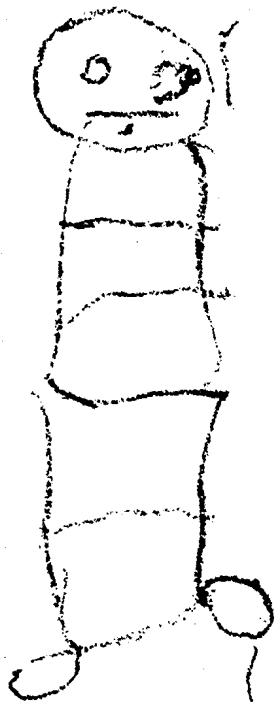
I. 3 años 11 meses



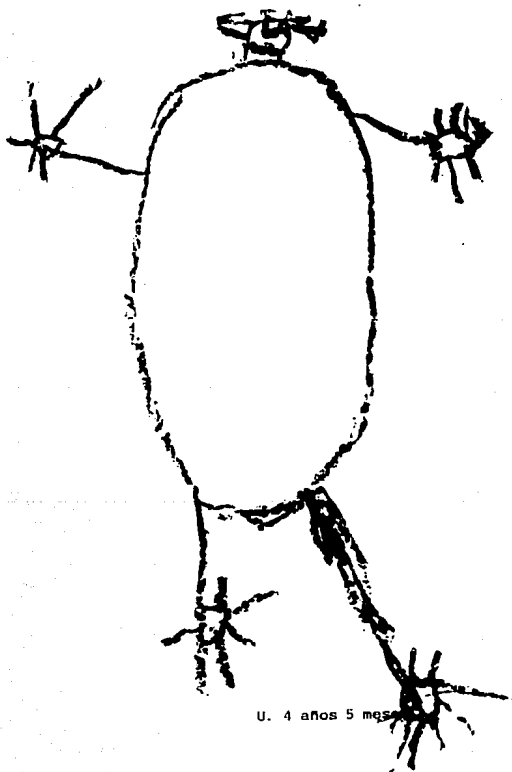
G. 4 años



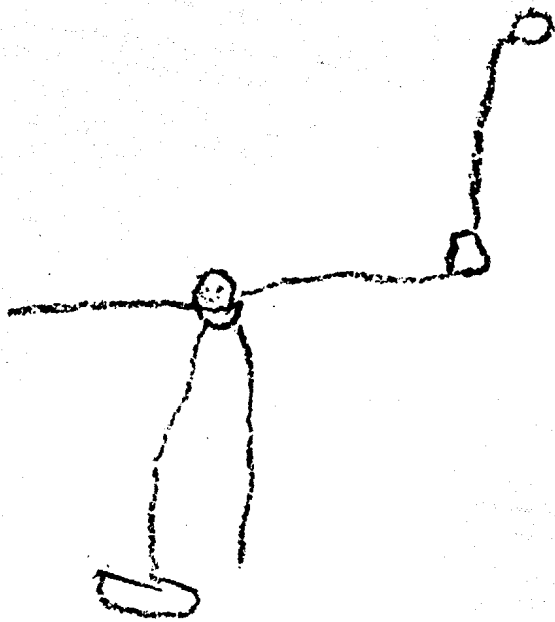
N. 4 años 4 meses



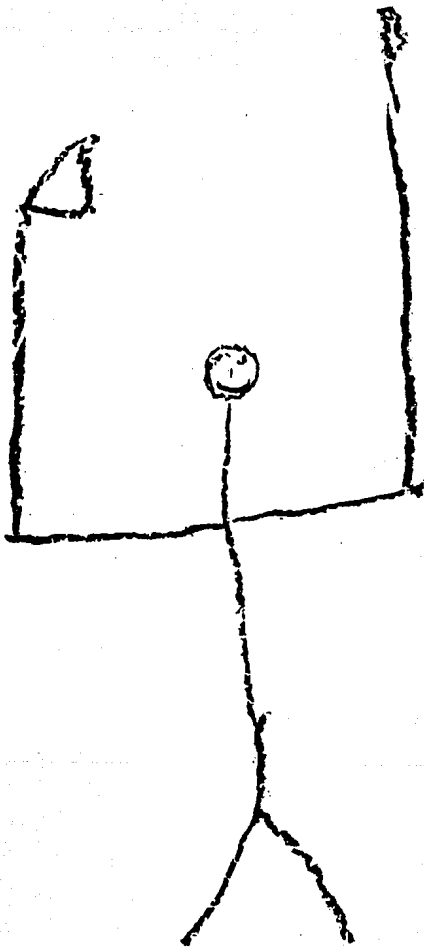
C. 4 años 4 meses

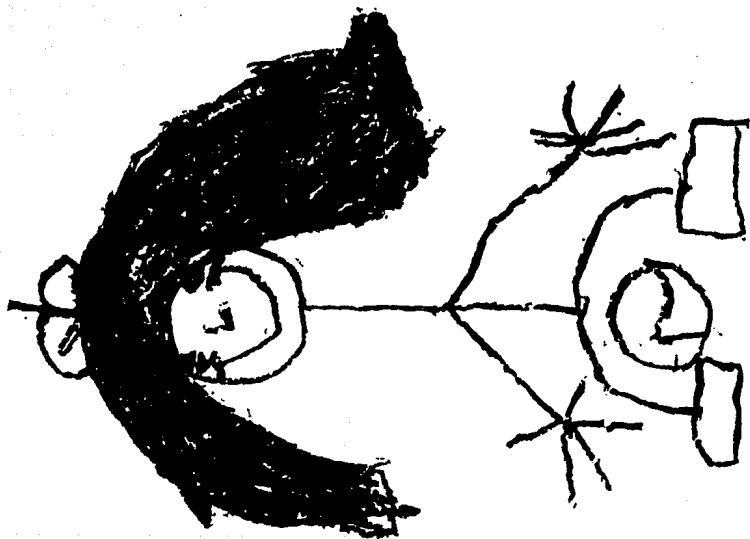


U. 4 años 5 mes

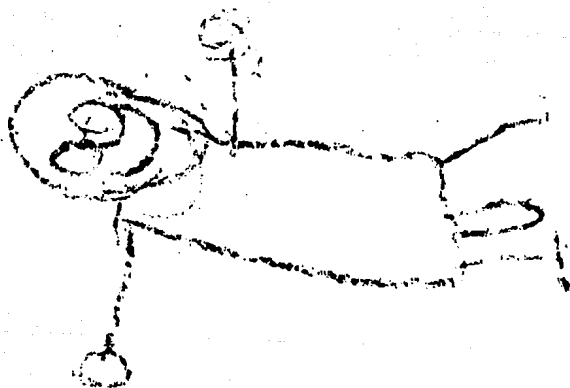


C. 4 años 10 meses

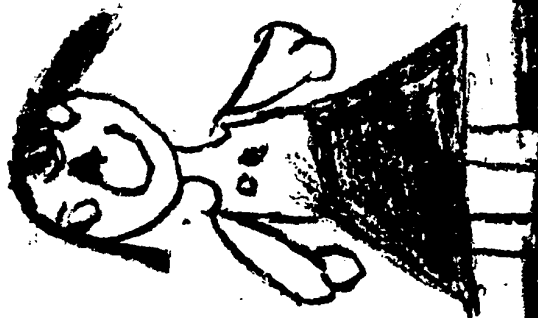




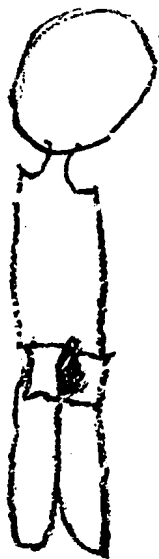
F. 5 años 1 mes

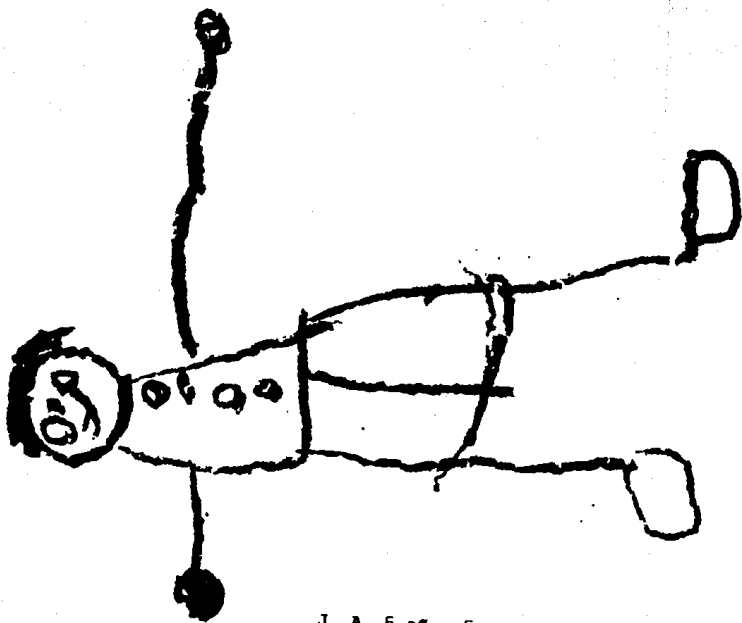


C. 5 años 1 mes.

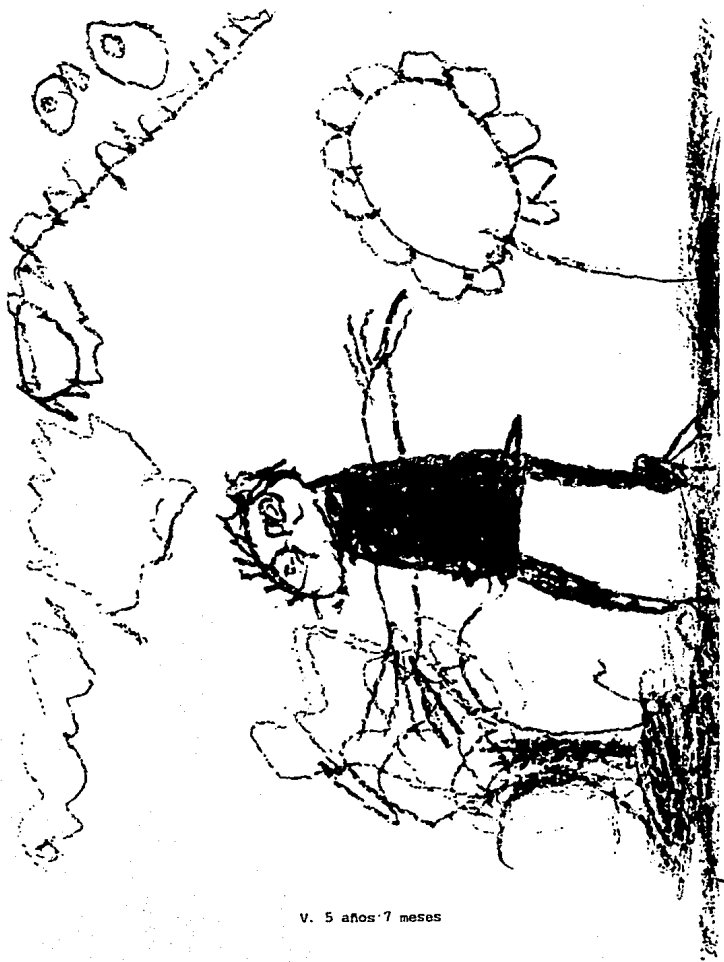


R. 5 años 3 meses



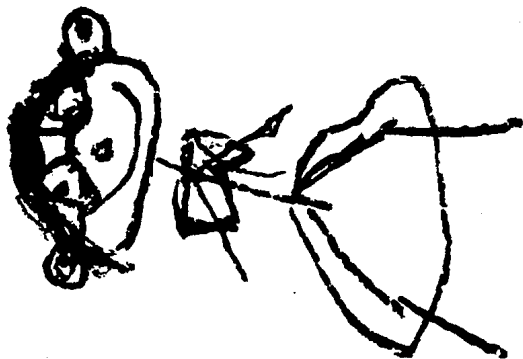


J. A. 5 años 5 meses

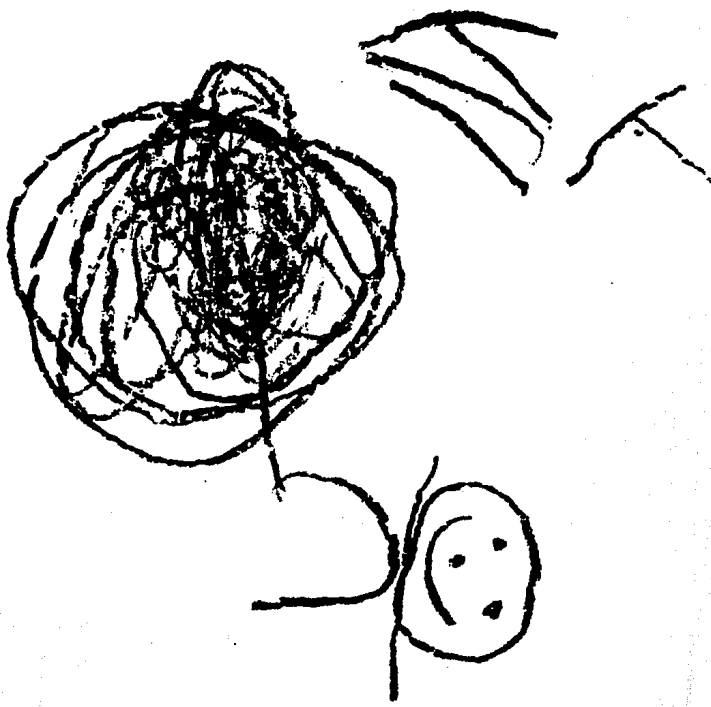


V. 5 años:7 meses

KUNIA



Y. 5 años 10 meses



A N E X O " C "

**ACTIVIDADES PEDAGOGICAS COMPLEMENTARIAS
QUE FAVORECEN LA FORMACION DEL ESQUEMA-
CORPORAL PARA NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS DE --
EDAD.**

A N E X O "C"

SECCION MATERNAL:

- Jugar para comenzar conocerse e identificarse como parte del grupo.
- Desplazarse por el salón y los lugares que se encuentran a su alrededor como otros salones, áreas verdes, etc.
- Actividades de higiene y aseo, que a la vez implican el autocuidado y la independización respecto a los adultos.
- Dibujar, recortar, pegar, modelar con diferentes materiales; vestirse, desvestirse, comer, lanzar y recibir objetos, ensartar, colorear, respetar contornos.
- Caminar por encima de fila de sillas.
- Pararse sobre un solo pie en forma alternada; saltar con un solo pie en forma alternada.
- Recorrer un camino con obstáculos, sorteándolo en zig-zag.
- Desplazarse o bailar al ritmo de la música (rápido o lento) y detenerse cuando ésta deje de sonar.

- Diferentes juegos que implican los conceptos de cerca-lejos, - arriba-abajo, delante-atrás, etc.
- Mencionar y tocar todos los objetos que se encuentran al frente y atrás.
- Colocarse arriba y abajo de un banco.
- Desplazarse saltando sobre las llantas y regresar saltando entre ellas.
- Ubicarse dentro y fuera de un aro y correr alrededor de él hacia un lado y otro.
- Realizar saltos con desplazamiento hacia el frente lentamente y hacia atrás rápidamente.
- Seguir ritmos con las palmas de las manos y con los pies.
- Realizar una secuencia de ejercicios con música.
- Diferenciar entre largo y corto y entre grande y pequeño, con material de construcción o juguetes.

COORDINACION DE EJES CORPORALES:

- Mover los brazos de pie en diferentes formas, inmovilizando el tronco.

- Movilizar de pie sus piernas en diferentes direcciones, inmovilizando el tronco.
- Realizar flexión y extensión del tronco.

LATERALIDAD:

- Pasar objetos de una mano a otra.
- Lanzar objetos hacia un lugar determinado alternando cada mano.
- Subir y bajar escaleras alternando los pies.
- Mirar a través de un caleidoscopio con uno y otro ojo.
- Escuchar y seguir sonidos con los ojos tapados con el juego de la "gallina ciega".
- Transportar objetos grandes hacia diferentes direcciones.
- Desplazarse saltando dentro de un costal.
- Desplazarse trasladando una carretilla con una pelota dentro.
- Reptar por un túnel.
- Lanzar una pelota a una caja a determinada distancia.

COORDINACION FINA:

- Rodar pelotas hacia un punto determinado con una mano y regresar rodándola con la otra.
- Introducir corcholatas con los dedos del pie en un recipiente, alternando.
- Ensartar en agujas material adecuado como: sopas, popotes, material plástico.
- Realizar dobleces en una hoja.

F U E R Z A:

- Empujar con las manos, en parejas, evitándose el avanzar.
- Colocarse por pareja tomados de las manos y realizar sentadillas.
- Trepas por escaleras colgantes.
- Subir reptando un plano inclinado.
- Jalar una cuerda por los extremos, divididos en dos equipos.

EQUILIBRIO:

- Caminar hacia atrás recorriendo distancias cortas.

- En cuatro puntos de apoyo (boca abajo) levantar una mano y una pierna.
- Adoptar la posición que se le indique con los ojos cerrados.
- Desplazarse a diferentes velocidades y una indicación detenerse colocándose en uno, dos, tres o cuatro puntos de apoyo.
- Seguir huellas marcadas en el piso sosteniendo un bastón sobre los hombros, sujetándolo con las manos.

FLEXIBILIDAD:

- Por parejas, de espalda con un compañero, tocar las manos de éste por encima de su cabeza.
- En posición supina, jalar una pierna extendida hacia su pecho alternando.
- En posición prona, tomarse de los tobillos y mecerse al frente y atrás.
- Realizar en posición de sentado con las piernas flexionadas y las plantas de los pies juntas, muelleo de piernas (mariposas) etc.

SECCION PREESCOLAR.-

- Participar en juegos y actividades que favorezcan la interrela

ción con sus compañeros y educadora (juegos organizados).

- Realizar actividades de estrujado y rasgado con papel.
- Realizar actividades de modelado con materiales tales como masa, plastilina y similares.
- Expresar libremente sus emociones según la actividad que realiza.
- Describir las actividades que realiza con sus compañeros.
- Abrir y cerrar manos y dedos acompañando los movimientos con música, ritmos y rimas.
- Servirse a sí mismo en la satisfacción de sus necesidades fisiológicas e higiénicas.
- Utilizar sus dedos en actividades gráfico-plásticas, rasgar, recortar, modelar, dibujar.
- Dirigir el movimiento de pequeños objetos (pelotas, canicas) hacia un punto determinado.
- Caminar sobre una línea pintada en el piso (recta, curva o combinada).

- Dibujar ubicando los puntos arriba-abajo en el espacio gráfico.

Esta TESIS fue impreso en los Talleres
Gráficos "ESCORPIO"
Cda. Mariana R. del Toro de Lázaro
No. 95 Local J Esq. Rep. de Chile
Centro, México, D. F.
Tels. 526-33-53 y 526-16-51