

185229



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

Análisis de la Prueba de Escrutinio Denver y las
Observaciones Directas del personal con niños
Lactantes en tres Centros de Educación
v Desarrollo

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Cecilia Guzmán Rodríguez

Los Reyes Iztacala, Edo. de Méx.

1992



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

SOLO YO TENGO UN AMOR EN QUIEN CONFIAR,
ESE ME CURA EL DOLOR DE LOS DEMAS, ESE SI SABE
COMPRENDER LA REALIDAD, ESE NO MIENTE NI ME HA
ENGAÑADO JAMAS.

ESE SE BRINDA CON TERNURA Y CON PASION, ESE NO
DAÑA MI TORTURA EL CORAZON, ESE SI SUFRE POR MI
CUANDO HAY DOLOR PORQUE SI SABE COMPRENDER LO
QUE ES AMOR.

ESE AMOR NO ES FRAUDE, ES EL DE MI MADRE.

NESTOR MILI.

Al amor que me dió los cimientos necesarios
para recorrer este sinuoso camino y no
desfallecer en la lucha para lograr la meta
que ahora podemos compartir..

Mi mamá :

BERTHA RODRIGUEZ VIDAL +

A MIS HERMANOS :

Un reconocimiento especial a Marcela (Mónica)

Rogelio

Hilda

Adriana

Edith

Blanca

Ericka

A las personas que colaboraron con sus conocimientos para la realización de una de las metas de mi vida: Gracias.

IRMA, BLANCA Y ANALUISA.

A quien me dió alientos, comprensión y amor cuando más los necesitaba para lograr esta meta.

MUSSIO.

I N D I C E.

Introducción.

Capítulo I.-Teorías psicológicas del desarrollo infantil.

- a) Enfoque conductual: Bijou y Baer.
- b) Enfoque materialista Dialéctico: L. Vigotsky.

Capítulo II.- Metodología de la investigación en el estudio del desarrollo.

- a) Métodos de observación naturalista.
- b) Métodos para el estudio del cambio.
- c) Métodos de investigación experimental.

Capítulo III.- Naturaleza relativa de la medición psicológica.

- a) Definición de medición.
- b) Tipos de medición y definición de prueba psicológica.
- c) Prueba de escrutinio Denver y sus aplicaciones.
Investigaciones o experimentos.

Capítulo IV.- Estancias infantiles.

- a) Como surgieron y sus objetivos.
- b) Funcionamiento de las estancias infantiles.

Capítulo V.- Reporte de investigación.

- a) Método.
- b) Resultados.
- c) Discusión y conclusiones.
- d) Bibliografía.

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

El crecimiento y desarrollo del niño es un proceso muy complejo en el que intervienen cambios físicos, emocionales e intelectuales.

En dicho desarrollo influyen antes que nada sus propias tendencias y predisposiciones innatas. No obstante el desarrollo del niño depende también de otros factores tales como: los ambientales, la cultura, la familia, la clase social, etc.

Ahora bien, dentro del estudio del niño desde la perspectiva psicológica, existen diferentes teorías o enfoques los cuales han influido para la comprensión del desarrollo infantil.

Algunas teorías ponen mayor interés en el factor ambiental e inclusive se les considera interaccionistas, esto es, adoptan la posición de que el niño desarrolla nuevas capacidades a través de la experiencia con su ambiente, sin embargo, la manera como el niño percibe y reacciona frente al ambiente cambia con la edad.

Otras teorías hablan de la influencia que tiene la maduración o madurez, definiéndola como un despliegue gradual de las secuencias genéticamente programadas dentro del organismo (Mc Gruk, 1978).

No obstante, tales diferencias, se puede afirmar que la

psicología infantil comprende no sólo las diferencias individuales, sino también las características evolutivas, comunes a todos los niños. Por lo tanto la psicología infantil estudia a todas las áreas del comportamiento y el desarrollo del niño, entendiendo por desarrollo el proceso según el cual el comportamiento cambia en el tiempo (Hawey, 1978).

Al estudiar el desarrollo del niño, desde el punto de vista de la psicología es importante considerar las áreas del desarrollo. Una de ellas se refiere al desarrollo motor, la cual involucra el aumento del control y de la coordinación muscular del niño. El desarrollo cognitivo, que incluye aspectos tales como el pensamiento, conceptualización y razonamiento. En cuanto al desarrollo perceptivo, implica conjugación o integración de las impresiones sensoriales (vista, oído, etc.). Dentro del desarrollo de la personalidad y de la interacción social, encontramos el modo habitual de comportarse o relacionarse con los demás inclusive aquí se considera el aspecto afectivo ya que se da la relación estrecha niño-adulto y finalmente el desarrollo del lenguaje, que implica el aumento de capacidades lingüísticas.

Hasta aquí se ha dicho que la psicología infantil estudia el comportamiento y desarrollo de los niños (los cambios que a través del tiempo se producen en su comportamiento). Hemos visto que dichos cambios son el resultado de algunos factores que intervienen en dicho desarrollo.

Ahora hablaremos de la manera en que se estudia el comportamiento y el desarrollo, es decir la metodología.

Por lo general, el especialista en psicología infantil trata de describir y explicar el desarrollo; sin embargo, los métodos utilizados son muy diferentes.

Para explicar un comportamiento, debemos observar cuales son los factores que lo determinan. Cuando decimos que un niño es tímido, pasivo, carente de originalidad, estamos describiendo el comportamiento o la personalidad del niño. Cuando se dice que los padres sobre-protectores hacen que sus hijos sean tímidos, pasivos o carentes de originalidad lo estamos explicando, porque afirmamos que ese modo de criar a los niños ocasiona que se tenga cierto tipo de comportamiento o de personalidad.

Tanto los datos que describen como los que explican son importantes para ver o entender el desarrollo del niño. Los datos descriptivos nos permiten generalizar que tal comportamiento o desarrollo es normal o anormal. Sin embargo, a veces se desea saber por qué determinado comportamiento se desarrollo de cierta manera, con el fin de controlar y modificarlo.

Para ello se pueden utilizar cualquiera de los dos principales métodos de la psicología infantil: la observación y la experimentación.

Se le llama observación al estudio o seguimiento, con un objetivo definido de la conducta de los niños en situaciones naturales, haciendo un análisis de lo observado (Venguer, 1976). Otro método más complejo que la observación que permite al investigador obtener mayor información del fenómeno de estudio es el experimento psicológico, ya que en este el experimentador crea y modifica las condiciones en las cuales transcurre la

actividad del niño, todo esto con el fin de determinar particularidades psicológicas.

De manera concreta hemos de señalar que los métodos de estudio que se han utilizado para investigar el desarrollo infantil (más no los únicos), se resumen en dos grandes grupos: el método longitudinal y transversal.

El longitudinal es la observación de un grupo de niños durante un largo periodo de tiempo y el estudio transversal o amplitudinal que es la observación de varios grupos de niños cada uno de diferentes edades.

En razón de sus desventajas (ser muy costosos, requerir planeación anticipada, etc.) que presentan los dos métodos anteriores existe un tercer método empleado en el estudio del desarrollo infantil; este es el llamado método combinado que consiste en la combinación de los dos mencionados anteriormente.

Un elemento importante en los diseños anteriores se refiere a los instrumentos para obtener datos: la observación mencionada en párrafos anteriores y las pruebas psicológicas. Con tales instrumentos podemos evaluar el desarrollo del niño. Esta evaluación dependerá de la postura teórica y metodológica que elija el investigador.

Ahora bien una consideración importante en el proceso de la evaluación la constituye la naturaleza y el origen de los motivos en los que se basa la decisión a evaluar. Warther y Sander (1973) argumentan que la motivación en que se funda la evaluación es el deseo de resolver un problema práctico o por curiosidad del evaluador. La evaluación es un proceso continuo

permanente. Grildfried, Linehon (1977), Fallen y Mc Gover (1978), Shelly (1982) y Suárez (1980), coinciden en que se trata de un proceso que comprende diferentes momentos.

Concibiéndose así la evaluación, como un proceso que permite identificar el nivel de desarrollo del niño y dar elementos básicos para la estructuración de programas, terapias o para abordar algún problema en el desarrollo del niño.

Stufflebeam (1973) habla de cuatro pasos básicos de ese proceso: evaluación del contexto, evaluación de recursos, evaluación de proceso y evaluación de producto.

Evaluación de contexto, implica el medio físico que se atenderá además de la delimitación de metas y objetivos. La evaluación de recursos implica la valoración de los diferentes materiales e instrumentos con los que se cuentan. La evaluación de proceso es la que se hace para evitar fallas en la técnica a utilizar. En la evaluación de producto se determina si se alcanzaron o lograron los objetivos de ésta.

Por lo tanto, la evaluación como toma de decisiones orientadas hacia los datos, constituye una técnica de investigación útil y práctica.

Evans (1974) y Welb y cols. (1966) mencionan que en la evaluación se emplean técnicas como la aplicación formal de pruebas, las entrevistas o las observaciones en el contexto donde se presenta el fenómeno y con la integración de los datos arrojados se logra una evaluación completa.

El concepto de prueba psicológica varía; Beck (1966)

habla de ciertos factores comunes que permiten sintetizar y establecer una definición general: un instrumento de medición psicológica es aquella técnica metodológica que obedece a reglas explícitas y coloca los individuos en condiciones experimentales con el fin de extraer el segmento del comportamiento a estudiar y que permite la comparación estadística cualitativa o cuantitativa de la característica o características que se están evaluando.

Pierre Pichot (1966) establece otra definición más: una prueba psicológica es una situación experimental que sirve de estímulo a un comportamiento y que manipulando estadísticamente permite clasificar a los sujetos.

Crowbach (1973) define a la prueba psicológica como una técnica sistemática que compara la conducta de dos o más personas. En esta definición puede incluirse mediciones mediante aparatos o técnicas de laboratorio para observación de respuestas en el campo o contexto donde se trabaja, cuestionarios de todo tipo, etc.

Es necesario hacer notar que Anderson (1963) al hablar de evaluación de las pruebas psicológicas hace referencia a los criterios que el psicólogo, el psicómetra y el constructor de instrumentos de medición han de tener presentes para juzgar y determinar si el o los instrumentos que van a utilizar para sus fines específicos son apropiados para la situación en particular. El primer paso a seguir será la especificación de las preguntas o interrogantes que deberán ser contestadas y el tipo de personas que habrá de ser examinadas. Otra

consideración importante consiste en determinar si la capacidad o potencialidad de la prueba es la adecuada para medir las características que se están investigando. El factor tiempo constituye otro de los criterios que deben tenerse en cuenta, ya que este influye tanto en aspectos de esfuerzo como en aspectos económicos, puesto quien administre la prueba invertirá horas de estudio, trabajo, etc. La finalidad de administración y calificación de un instrumento, la disponibilidad de formas paralelas, la forma de adaptación del instrumento, etc., son aspectos que también deberán considerarse para su elección.

Otro instrumento o técnica empleada en una evaluación es la entrevista. Pardinás (1977) la define como una conversación generalmente oral, entre dos seres humanos, de quienes uno es el entrevistador y el otro el entrevistado. El papel de ambos puede variar según el tipo de entrevista. Dentro de los tipos de entrevista, él menciona la dirigida y la no dirigida. En la dirigida, se sigue un procedimiento de antemano por un cuestionario o guía de la entrevista. En la no dirigida, se deja la iniciativa total al entrevistado, permitiéndole que vaya narrando sus experiencias, sus puntos de vista, etc. En ambos tipos de entrevista es importante utilizar un lenguaje o vocabulario al nivel de la persona que se está entrevistando, por ejemplo, un doctor, un obrero, etc.

Kerlinger (1975) la define como la forma de obtener datos o información que se necesita en la investigación científica y social. También menciona que hay diferentes tipos de preguntas para elaborar una entrevista como son preguntas abiertas las

cuales proporcionan un marco de referencia para las respuestas de los entrevistados, pero se imponen un mínimo de restricción a la respuesta y su expresión. Las preguntas cerradas ofrecen al entrevistado una operación entre dos o más alternativas, si, no, acuerdo, desacuerdo, etc.

Hurt (1977) la define como una conversación entre dos personas para obtener información de uno o varios tópicos, una persona formula las preguntas y la otra responde, el primero decide si es suficiente la información y cuando cambiar el tópico.

Se dice que ésta técnica sirve para medir niveles de funcionamiento motor, cognitivo y/o emocional, para conocer alguna problemática, obteniendo la información requerida al respecto. Al igual que para detectar personas que sean significativas o bien para validar determinada información.

Finalmente otro instrumento importante para la evaluación es la observación; existen diferentes formas de observar: la observación simple o no regulada, dentro de ésta se puede participar y la observación sistemática.

Para llegar a ser observador participante no se necesita llevar a cabo exactamente las mismas actividades de los demás, puede encontrarse algún papel que sea aceptable al grupo sin que sepa su verdadera finalidad. La observación sin participación es difícil, pero después de un periodo inicial de presentaciones y explicaciones los miembros del grupo o comunidad aceptan su presencia como justificada y legítima.

La regulación o control, se refiere al hecho de

informar o estandarizar las técnicas para la observación o en algunos casos las variables de una situación experimental.

La observación sistemática: en ésta tienen que existir formas de control como una entrevista formal; cuestionarios, inventarios, etc. Sin embargo, es difícil controlar el objeto que se está investigando y por ello tiene que imponer controles cuando menos así mismo. De esta forma se aumenta la precisión en el trabajo reportado. Dichas observaciones se pueden hacer en escenarios naturales o no, esto depende de los datos que quiera obtener el investigador.

Por lo tanto una evaluación no puede basarse exclusivamente en un solo instrumento, sino que requiere de toda una estrategia que permitirá obtener datos, los que serán organizados e interpretados de acuerdo a la postura teórica del psicólogo, lo que permitirá a su vez tomar una serie de decisiones con respecto a los pasos a seguir para prevenir o resolver la problemática definida.

Es importante considerar que para la realización del presente reporte de investigación se tuvo que recurrir a un proyecto general intitulado "Investigación del Desarrollo Infantil en Centros de Educación y Cuidado", a partir del cual se desarrolló el proyecto llamado "Análisis de la relación de la prueba de escrutinio Denver y las observaciones directas del personal con niños lactantes en tres Centros de Educación y Cuidado Infantil", con el cual se pretende concluir una fase más del proyecto general, que se refiere al análisis fino de los datos obtenidos por las observaciones de estancias infantiles y

las evaluaciones del desarrollo que se les aplicaron a niños de dichos lugares.

Por lo tanto, el objetivo del presente proyecto fué:
"Analizar los datos arrojados por la aplicación de la prueba de escrutinio Denver y las observaciones de la conducta del personal mediante un registro de muestra intermitente, en tres centros de Cuidado y Desarrollo Infantil en el área de lactantes".

Dado que en las investigaciones aplicadas no se puede dejar de considerar el aspecto teórico, es importante aclarar que los primeros cuatro capítulos del presente reporte de investigación cubre dicho aspecto.

En el capítulo uno, se tratará de las teorías psicológicas del desarrollo infantil como serían la del enfoque conductual representada por Bijou y Baer y la del enfoque materialista Dialéctico representada por Vigotsky.

En el capítulo dos se retomarán los métodos de investigación en el estudio del desarrollo infantil como son: el método de observación naturalista, el método para el estudio del cambio, el método longitudinal, el método experimental, etc.

En el capítulo tres se abordará la naturaleza relativa de la medición psicológica, delimitando la problemática de la definición de medición, tipos de medición, las diferentes definiciones de prueba psicológica y por último la descripción de la prueba de escrutinio Denver y sus aplicaciones.

En el capítulo cuatro, se considerará el tema de las

estancias infantiles, abarcando: antecedentes, objetivos, funciones, tipos, etc.

Finalmente, en el quinto capítulo se describirá el reporte de investigación, especificando el método, resultados, discusión y referencias bibliográficas.

CAPITULO I.

TEORIAS PSICOLOGICAS DEL DESARROLLO INFANTIL.

A través de la historia de la psicología han surgido diferentes teorías o enfoques que se han interesado en abordar el estudio del desarrollo psicológico infantil, dichas teorías son las siguientes: Psicoanalítica (Freud, 1933), normativa (Gesell y Amatruda, 1947), cognoscitiva (Piaget e Inhelder, 1969), conductual (Bijou y Baer, 1968; Kantor y Smith, 1975) y materialista dialéctica (Vigotsky, 1962).

Ahora bien, el interés del presente capítulo es revisar algunas de las aproximaciones mencionadas anteriormente como son: la conductual representada por Bijou y Baer y la materialista dialéctica encabezada por Vigotsky. Ya que estas teorías nos proporcionan información para la elaboración de nuestro marco teórico con respecto al tópico a tratar en la presente investigación, esto es, el desarrollo infantil y en particular el fenómeno que estos autores abordan o tratan de explicar en su teoría: el papel de la interacción del adulto y/o ambiente, en el desarrollo del niño. Dicho de otra manera, en el presente trabajo se desea estudiar la importancia de la interacción adulto-infante en el desarrollo de éste último.

Como ya ha sido mencionado anteriormente, con la revisión de las teorías de Bijou y Baer y Vigotsky se

pretenden aportar elementos para la comprensión del niño en los momentos del desarrollo que van del nacimiento al final de la edad pre-escolar (6 años).

Precisemos pues antes de comenzar este punto, que la revisión teórica de las aproximaciones que a continuación se presentan, no nos obliga a aceptar indistintamente los conceptos que ellas plantean, ni al uso indiscriminado de sus principios. Tampoco implica necesariamente una postura ecléctica en lo teórico, más bien significa una búsqueda de alternativas para el trabajo práctico; situación generada por las condiciones materiales del trabajo profesional, las que nos enfrentan a condiciones difíciles, que no siempre tienen solución dentro de un marco teórico.

La presentación de cada teoría estará basada en los siguientes criterios:

- a) Conceptos principales de la teoría.
- b) Explicación del desarrollo infantil.
- c) Etapas o estadios que marcan cada una de las teorías.

ENFOQUE CONDUCTUAL: BIJOU Y BAER.

La teoría conductual es actualmente en psicología una de las posiciones teóricas más difundidas en el ámbito profesional del psicólogo; su influencia teórica y práctica puede constatarse en todas las áreas en las que de algún modo se estudia el comportamiento y el desarrollo.

Bijou y Baer (1974), señalan que la psicología del desarrollo infantil se especializa en el estudio del curso de las interacciones entre la conducta y los eventos ambientales, y que está interesada en las variables históricas que influyen en la conducta, es decir en el efecto de las interacciones pasadas sobre las interacciones presentes.

Visto así, en el desarrollo del niño se describen y explican los cambios en el comportamiento infantil y se busca la manera de optimizarlos.

La teoría del desarrollo infantil intenta describir verdades generales mediante técnicas de descripción y explicación comunes a todas las ciencias. Esta búsqueda de verdades generales no menosprecian la individualidad de cada niño en particular. (Lipsitt y Reese, 1981).

Bijou y Baer (1974), explican conductualmente el desarrollo infantil, a partir de conceptualizar al niño como un "manejo de respuestas" interrelacionadas en interacción con estímulos.

Así mismo consideran que la conducta del niño en desarrollo es un conjunto de respuestas operantes y respondientes y una fuente de estímulos que adquieren propiedades funcionales en relación con esas conductas, la existencia de relaciones funcionales entre estímulos y respuestas nos permite hablar de una función de estímulo que indica la acción del estímulo en la relación funcional.

En otras palabras, es como ya lo señalamos, la manera como los estímulos controlan la conducta.

En su, la explicación que los teóricos conductuales dan al fenómeno del desarrollo infantil es una extensión de los principios generales del aprendizaje, de tal modo que consideran al desarrollo como un proceso de adición y mejoramiento de repertorios conductuales y repertorios que inician a partir de cero, desde el nacimiento, y continúan a lo largo de toda la vida, hacia la adquisición de respuestas complejas. El niño adquiere su repertorio a través del enfrentamiento y asimilación de los estímulos ambientales, enfrentamiento que implica el responder en función de las consecuencias ambientales, de tal modo que las experiencias reforzantes en el niño incrementarán la oportunidad de repetirse. El niño crece en un medio en el que poco a poco irá asignando diversas propiedades de estímulo a los objetos. Así por ejemplo, la voz de la madre adquirirá propiedades discriminativas de situaciones (estímulos) gratas para él.

Bijou y Baer (1974), consideran que la conducta del niño en desarrollo está formada por dos clases de respuestas que son controladas básicamente por los estímulos que las preceden: respondientes y operantes interrelacionadas, y como fuentes de estímulos que adquieren propiedades funcionales en relación a esas conductas.

El medio de desarrollo del niño lo integran los eventos disposicionales y los eventos de estímulo o función de estímulo que pueden ser: físicos, químicos, orgánicos y sociales.

Así Bijou y Baer (1971), consideran el concepto de función estímulo ya que es importante distinguir entre estímulos que tienen funciones y estímulos que no las tienen. Podemos decir que un estímulo es cualquier fenómeno físico, químico, orgánico o social que podemos medir, ya sea directamente o por medio de instrumentos. Pero no todos estos estímulos tendrán funciones estímulo, es decir, no todos tendrán efecto sobre la conducta. Por ejemplo, un gesto como desaprobación de los padres. Para un niño de pocas semanas de edad, se puede decir que éste es un estímulo, pero es probable que no tenga función alguna. Con el desarrollo psicológico, este estímulo adquirirá funciones: primero, como casi cualquier otra "cara" que pudiera hacer el padre, el gesto parental puede causar risas y sonrisas de una manera bastante segura en el niño algo mayor; posteriormente, cuando el niño tiene alguna experiencia con los castigos que siguen comúnmente al gesto éste puede producir suspensiones repentinas en la conducta que se este realizando, pucheros o llanto, por lo tanto, la significación de este estímulo descansa menos en su forma física que en su función estímulo. Para comprender el desarrollo psicológico del niño, son éstas clases de acciones que se necesitan precedir. El concepto de función estímulo es precisamente el tipo de elementos que puede poner orden de tipo de

la tremenda variedad de eventos estímulo que constituyen el mundo del niño (Bijou y Baer, 1973).

Ahora bien, del mismo modo que los eventos estímulo, los eventos disposicionales son cambios ambientales que afectan la conducta. Pero en contraste con los eventos estímulo, los eventos disposicionales son más complejos que la simple presencia, ausencia o cambio de un estímulo, tales como encender la luz, un cambio repentino en la temperatura, etc. En vez de esto, un evento disposicional es una interacción estímulo-respuesta, la que a causa de que simplemente se ha presentado afectará a las relaciones estímulo-respuesta que la sigan. Algunas de éstas son cambios en los ciclos de sueño o de la alimentación habituales; cambios en el organismo después de heridas, enfermedad, cirugía o drogas. Por tanto, los eventos ambientales, constituidos por eventos estímulo específicos y por eventos disposicionales, funcionan de una manera interrelacionada para causar y controlar la conducta psicológica.

Así, desde este enfoque Bijou y Baer (1974), consideran que no se tiene un modelo del desarrollo psicológico que sea detallado e inteligible y que sirva de modelo para una segmentación cronológica; en estas condiciones se nos presentan dos posibilidades: a) señalar los puntos iniciales y finales de cada etapa empleando una mezcla de criterios basada en eventos ambientales, cambios de maduración biológica y manifestaciones de conducta: por ejemplo infancia, periodo del nacimiento, aparición del lenguaje verbal, niñez primer año

pre-escolar, etc. y b) podemos identificar los periodos en los terminos de tipos principales de interacciones que se verifican en estos. Sin embargo, Rijou (1982) afirma que la única justificación para dividir la vida humana en etapas, es simplificar el análisis de las relaciones extraordinariamente complejas que implica el desarrollo. Así mismo, señala que desde la perspectiva conductual solo se estudian las etapas que se consideran importantes y que al mismo tiempo son susceptibles de un análisis funcional; estas etapas incluyen: el desarrollo exploratorio, el cognitivo, el intelectual y juego y el moral. El área social no la indican como un apartado ya que ésta se da en todo momento del desarrollo. No obstante, Kantor (1933), divide el desarrollo en tres etapas: universal, básica y social.

A) Universal. Comienza antes del nacimiento, cuando el feto responde como un sistema unitario y continúa hasta el inicio de la conducta verbal; es la etapa preverbal del desarrollo y se ubicaría cronológicamente hasta el año y medio de edad.

B) Básica. Se inicia con la aparición de la conducta verbal y termina cuando el niño ingresa a la escuela.

C) Social. Empieza con el ingreso a la escuela (4 años aproximadamente) y representa la ocasión para tener contacto con grupos de individuos fuera de la familia y continúa hasta la edad adulta.

Por otra parte Kantor (1959) explica que el desarrollo parte de las siguientes formulaciones generales:

I.- La conducta psicológica evoluciona a partir de las interacciones entre el organismo y el ambiente. El desarrollo

psicológico es un caso especial de conducta psicológica que abarca los cambios en la interacción entre el niño que madura progresivamente, así como los cambios sucesivos en su ambiente.

2.- Se considera al niño como una estructura biológica única, con capacidad para realizar una amplia gama de actividades características de su especie. La estructura biológica o constitución de un niño resulta de una combinación de su historia genética y su historia individual a partir de la concepción; la cual abarca nutrición prenatal, cuidado maternal, nutrición posnatal, daños físicos y proceso de enfermedad.

3.- El ambiente se considera funcionalmente como el conjunto de los estímulos que interactúan con el niño. Algunos de origen externo (social-físico); otros generados por su propia conducta, y algunos generados por el funcionamiento de su estructura biológica (organísmicos).

Hay que aclarar también, que el niño es una fuente de estimulación que altera su medio físico y social.

4.- Los estímulos del ambiente externo o interno se valoran en términos de: a) dimensiones físicas, b) su significado funcional; y estos a su vez se dividen en A) funciones específicas, como la reforzante o poder para fortalecer e incrementar el grado de ocurrencia de la conducta precedente y la función discriminativa y B) los eventos disposicionales como la privación de comida, etc.

5.- La dotación genética de un niño es tal, que algunas clases de conducta se ven influidas primordialmente por la

estimulación precedente y son en general insensibles a la estimulación consecuente.

Ahora bien, lo dicho hasta aquí sobre la teoría conductual del desarrollo infantil, nos permite precisar de acuerdo a Mc Gurk (1978), que: el desarrollo conductual en cualquier punto entre el nacimiento y la madurez, es determinado por la historia de condicionamiento y reforzamiento y experiencias con modelos, a las cuales ha estado expuesto el organismo y se desprende, por lo tanto, que no hay tantos resultados como variedades de experiencias, que no existe una ruta o secuencia fija a través de la cual deba pasar el individuo a fin de alcanzar determinado estado particular de desarrollo conductual. Además dado que las experiencias determinantes de la conducta operan durante toda la vida, el desarrollo conductual, se concibe como un proceso continuo y no como una serie de etapas independientes. Por esto los teóricos del desarrollo rechazan explícitamente la necesidad de una teoría especial del desarrollo opuesta a una teoría general de la conducta.

Para los teóricos del aprendizaje, el desarrollo simplemente implica cambios en el tiempo y aunque rechazan cualquier suposición que implique, que el desarrollo es bidireccional de menos maduro a más maduro, aceptan que en sus manifestaciones conductuales el desarrollo es secuencial y es influido notablemente por el medio ambiente en que se da dicho desarrollo.

Enfoque Materialista Dialéctico: Vigotsky.

La psicología elaborada en la Unión Soviética es

asentada en los principios del marxismo y enfocada al problema del origen de la actividad consciente del hombre, desde posiciones enteramente distintas, esto es, que las raíces del surgimiento de la conciencia del hombre hay que buscarlas en las condiciones sociales de vida históricamente formadas, estas condiciones hacen que el paso de la historia social cambie de modo radical la estructura del comportamiento. De acuerdo a la corriente socio-histórica se dice que las diferencias de la actividad consciente del hombre se condensan en tres rasgos fundamentales; el primero, en el cual el hombre no se limita a satisfacer necesidades biológicas, ya que se menciona que el hombre se guía por complejos imperativos llamados "superiores", figurando las necesidades cognoscitivas que impulsan al hombre a la adquisición de nuevos conocimientos; en el segundo, el comportamiento no está determinado solo por experiencias directas, sino que es producto de experiencias y conocimientos acumulados a través de la historia, y el tercero, menciona que la actividad consciente del hombre cuenta con más fuentes: a) códigos hereditarios, b) experiencias directas, c) conocimientos acumulados a través del tiempo por el género humano y transmitido por el proceso enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a esta corriente, se explica que la actividad consciente del hombre hay que buscarla en las formas superiores de vida, en la conformación socio-histórica de la actividad vital, relacionada con el trabajo social, en el uso de herramientas y la aparición del lenguaje, originándose así la primera forma de actividad consciente del hombre, el trabajo de hacer herramientas,

ya no es una actividad determinada por motivaciones biológicas directas, pues llega a una reestructuración cardinal de todo el sistema de comportamiento, demostrándose que la conducta tiene un carácter organizado y complejo; advirtiéndose que ha medida que se hacen más complejas las sociedades y las formas de producción comienzan a tomar mayor importancia la actividad consciente del hombre, así mismo se desprenden operaciones auxiliares haciéndose aún más compleja la estructura de la actividad. Otra forma de actividad consciente del hombre es el surgimiento del lenguaje, entendiéndose por éste como un sistema de códigos con ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos. También se dice que las circunstancias originarias del lenguaje procede buscarlas en las relaciones socio-laborales cuya aparición se inicia con el tránsito de la historia de la humanidad, ya que el lenguaje nació por vez primera de las formas de comunicación que los hombres entablaron en el proceso del trabajo y a la par con éste el lenguaje constituye un factor esencial en la formación de la conciencia, pues con su surgimiento introduce por lo menos tres cambios en la actividad consciente: a) atención o discriminación, memorización, creación interna del objeto, b) abstracción y generalización, c) capacidad en transmitir información. Para la formación de los procesos psíquicos, el lenguaje penetra en todas las esferas de la actividad consciente del hombre y eleva a un nuevo nivel el curso de sus procesos psíquicos, estimando su análisis como factor de estructuración, como es el caso de la

percepción del mundo exterior, en donde el hombre es capaz de dirigir voluntariamente su atención, así también cambiando los procesos de la memoria humana, convirtiéndose en actividad mnémica consciente, en la que el hombre se plantea la finalidad especial de recordar, organizar los datos memorables, haciéndose capaz de ampliar el volumen de la información retenida en la memoria, así como de retomar al pasado voluntariamente eligiendo la etapa que le parece más esencial permitiendo desligarse de la experiencia directa y asegurando el nacimiento de la imaginación. Siendo fundador de la escuela histórico cultural: Viigotsky. El tiene un concepto experimental muy distinto a la psicología americana, ya que toma como factor esencial en la evolución del individuo su desarrollo filo y ontogenético, refiriéndose a lo filogenético como la herencia general de la especie y ontogenético como la herencia específica, esto es, las características heredadas por los padres, las cuales van a ser mediatizadas por un contexto histórico cultural en el que éste se desenvuelve, lo que significa que el psiquismo humano no se puede tomar como un desarrollo evolutivo como el planteado por Piaget; sino que según Vigotsky los procesos psicológicos superiores se originan y sufren cambios en el curso del aprendizaje y desarrollo, el desarrollo cognitivo es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos; en donde el aprendizaje sería una condición

necesaria para el desarrollo cualitativo desde las funciones reflejas más elementales a los procesos superiores. El desarrollo de las funciones, exige la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción denominándosele aprendizaje, por lo tanto el proceso de desarrollo de las conductas superiores consiste en la incorporación e internalización de pautas y herramientas en relación con los demás produciéndose el aprendizaje solo cuando los utensilios, signos, símbolos y pautas del compañero de interacción son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo previo, y por otro lado depende del desarrollo potencial del sujeto, es decir, Vigotsky situaba el análisis de los procesos del desarrollo en la zona de desarrollo potencial, la que consiste en la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo próximo determinado a través de la resolución de un problema bajo la colaboración con otro compañero más capaz. Por lo que permite presentar una nueva fórmula a saber que el aprendizaje es aquél que precede al desarrollo. Por lo anterior se menciona que Vigotsky tiene un marcado carácter sistemático explícito que lo lleva a considerar al proceso de las funciones psicológicas superiores en un todo coherente, consistiendo este proceso en las siguientes características:

a) Mediación: considerada como la utilización de los medios auxiliares para recordar las relaciones necesarias de estímulo respuesta (cuando comienza a memorizar a través del uso de

signos); b) la regulación: cuando el niño desarrolla inmediatamente una regla para la solución del problema, realizando la tarea en base a dicha regla; c) apropiación: cuando se le presentan al niño parejas de estímulos primarios y auxiliares, él ya no está obligado a utilizar las relaciones disponibles, sino que puede crear relaciones propias; y finalmente d) la interiorización que se da cuando el niño gradualmente va abandonando los estímulos externos sin presentarles ninguna atención, quedando reemplazadas las respuestas a los estímulos auxiliares externos por las respuestas de los estímulos producidos internamente, consistiendo esta operación interna en el hecho de que el niño capta la estructura interna del proceso aprendiendo paulatinamente las leyes según las cuales deben utilizarse los signos externos. Según Vigotsky el método es esencial en el estudio del desarrollo mental del niño conocido como la formación por etapas de las acciones mentales que se dan por dos situaciones: a) inicial en donde existe una presentación de estímulos adicionales como son objetos externos con los cuales el niño realiza una manipulación directa llamada acción objetual o material; b) final, en donde se cumple con la misma acción pero ya mentalmente; el pensamiento actúa sobre la acción (interiorización) y el contenido sensorial de la acción se aleja más de la acción produciéndose psíquicamente, ilustrando ambas situaciones en transferencia de un proceso material a un proceso psíquico. Vigotsky desarrolló el método experimental genético, el cual es una perspectiva para poder llevar a cabo el estudio de las funciones

psicológicas como son la percepción, la memoria, el lenguaje, entre otras.

Vigotsky caracteriza éste método en tres momentos determinantes:

1.- La distinción entre el análisis de la cosa y el análisis del proceso, de tal forma que éste método provoca de manera artificial y crea genéticamente el proceso de desarrollo psicológico. Así demuestra que el establecimiento genético de todos los momentos del desarrollo de procesos dados se convierte en la tarea principal y más fructífera para una psicología científica.

2.- La oposición entre el análisis de carácter explicativo(basado en el proceso) y el análisis meramente descriptivo(basado en la codificación del fenómeno), que consiste en el descubrimiento de los enlaces y relaciones dinámico-causales reales, que están en la base de cualquier fenómeno.

3.- El análisis del proceso evolutivo que regresa a la fuente original, que reconstruye cada punto del desarrollo para no formarse con una sola captación de su producto implicando así, poner la cosa en movimiento para dar a éste análisis un carácter dinámico y evolutivo.

Y si bien sabemos que cualquier proceso psíquico va desarrollándose paulatinamente a medida en que el individuo interactúa con su medio ambiente, entonces se presenta el problema sobre la relación desarrollo-aprendizaje. En primera instancia tenemos que son dos aspectos un tanto diferentes, pero

que conforman a un solo proceso. Pues bien el desarrollo de estos procesos exige la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción siendo esto lo que se denomina aprendizaje. Ahora el desarrollo en si consiste precisamente en la incorporación de pautas y herramientas de relación con los demás (Riviere, 1974).

Por tanto el desarrollo es una condición interna y el aprendizaje algo externo; y sucede que el aprendizaje influye o es un factor determinante del desarrollo.

El método genético experimental de Vigotsky presenta variaciones para abordar el desarrollo de los procesos psíquicos superiores (inteligencia, lenguaje, memoria, pensamiento, etc); los cuales son:

a) Método de la doble estimulación: consiste en introducir obstáculos y dificultades en la tarea que rompiera con los métodos rutinarios de resolver problemas (Vigotsky, 1979). Aquí se le presentan al sujeto dos grupos de estímulos uno que actúa como objeto de su actividad y el otro como signo que pueden servir para organizar el proceso y formar la solución.

b) El método de ayuda externa: consiste en proporcionar caminos alternativos para solucionar los problemas, incluyendo al mismo tiempo una enorme variedad de materiales que son utilizados de diferentes maneras para satisfacer las exigencias de la tarea impuesta.

c) Zona de desarrollo potencial: se intenta reconstruir las series de cambios en las operaciones intelectuales que normalmente se manifiestan en el transcurso del desarrollo

biográfico del individuo. Consiste en presentar una actividad en donde el niño utiliza toda su capacidad máxima.

d) Zona de desarrollo próximo: Se le impone al individuo una tarea que superará sus conocimientos y capacidades a fin de descubrir los comienzos rudimentarios de nuevas habilidades. Un caso es el de los niños que apenas pueden caminar y se les pide que con un lápiz y papel dibujen ciertos sucesos.

OTRO: Existe otra forma fundamental para conocer estructuras tales como el desarrollo de conceptos en el niño y los métodos para su investigación son:

- 1) Método de determinación del concepto.
- 2) Método de clasificación.
- 3) Formación de conceptos artificiales.
- 4) Método de comparación y diferenciación.

A medida que el niño se desarrolla igualmente los conceptos van aumentando en complejidad, entiendase que un concepto es la caracterización de una palabra con relación al medio externo, donde la palabra no solo designa objetos del mundo externo, acciones, rasgos, sino que también analiza y generaliza los objetos del mundo externo.

El método de comparación y diferenciación es el más utilizado en la conceptualización de objetos, y consiste en que al sujeto se le nombran dos palabras que designan determinados objetos, pidiéndole que mencione qué hay de común entre dos objetos (comparación) y lo que diferencia a los objetos entre sí (diferencias).

Para esto se encuentran 3 tipos de complejidades en la

tareas: en la primera se dan al sujeto 2 palabras que pertenecen evidentemente a la misma categoría. El segundo tipo de tarea se le propone al sujeto decir lo que hay de común entre dos objetos cuyo aspecto común es difícil de encontrar, ya que se diferencian de forma inmediata mucho más de los que ocurría en el caso anterior.

En el tercer tipo la tarea es más compleja, ya que se trata de la comparación y diferenciación de objetos en los cuales las diferencias son más fáciles de relacionar por medio de la comparación práctica, por medio de la inclusión en una situación concreta que por su referencia a una categoría abstracta.

En los tres tipos de tareas es posible nombrar las palabras e ir acompañadas de una figura o lámina, lo cual dan dos tipos de respuestas.

~~1) Es la separación de rasgos concretos de ambos objetos o su inclusión en una situación inmediata.~~

2) Aquí el sujeto puede abstraerse de los rasgos comunes e inmediatos y realizar una operación diferente por principio introduciendo ambos objetos en una categoría general abstracta determinada.

La preocupación esencial de Vigotsky, es el descubrimiento de los enlaces y relaciones dinámico-causales reales (es decir dentro del marco histórico-social) que son la base de todos los fenómenos en los que se relaciona el hombre.

El estudio de la función del lenguaje, entonces, es fundamental para comprender el proceso de apropiación de la

información social que crean las interacciones entre los individuos.

El origen y desarrollo del lenguaje ha sido tratado al margen de la organización de la actividad práctica del niño, pues la mayoría de los estudios, no permiten ver con claridad la interrelación entre la inteligencia práctica y el lenguaje. Los experimentos realizados por Vigotsky(1979), señalan que el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, se produce por las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, así Vigotsky(1934), define al pensamiento como el habla sin sonido. En cuanto al lenguaje y la actividad práctica, son dos líneas del desarrollo antes completamente independientes, se unen tan pronto como el lenguaje se incorpora a la acción, la cual se transforma y se organiza de acuerdo a direcciones totalmente nuevas a las anteriores(Vigotsky,1979); es decir, que se producen nuevos modos de conducta, ya que crea formas superiores de memorización intencional, de actividad deliberada, que con las relaciones establecidas con el adulto a través del lenguaje, le guían a la formación de conductas complejas (Luria,1979). Antes de llegar a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje, primero llega a dominar su propia conducta (Vigotsky,1979). Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de las propias conductas.

Cuando los niños se enfrentan a un problema complicado, puede haber una gran variedad de respuestas: los intentos directos para alcanzar el objetivo, el uso de instrumentos, el lenguaje

dirigido hacia la persona que realiza el experimento o el lenguaje que simplemente acompaña a la acción (Vigotsky, 1979), en éste es como si tratara de una norma, la conversación surge espontáneamente y continúa así casi sin interrupción a lo largo de todo el experimento; aumenta y se hace persistente cada vez que la situación se va complicando y la meta se hace más difícil de alcanzar, siendo que los intentos de bloquearla resultan infructuosos o excluyen al niño de la tarea. Para el niño el hablar es tan importante como el actuar con la finalidad de lograr una meta. Al utilizar las palabras para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras. Llega así a un punto en el que planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta (Vigotsky, 1979).

A lo anterior, es importante destacar la relación del niño con el adulto, pues ha sido sorprendente la forma en cómo el niño obedece ordenes de él o que el lenguaje que emplee el adulto llegue a modificar hasta sus percepciones, por ello, Luria (1979), menciona que la influencia de las interrelaciones verbales da lugar a nuevos sistemas funcionales caracterizados por el hecho de que su estructura compleja incluye un sistema de asociaciones verbales y los patrones de conducta forma un activo carácter volitivo como resultado de ello.

Vigotsky (1962), divide en 4 estadios de desarrollo el lenguaje:

1) Estado primitivo o natural. Este estado va desde el nacimiento hasta la edad de dos años aproximadamente, momento en el cual el pensamiento no verbal y el lenguaje no conceptual se unen.

Este estado a la vez lo divide en: a) sonidos que representan liberación emocional, b) reacciones sociales, momento en el cual se une a voces y acciones de otras personas y c) la adquisición de las primeras palabras que son sustituidas por objetos y deseos.

2) Estado de psicología ingenua. En este estado el niño descubre que las palabras pueden tener una función simbólica incrementando con esto el preguntar por las cosas. Se exhibe la inteligencia práctica al reconocer características de su medio al usar herramientas.

Esta función simbólica se desarrolla por la asociación de las palabras de personas con objetos y por su propia experiencia.

3) Estado de lenguaje egocéntrico. Este se adquiere por la experiencia que el niño gana al usar el lenguaje en relación a objetos de su medio. Se da en forma de monólogo que acompaña las actividades del niño, cuya característica es estar solo o cerca de otros. Vigotsky lo ve como una nueva herramienta importante del pensamiento.

4) Estado interno (crecimiento interno). Aquí el niño aprende a manipular el lenguaje en forma de memoria lógica, que

emplea señales internas para resolver problemas. A través de su vida el individuo usará el lenguaje interno y el lenguaje externo como herramienta en el pensamiento conceptual o verbal.

Estados del desarrollo del pensamiento conceptual:

Para poder estudiar el desarrollo del pensamiento conceptual, Vigotsky retoma el instrumento o método de Sakarov llamado de bloques, el cual consiste en 22 bloques de madera de diferentes colores, formas, tamaños y altura.

Este método consiste en observar las combinaciones que el niño hace de las diferentes características de los bloques, reflejando la naturaleza de cada combinación como una estrategia de pensamiento. Este se aplicó a sujetos de diferentes edades para identificar tres estados que varían entre los años preescolar hasta la adolescencia.

Estado I: Pensamiento en momentos no organizados. Se ponen cosas en grupos, asignando etiquetas.

Subfase IA: Agrupamiento por ensayo y error. Grupos creados al azar.

Subfase IB: Organización del campo visual. El niño aplica etiquetas a grupos de cosas que aparecen en espacio y tiempo.

Subfase IC: Montones reformados: Se producen grupos en base a conjeturas y organización del campo visual.

Estado II: Pensamiento en complejidades. Los objetos son unidos en la mente del niño no solo por su impresión subjetiva sino por las uniones que existen entre los objetos.

Subfase IIA: Compuesto asociativo que se basa en

cualquier unión que el niño nota como el color, forma, etc.

Subfase IIB: Colección de compuestos conteniendo cosas que complementan a los objetos. Los items son agrupados por contraste no por similitud.

Subfase IIC: Compuesto en cadena que involucra una unión consecutiva de los items individuales con una visión significativa.

Subfase IID: Compuestos difusos. Es el agrupamiento en el cual hay fluidez en el atributo que une los elementos individuales.

Subfase IIE: Compuestos de pseudoconcepto; en el que primero parece agrupar basado en el verdadero pensamiento conceptual.

Estado III: Pensamiento en conceptos. En este estado se dan dos caminos ; el sintetizar y analizar. El primero es a través de secuencias de compuestos. Esto consiste en sintetizar el fenómeno en aspectos comunes. El segundo lleva al pensamiento conceptual seguido por el proceso de separar o analizar el fenómeno al abstraer elementos de ellos.

Como podemos ver Vigotsky hacia incapié en el estudio del desarrollo porque creía que éste era un medio teórico y metodológico básico y necesario para poder desifrar los procesos humanos complejos.

CAPITULO II.

Métodos de investigación en psicología infantil.

Hay una gran variedad de aproximaciones en el estudio de la conducta infantil y el desarrollo de procedimientos en ésta área, ha ido en paralelo a los cambios en la metodología de la investigación en el campo de la psicología. Se puede afirmar que los cambios básicos han sido en el progreso de los primeros estudios que se han enfocado en la observación y descripción de la conducta en situaciones naturales haciendo énfasis sobre la experimentación y explicación de la misma.

La psicología infantil tiene una rica gama de métodos de investigación entendiéndose a éste como una forma de proceder que se propone esclarecer las relaciones causales que existan entre las variables (Newman,1983). Cada uno de estos métodos tiene sus propias clases específicas de respuestas a preguntas y cada uno tiene sus ventajas y desventajas.

Ahora bien es importante aclarar que de acuerdo al marco teórico definido se desarrollará una metodología específica para estudiar el desarrollo del niño o algún otro fenómeno en particular.

En este sentido el objetivo del presente capítulo es la descripción de los métodos comunmente empleados en el campo de la psicología infantil.

Método de observación naturalista: Todos hemos oído hablar de la virtud de ser "objetivos". En la psicología se aplica este método al estudio del comportamiento del hombre y de

los animales dentro de su contexto natural en vez de estudiarlo en el laboratorio en condiciones artificiales.

Las primeras investigaciones sobre la conducta infantil consistieron en estudios naturalistas en los cuales el niño es simplemente observado en su ambiente natural y su conducta es registrada. El prototipo de la observación y registro fué la realizada por Darwin (1877). Las biografías de bebés fueron usadas durante los últimos años de la década de 1880; éstas proveen una imagen de cambio de conducta cuando un niño crece.

Dado que la observación naturalista no interfiere en la conducta en absoluto, los psicólogos que se sirven de ella deben aceptar la conducta de la gente tal como se produce.

Los estudios naturalistas son altamente selectivos en el número de niños observados, principalmente porque la mayoría de los que utilizaban estos tipos de estudios lo hacían con sus hijos. Estos estudios eran caracterizados por el reporte subjetivo en la selección de conductas que juzgaron que eran importantes para registrar y en la definición y criterio para el reporte de cambio de conducta. Los observadores fallaban en separar las conductas.

Otros de los estudios naturalistas que se consideran es el método de historia de casos el cual es usado en el reporte de casos clínicos. Viene siendo como un continuo de los estudios de biografía de hechos, sin embargo también presentan limitaciones similares. El rango de niños estudiados es más diverso, pero es raramente representativo debido a que impide generalizaciones significativas.

Otro de los estudios naturalistas es el bien conocido método de la observación naturalista controlada, que es uno de los métodos de investigación más empleados en el estudio de la conducta infantil. Este método intenta técnicas objetivas precisas de registro confiable y de medición para la descripción de la conducta infantil en ambientes naturales (Morris,1987).

El procedimiento requiere una cuidadosa descripción de la situación en la cual el niño va a ser observado, el objetivo sobre las conductas manifiestas exhibidas por el niño y los antecedentes y consecuencias observables de esas conductas, la definición precisa de las conductas bajo estudio, el uso de observación y procedimientos de registro específico, tales como muestreo temporal y registro simultáneo de las conductas por dos o más observadores.

Uno de los problemas que presenta la observación naturalista es el prejuicio (direccional) del observador. Aun los psicólogos que son observadores profesionales pueden distorcionar de manera sutil lo que han visto, y lo hacen para que refleje lo que desean ver (Carrillo,1981).

Otro problema es que el comportamiento observado depende del momento, el lugar y el grupo de personas. A diferencia de los experimentos de laboratorio que pueden repetirse una vez y otra vez, cada situación natural es una ocurrencia que solo se presenta una ocasión. Por ello los psicólogos prefieren no hacer afirmaciones generales a partir de la información recabada de estudios naturalistas. Pese a tales problemas, la observación

naturalista es un instrumento de gran utilidad para los psicólogos. Después de todo, la conducta real es objeto de su disciplina. Aunque la complejidad de la conducta puede plantear problemas, la observación naturalista ayuda muchísimo al investigador; le brinda nuevas ideas y pistas para proseguir su trabajo, puede estudiar estas ideas en forma más sistemática y con mayor detenimiento en su laboratorio (Morris,1987).

Métodos para el estudio del cambio: Centro de atención primordial de la investigación del desarrollo es el proceso del crecimiento. Dos son las categorías generales de investigación en el campo del cambio: los estudios normativos y los estudios de proceso. Los primeros tratan de semejanzas y diferencias por edad cronológica o evolutiva; los segundos explican por qué ocurre el cambio. Tres son los métodos de investigación que se utilizan en el estudio del cambio: estudios retrospectivos, estudios transversales y estudios longitudinales (Keseen,1960).

Los estudios retrospectivos consisten en preguntar a los sujetos cuáles fueron sus experiencias en época anterior de su vida (Yarrow,Cambell y Burton,1970). En muchos estudios sobre crianza de niños se suelen emplear los recuerdos de los padres acerca de cómo los criaron y de esa manera se evalúan las normas que gobernaron su cuidado infantil. En los estudios del desarrollo de la personalidad se emplean datos retrospectivos, preguntando a los adolescentes o a los adultos cuáles fueron los acontecimientos de su niñez que les resultaron importantes o que repercutieron en las experiencias posteriores de su vida



(White,1976). El inconveniente de los datos retrospectivos es que no podemos estar seguros de si las cosas ocurrieron como las recuerdan los sujetos. Al preguntar a niños o adultos sobre su pasado podemos inferir qué es lo que consideran importante, pero nunca se logra saber hasta que punto son exactas las observaciones.

Estudios longitudinales: Los estudios longitudinales observan a los mismos sujetos y los cambios que ocurren en su conducta en un periodo de tiempo extenso (Morris,1987). Esta manera involucra observaciones controladas, cuestionarios, reportes de padres, pruebas psicométricas tales como las de medición de la inteligencia, ejecución, personalidad, aptitud, etc. El intento de esos estudios es describir cambios individuales en la conducta que son correlacionados con la edad y para contestar preguntas con interés en la estabilidad y consistencia de la conducta de los niños a través del tiempo.

Los estudios longitudinales proveen datos de niños a través del tiempo permitiendo un estudio de los cambios individuales en el desarrollo. De esta forma se obtienen datos de la estabilidad de la conducta y las diferencias individuales.

Sus limitaciones son que los estudios son muy extensos sobre un periodo de años, es extremadamente costoso y los años pueden pasar antes de que haya respuestas a los cuestionamientos bajo estudio. Además tanto los sujetos a investigar como los investigadores pueden perderse antes de que el estudio sea concluido.

Los estudios transversales: En estos se observan grupos

de niños de diferentes edades para llegar a una descripción de las diferencias conductuales entre niños de diferentes edades (Craig,1985).

Dichos estudios son más flexibles en tanto que incorporan los nuevos avances inmediatamente en la metodología de la investigación dentro de los estudios y los resultados de una investigación, pueden frecuentemente promover nuevas cuestiones de investigación las cuales pueden buscarse nuevamente. Por tales razones los estudios transversales son mucho más comunes que los estudios longitudinales. Sin embargo, tienen la limitación de que no proveen datos sobre niños individualmente a través del tiempo, impidiendo el estudio de la estabilidad de conductas, dichos estudios pueden combinarse de acuerdo a las necesidades del investigador y al fenómeno a investigar.

Método de investigación experimental: En contraste a los métodos no experimentales los estudios de investigación experimental activamente controlan el ambiente de investigación y manipulan variables las cuales afectan la conducta de los sujetos de investigación. Muchos estudios experimentales de la conducta infantil son conducidos en situaciones de laboratorio, los que ofrecen: a) el control, excluyendo variables que pueden interferir y confundir un estudio, b) permiten la presentación sistemática y retiro de variables experimentales; c) permiten la medición precisa de las conductas bajo estudio.

Sin embargo, en algunos casos las conductas son provocadas por el investigador y no se dan en forma natural y

éstas pueden variar ya que se analizan en el laboratorio y no en su entorno real; ésta es una desventaja de este método. Otra desventaja es la dificultad de generalización de las conductas observadas en el laboratorio, ya que lo encontrado es difícil de extrapolar a situaciones cotidianas.

Análisis experimental de la conducta infantil:

Este se ha considerado como una variación del método experimental, de acuerdo a la revisión de los métodos de investigación de la conducta infantil muestran que hay beneficios reales y costosos asociados con un simple método de estudio, es decir, no hay una aproximación que sea mejor al estudio de la conducta infantil, cada aproximación tiene sus ventajas y desventajas. Sin embargo, una aproximación que incorpora muchos de los atributos positivos tanto de la observación naturalista como de los estudios experimentales es el análisis experimental de la conducta infantil (Willoughby, 1975).

Esta aproximación ha sido extremadamente productiva en el avance de nuestro conocimiento acerca de la conducta infantil.

Su aplicación ha permitido analizar conductas complejas, estableciendo un gran número de relaciones funcionales significativas, ha producido conocimientos y procedimientos los cuales han probado ser efectivos cuando son aplicados a problemas de cambio conductual en la casa, escuela y situaciones clínicas.

El análisis experimental de la conducta infantil se caracteriza por su adherencia a la aproximación de la ciencia

natural en el estudio de variables que controlan dicha conducta. Explican esas observaciones en términos de las fuerzas o eventos externos que actúan sobre el organismo. Este análisis experimental intenta descubrir relaciones entre las variables que controlan la conducta y la conducta que un organismo exhibe. Esas relaciones funcionales o leyes generales nos habilita para entender la conducta (Willoughby,1975).

Hasta aquí, hemos descrito los métodos empleados con mayor frecuencia en el estudio del desarrollo infantil, no obstante, cabe señalar que no son los únicos y que no se aplican tal cual se han mencionado, ya que por lo general, los investigadores en una primera instancia definen sus intereses a través de objetivos o hipótesis y posteriormente elaboran y aplican el método correspondiente y en muchas ocasiones no puede ser ubicado en ninguna de las categorías definidas anteriormente.

Capítulo III.

LA MEDICION EN PSICOLOGIA.

La necesidad de obtener cuantitativamente los atributos o las características de un segmento de conducta, al ser observada por quienes se interesan en comprender y predecir el comportamiento de los seres humanos, surgió realmente durante la primera mitad de este siglo.

Claro que si nos remontamos a la historia tendremos que dar el crédito correspondiente a Aristóteles y Platón, quienes en realidad son los pioneros en la Medición Psicológica. Sin embargo alrededor de 1830 se llevan a cabo los primeros estudios de este tipo en campos fundamentales de la psicología y las matemáticas destinados a lograr la medición mental, distinguiéndose tres corrientes de influencia preponderantes: la francesa, con Esquirol, Pineal, Seguin, Charcot y Ribot; la alemana, con Weber, Fechner y Wundt, y la que implantó Laplace en el campo de las matemáticas, quien, junto con Gauss, demostró la aplicabilidad y utilidad de la curva normal (ya enunciada en 1733 por Moivre) como un instrumento matemático aplicable a la medición de las características del ser humano.

Es en 1886 cuando Galton creó el primer laboratorio antropométrico destinado a la medición de las características físicas y sensoriomotoras de los seres humanos; y a través de todos sus trabajos estableció los principios del empleo del método estadístico como auxiliar importante para obtener

medidas más objetivas y precisas en sus investigaciones.

Por otra parte, Hugo Munsterberg, en 1891, diseñó pruebas específicas para niños, y fué el primer psicólogo que pensó en utilizar el registro del tiempo de ejecución de las tareas que se imponían con sus instrumentos a sus sujetos de investigación.

Investigadores como Pearson, Charles Spearman, Cyril Burt, Goedffrey Thomson, en Inglaterra, Kelly T. Thurstone y Guilford en América del Norte estructuraron y fundamentaron el empleo de la inferencia estadística y de otros conceptos cuantitativos que han venido a integrarse al desarrollo y aplicación de la medición psicológica en la actualidad.

Clark Wissler en 1901 quien habría de responsabilizarse de la validación de las pruebas de Catell para la selección de estudiantes de nivel universitario, trató de determinar, mediante la aplicación de correlaciones, cuando dos instrumentos median las mismas o diferentes habilidades o el grado de correlación.

Mientras Galton trabajaba en Inglaterra, Catell, en los Estados Unidos (utilizando la información experimental que Wundt obtuvo en su laboratorio de Leipzig, Alemania), desarrolló instrumentos de medición psicológica, a los cuales les agregó el pragmatismo norteamericano. Catell siguió la escuela de Wundt y aprendió de él que es necesario ejercer un riguroso control al llevar a cabo observaciones de la conducta; sin embargo rechaza el concepto de generalización, considera sobre todo, las diferencias individuales en la ejecución de la conducta como

variables en los estudios científicos.

Años después, Catell en contacto con Galton, estableció laboratorios de psicología en diferentes universidades en donde se analizó exhaustivamente el desarrollo y depuración de los instrumentos de medición psicológica a los cuales Catell designó con el nombre de "test mentales" (1890). Estos instrumentos son diferentes a los que se conocen y se utilizan hoy en día.

En 1896, Alfred Binet en Francia como psicólogo experimental se interesó más en el estudio de aquellos individuos que presentaban desviaciones conductuales particularmente los niños. Después de minuciosos estudios en niños retrasados, normales y avanzados, Binet y Victor Henri crearon una serie de instrumentos destinados a la medición de "procesos mentales y complejos".

Así bien la medición en psicología, como en cualquier otra ciencia se inicia con la identificación de elementos del mundo real con elementos o construcciones de un sistema lógico abstracto.

El concepto de prueba psicológica varía aunque, analizando cada uno de los aspectos o momentos históricos por los que ha atravesado podemos tomar en cuenta dos aspectos que marca Freeman (1955) que permite sintetizar y establecer una definición general que podría enunciarse de la siguiente manera: una prueba psicológica; es aquella técnica metodológica producida artificialmente, que obedece a reglas explícitas y coloca al o los individuos en condiciones

experimentales con el fin de extraer un segmento del comportamiento a estudiar que permite la comparación estadística conductora a la clasificación cualitativa, tipológica o cuantitativa de la o las características que se están evaluando.

Simplificando la definición anterior se puede citar la establecida por Pierre Pichot (1958): una prueba psicológica es una situación experimental estandarizada que sirve de estímulo a un comportamiento y que manipulada estadísticamente permite clasificar a los sujetos tipológicamente o cuantitativamente.

Otra definición es dada por Crombach (1961): una prueba psicológica es una técnica sistemática que compara la conducta de dos o más personas. Esta definición puede emplearse para incluir mediciones mediante aparatos, técnicas de laboratorio para observación de respuestas en el campo del comportamiento humano, cuestionarios de todo tipo.

En síntesis podemos decir que las pruebas psicológicas son los medios más desarrollados y elaborados que existen para medir el nivel intelectual, actitudes, motivos y tendencias del comportamiento humano y concretamente del comportamiento del niño, se puede decir que son muy veraces ya que los resultados obtenidos con dichos instrumentos concuerdan con otros estimados de la habilidad intelectual y pueden pronosticar los logros del niño en la escuela o en su entorno familiar.

Ahora bien, en la actualidad existen gran cantidad de test y una forma de clasificación general (incluyendo pruebas para niños y adultos) es la que presentan Benavides y Castro

(1981).

CLASIFICACION DE LOS TEST O PRUEBAS PSICOLOGICAS.

Según sus características exteriores: a) lápiz-papel: el sujeto tiene que contestar por escrito las preguntas que se le formulan.

b) ejecución: el sujeto debe efectuar cierta manipulación de objetos.

Según su administración:

a) individuales.

b) colectivos.

Según su función:

a) de eficiencia(máximo rendimiento). Valoran aspectos cognitivos de la personalidad: inteligencia, aptitudes y conocimiento.

b) de personalidad (rendimiento típico) exploran intereses, carácter, etc., o sea aspectos afectivos de la personalidad: cuestionarios, escalas (MMPI, Jackson) test objetivos de personalidad, técnicas proyectivas (Machover, Rorschach).

Por su parte Atkin, Supervielle, Sawyer y Vanton (1987), mencionan que los instrumentos utilizados en América Latina para evaluar el desarrollo del niño pueden agruparse en 4 tipos: escalas estructuradas, guías de evaluación, cartillas de crecimiento y desarrollo y cuestionarios.

Considerando las escalas estructuradas como aquellos instrumentos que requieren una sesión de evaluación

sistemática con el niño, además indicando claramente como se deben de medir las conductas, por ejemplo a través de un instrumento o de dibujos y proporcionando reglas específicas para la interpretación de los resultados.

En cambio las guías de evaluación son más informales consisten en listas de conductas que el niño debe de presentar a ciertas edades, con instrucciones generales para la interpretación de los resultados. Las cartillas presentan los indicadores de desarrollo incorporados a fichas de crecimiento en diversas formas. Los cuestionarios se basan únicamente en preguntas a la madre y otra persona que conoce bien al niño.

Presentación (o formato) de los instrumentos.

Instrucciones:

Para que los instrumentos puedan ser entendidos y aplicados, se presentan en diferentes formas:

-Con instructivo: los indicadores y su aplicación están en un manual o folleto que acompaña la prueba sin referirse a las instrucciones escritas.

-Sin instructivo: teniendo dos alternativas; la hoja de registro incluye descripciones suficientemente claras para no requerir más explicación. Los indicadores están presentados con el apoyo de dibujos, para que sean más fácilmente comprendidos (Atkin, Supervielle, Sawyer y Canton, 1987).

La aplicación del instrumento.

a) Obtención de la información:

En el caso de factores de riesgo, son varios métodos empleados:

- 1) observaciones espontáneas hechas por los padres;
- 2) preguntas específicas a los padres, por medio de un cuestionario o durante una evaluación del niño;
- 3) observaciones hechas por un examinador: estas requieren poner al niño en determinadas situaciones: por ejemplo boca abajo, hablarle desde atrás del oído, ofrecerle una pelota.

b) Evaluación de los resultados:

Se utilizan distintos métodos para calcular y presentar los resultados. En algunos instrumentos no se indica método específico alguno de evaluación ya que solo describen el desarrollo en términos generales.

Ahora bien, con respecto a las cualidades que deben tener las pruebas psicológicas, Benavides y Castro (1981), establecen lo siguiente:

CONFIABILIDAD: Es la cualidad que hace que una misma prueba aplicada dos veces seguidas a un mismo sujeto, proporcione idénticos resultados. La confiabilidad se puede medir por distintos procesos:

a) constancia test-retest. Se aplica el mismo test a los mismos sujetos, después de cierto intervalo de tiempo, obteniéndose el coeficiente de confiabilidad al estimar la correlación entre dos series de medidas.

b) homogeneidad: Consiste en dividir el test en dos partes equivalentes y calcular la correlación entre los resultados obtenidos en las dos mitades por los mismos sujetos si el test está constituido por una gran número de preguntas, se acostumbra comparar el resultado obtenido en las preguntas

pares con el resultado obtenido en las impares.

c) equivalencia: consiste en construir dos test paralelos con preguntas análogas en cuanto a naturaleza y dificultad y calcular la correlación entre los resultados obtenidos por los sujetos en ambas formas.

SENSIBILIDAD (O FINEZA DISCRIMINATIVA): Se refiere al número de grados para la clasificación de los sujetos y su diferenciación. La relación entre la sensibilidad y la extensión medible es inversa ya que cuanto más amplia sea la gama de los comportamientos se puede medir un test, será menor su sensibilidad.

VALIDEZ: Indica que el test mide realmente lo que pretende medir, para apreciar la validez de un test se supone la existencia de criterios, subjetivos y objetivos (de producto y de acción).

a) Criterio objetivo de producto: Es un índice numérico de validez que se relaciona con el producto de la actividad del sujeto a lo largo del test.

b) Criterio objetivo de acción: Si la actividad se ejecuta, el sujeto a lo largo del test no deja producto medible, se utiliza como criterio una medida de esa actividad.

c) Criterio subjetivo: Se utilizó un criterio obtenido a partir del juicio de un observador lo que implica dos desventajas:

- la definición del comportamiento carece de objetividad.

- el juicio del observador es subjetivo (puede diferir

del de otros observadores).

No obstante, aún cuando una prueba cumpla con los requisitos mencionados, podemos decir, que ellas presentan algunas desventajas por ejemplo: Ghinberg (1972) señala que esos instrumentos en realidad solo se ocupan de un conjunto reducido de habilidades, por ejemplo comprensión verbal pasiva, capacidad de seguir instrucciones, el sentido común y a lo sumo la aptitud escolar.

Blum (1979) coincide con éste punto de vista y afirma que lo que realmente miden los test es la capacidad de someterse a una prueba.

Otros críticos afirman que el contenido y administración de éstas pruebas discriminan las minorías. En parte, ello puede deberse a que los niños pertenecientes a esos grupos tienden a verlas como "un simple juego" y por lo mismo, hacen menos esfuerzo por tener éxito en ellas (Palmer, 1979).

En contraparte tenemos las ventajas de las pruebas psicológicas; se especifican normas de interpretación, algunas incluyen formatos sencillos, pueden ser aplicados por personal con un mínimo de capacitación y a edades basadas en población de referencia.

Además algunas pruebas pueden detectar o predecir el nivel de aprovechamiento escolar aunque es importante aclarar como ya se mencionó en párrafos anteriores que para obtener un mejor manejo de las pruebas psicológicas se tiene que utilizar más de una para evaluar a un individuo.

Los test o pruebas psicológicas han podido incursionar

en las diferentes áreas de incidencia de la psicología como son: la psicología educativa (orientación vocacional), psicología industrial (selección de personal), psicología clínica, social, antropológica y criminología.

Ahora bien, entre las diferentes pruebas psicológicas existen diferentes instrumentos o escalas de evaluación, entre estos tenemos las que pueden vigilar el desarrollo del niño, en donde podemos encontrar; la escala de evaluación del desarrollo psicomotor de 0 a 2 meses (EEDP); la prueba de escrutinio Bijou, la prueba de escrutinio Denver, etc, que a continuación se describe ya que se utilizó para la realización de la presente investigación.

> La prueba de escrutinio de desarrollo de Denver fué diseñada para resolver la necesidad que se tenía de contar con un instrumento simple y sencillo en la detección temprana de niños con problemas de desarrollo. Fué diseñada para ser usada por personas que no han tenido un entrenamiento especial en la administración de pruebas psicológicas y es fácil de calificar y administrar; al niño solamente se le explora en aproximadamente 20 tareas sencillas.

Dicha prueba se compone de 105 tareas o reactivos, descritos en forma progresiva en lo que se refiere al logro de éstas por los niños en determinadas edades desde el nacimiento hasta los 6 años.

Estos reactivos están ordenados en 4 sectores;

a) Personal-social:son aquellas tareas que indican la habilidad del niño para convivir con las personas que lo rodean y

bastarse así mismo.

b) Adaptativa motora fina: Habilidad del niño para usar conjuntamente sus manos y su vista.

c) Lenguaje: Habilidad del niño para hablar y para seguir órdenes.

d) Motora gruesa: Habilidad para movimientos gruesos, tales como la marcha, sentarse, brincar, etc.

El protocolo de dicha prueba consiste en una hoja estandarizada dividida horizontalmente en los cuatro sectores mencionados anteriormente, las tareas están jerarquizadas en orden de dificultad y están representadas por medio de una barra, la cual está colocada abajo de la edad correspondiente. En la parte superior e inferior del protocolo está la escala de edad en meses de 1 a 24 y en años de 2 y medio a 6.

El material utilizado es el siguiente: estambre rojo, pasitas, sonaja con asa angosta, 8 cubos de una pulgada y de diferentes colores: azul, blanco, amarillo, etc., una botella de vidrio transparente con una boca de 5/6 de pulgada de diámetro, una campana pequeña, una pelota de tenis y un lápiz.

Esta prueba depende básicamente de la observación del niño por parte del examinador, aunque algunos items pueden ser investigados a través de la información que proporcionen los padres.

El primer paso en la evaluación es marcar en el protocolo la edad del niño con una raya vertical que pase a todo lo ancho de la hoja, cruzando los 4 sectores del desarrollo. Se empieza por aplicar los reactivos anteriores a los

correspondientes a la edad del niño y se continua en orden progresivo.

Los reactivos se califican con: P si el niño logró la conducta, F si no la logró, R si se negó a ejecutarla y No si no ha habido oportunidad de que el niño ejecute la acción.

El número de actividades que deberán ser administradas es variable y depende de la edad del niño. Todas las actividades que la línea de edad cruce deberán ser administradas. Además, cada sector deberá tener por lo menos tres actividades que se logren con éxito y tres oportunidades hacia la izquierda de cualquier fracaso.

Se considera un retraso en el desarrollo, cualquier actividad que el niño no logre y que esté totalmente a la izquierda de la línea de edad, ya que esto quiere decir que el niño ha fracasado en una tarea que es lograda por el 90% de los niños de su edad. Los retrasos son marcados con rojo en el extremo derecho de la actividad no lograda. Si la línea de edad toca el extremo derecho de la actividad no lograda no se considera retraso.

El resultado de la prueba se considera anormal si: al menos dos sectores tienen dos o más retrasos; un sector tiene dos o más retrasos, otro tiene un retraso y en el mismo sector la línea de edad no atravieza ninguna actividad que haya sido lograda (Honig y Lally, 1981 y Frankenburg, Goldstein, Camp y Fitch, 1978).

Algunos estudios de estandarización y análisis de la prueba Denver son los siguientes:

Frankenburg y Dodds(1967) realizaron una investigación con el propósito de estandarizar un método de escrutinio del desarrollo para ayudar en la detección temprana del retraso en el desarrollo en niños pequeños. Además de determinar si hay diferencia significativa en el desarrollo entre varios segmentos de la muestra tales como el sexo, edad o la clase social.

La muestra sobre la cual los 105 items fueron estandarizados consistió de 1036 niños de Denver entre las edades de 2 semanas y 6.4 años. Del total de niños evaluados, 543 fueron hombres y 493 fueron mujeres. Los niños con alto riesgo de anormalidad fueron excluidos, tales como los nacidos prematuramente o los que tuvieron defectos físicos severos.

Con respecto a la diferencia entre edades se encontró una diferencia de 1 mes o más durante el primer año de vida, de 2 meses o más entre 1 y 2 años; de 3 meses o más entre 2 y 3 años, de 5 meses o más entre 4 y 5 años y 6 meses o más entre 5 y 6 años de edad. Una comparación de las ejecuciones de niños y niñas no revelan algunas diferencias sistemáticas marcadas, aunque algunas diferencias menores fueron notadas. En los items del área motora gruesa algunas de las diferencias notadas fueron que los niños podían patear, arrojar o lanzar y cachar o agarrar una pelota mucho antes que las niñas; y las niñas podían saltar o brincar en un pie y caminar con el talón y punta del pie antes que los niños. Con respecto a la comparación de los niños cuyos padres tienen ocupaciones de profesional, administrador y ventas con los niños cuyos padres están en trabajos de empleados, obreros y subempleados se encontró que no hay diferencias marcadas en

los primeros dos años de vida. Sin embargo, después de la edad de dos años, los niños que tienen padres pertenecientes a la primera descripción (profesionales) ejecutan muchos ítems del lenguaje más rápido que los niños cuyas ocupaciones de sus padres son obreros. Las comparaciones de esos dos grupos de niños en otras áreas; motora gruesa, personal-social y adaptativa, no revelan cambios consistentes en favor de cualquier grupo.

Frankenburg y Carr (1971) efectuaron una investigación para obtener la correlación del D.D.S.T. con el programa del desarrollo Yale. El examen de desarrollo Yale es el examen Gesell con ítems seleccionados del Merrill-Palmer, Stanford-Binet y Hetzer-Wolf. Esta se aplicó a 18 niños variando las edades entre 4 a 68 meses (media 29 meses de edad).

La ejecución de cada uno de esos 18 niños en el D.D.S.T. fué puntuado con 1, 2 y 3. Un puntaje de 1 denotó una ejecución normal e indicó que el niño no tenía retraso en el desarrollo en cualquiera de los ítems del test, es decir, que él no falló en los ítems los cuales fueron pasados por más del 70% de los niños. Un puntaje de 2 fué dado a un niño cuya ejecución fué cuestionable, significando esto que él tenía un retraso en uno de los ítems del test o que falló en pasar por lo menos un ítem en cada sector a través del cual su edad cronológica lo pasó.

Un puntaje de 3, que indica una seria demora, fué dado si el niño tenía dos o más demoras en ítems en cualquier sector.

La correlación encontrada entre esas dos variables de 3

puntos fué $r=0.97$. De mayor importancia clínica es la determinación de si el uso del D.D.S.T. detecta cualquier niño identificado por el programa del desarrollo Yale como retardado o limitrofe en el desarrollo. En la presente investigación se detectó que ningún niño con un coeficiente del desarrollo Yale -89 fué determinado normal por el D.D.S.T. como el tener serios retrasos que fueron encontrados en el coeficiente del desarrollo Yale de menos de 90. Cuando una comparación similar se hizo para la relación entre cada uno de los cuatro sectores del D.D.S.T. (motora gruesa, motora fina, lenguaje y personal-social) y las mismas subsecciones del Yale, los resultados fueron similares. La estrecha correspondencia entre el D.D.S.T. y el Yale fué en el área de motora gruesa y la correspondencia más pobre (aunque significativa, $p<0.01$) fué en el área personal-social.

Frankenburg, Natta y Demersseman (1971), realizaron un estudio donde se examinó la estabilidad del puntaje total del D.D.S.T. y los ítems individuales al evaluar al acuerdo examinador-observador y la estabilidad test-retest para niños entre 1.5 y 72 meses de edad examinados a intervalos de 1 semana.

Los datos de este reporte fueron obtenidos de dos grupos de niños. Un grupo de niños participó en un estudio con acuerdo entre examinador-observador. Este grupo consistió de 76 niños, 38 hombres y 38 mujeres variando en edad entre 0.4 meses y 77.4 meses. El segundo grupo de niños participó en el estudio de estabilidad test-retest. Este grupo consistió de 186 niños entre las edades de 1.5 y 76 meses (95 hombres y 91 mujeres).

Se encontró que en el primer test hubo una diferencia

significativa comparada con el retest esto para el grupo uno, con respecto del grupo dos si hubo correlación entre test-retest, esto refleja una estabilidad entre las dos pruebas y el acuerdo interexaminador.

CAPÍTULO IV.

LAS ESTANCIAS INFANTILES.

Dado que para la realización de la presente investigación se retomaron datos obtenidos de diferentes estancias infantiles, la intención del presente capítulo es proporcionar información con respecto al desarrollo histórico de dichas instituciones así como sus funciones y objetivos.

ANTECEDENTES HISTORICOS.

En la actualidad hablar de guarderías o estancias infantiles es común para gran parte de los habitantes de las zonas urbanas, sobre todo tratándose de mujeres que desempeñan una actividad laboral asalariada. Esto se debe a que las estancias infantiles en nuestro tiempo son una de las instituciones características de las sociedades modernas, sin embargo, este tipo de organismos no siempre han existido; ya que surgieron como una necesidad a medida que la mujer salió de su estado productivo limitado, por el marco de su hogar y por lo tanto poco reconocido y valorado como trabajo productivo.

Ahora bien, la integración de la mujer a los sistemas de producción es un fenómeno propio de las sociedades contemporáneas. Dicha integración, implicó la modificación de la dinámica familiar trayendo consecuentemente una variación de la relación madre-hijo.

Históricamente se considera a la revolución industrial, el momento en que se dieron las condiciones sociales

para la iniciación de las guarderías. Esto fué así, en tanto que la revolución industrial llevó a hombres, mujeres y niños a trabajar en las fábricas, en la búsqueda de lograr sustento para sobrevivir, como consecuencia de la desaparición de pequeños talleres artesanales de tipo doméstico; fuente de trabajo habitual en la edad media.

Carbal (1978), considera que las guarderías se originaron en países europeos de gran desarrollo y que en algunos de ellos se les creó con fines de medicina preventiva, integrando programas de maternidad e infancia.

La estancia infantil, llamada de diversos modos en cada país, señala Carrillo (1978), es una creación de los tiempos modernos. En Escocia Robert Owen las formaba para los hijos de sus obreros. En Francia Pape Carpentier dió a la institución nacida con fines humanitarios-organización pedagógica; organización que fué perfeccionándose con los aportes de F. Froebel, lo que generó cambios de actitud en lo referente a la educación de la primera infancia.

Aunque en la actualidad se acepta que las estancias infantiles se han multiplicado apresuradamente durante los últimos años, gracias a que éstas responden a las necesidades del niño, es posible decir como lo señala Barcena (1978), que dichas instituciones en México, hasta la fecha no han logrado satisfacer totalmente la demanda que se tiene de ellas, además de que hasta el momento en términos generales no han logrado superar su condición como instituciones necesarias laboralmente trascendiendo al ámbito educativo, como es el caso de las

estancias de los países socialistas.

Al revisar los antecedentes históricos de las guarderías en México, encontramos que el primer intento de fundación de una guardería infantil lo hizo la emperatriz Carlota, al fundar el asilo de San Carlos en el que se le daba cuidado y alimento a los hijos de los trabajadores. Después, durante el gobierno de Porfirio Díaz, se estableció la primera "Casa amiga de la obrera" la que reorganizó Venustiano Carranza posteriormente.

En el periodo presidencial de Plutarco Elias Calles, se creó la Dirección de Pensiones Civiles, la cual se constituyó para los trabajadores al servicio del estado.

Por desgracia dichos beneficios no alcanzaron a satisfacer las necesidades de las madres que trabajaban en la misma dirección y que tenían hijos pequeños, situación que ocasionaba problemas, ya que las empleadas se veían obligadas a cuidar y alimentar a sus hijos en las mismas oficinas.

Esta situación originó en 1941 un movimiento tendiente a disponer de un local apropiado para la atención de los pequeños. Esta demanda tuvo respuesta hasta 1942; cuando en las calles de Hidalgo se destinó un pequeño local que contaba con cuartos y una pequeña cocineta para atender a los hijos de las madres trabajadoras. Día con día fué incrementándose el número de niños, por lo que el local se volvió insuficiente, haciéndose necesario que la Dirección General de Pensiones destinara la azotea de su propio edificio para el cuidado de los niños con lo que prácticamente apareció la primera guardería

del ISSSTE. Posteriormente se crearon las guarderías anexas al Centro Urbano Presidente Juárez y al Centro Urbano Miguel Alemán, dando servicio a los hijos de las madres trabajadoras al servicio del estado.

Durante el gobierno de Emilio Portes Gil, su esposa fundó la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, sin embargo, no fué sino hasta 1943, cuando la Secretaria de Hacienda inauguró lo que propiamente puede considerarse la primera guardería en México (Martínez M., 1970).

En 1961, surgen dos guarderías más, las cuales estarán a disposición de los trabajadores de "Pensiones Civiles" que actualmente pertenecen al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), contando dichas gurderías con los servicios que se conocen actualmente los cuales se mencionarán posteriormente (Material de trabajo de la Jefatura de estancias, 1981).

En el año de 1970, la Dirección General de Educación Preescolar constituyó la Coordinación de Guarderías cuya función fué asesorar 31 centros del sector público y paraestatal en cuanto a su organización y funcionamiento técnico. Comenzando a surgir diversas necesidades como la atención pedagógica de asistencia y ampliación de dicha institución, por lo que en 1976 se creó la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia con facultades de organizar y dirigir las guarderías.

Palacios (1978), señala que en México, las guarderías institucionalmente aparecen como producto de las relaciones

obrero-patronales, y se les considera una prestación social de la mujer trabajadora. En la actualidad, forman parte del contexto laboral y no del educativo, a más que su función es sobre todo asistencial.

Es importante reconocer que para el caso de los campesinos, la falta de guarderías en México no representa un problema laboral en tanto que la mujer campesina puede y de hecho lleva cuando es necesario a sus hijos al lugar del trabajo, además de incluirlos a las labores a muy temprana edad. Sin embargo, en ese medio la falta de guarderías si representa para el niño un problema de tipo educativo, al no proporcionarles durante los primeros años de su vida un ambiente educativo que favorezca su desarrollo integral como individuo.

En el periodo presidencial de 1976-1982, se formó la Dirección General de Bienestar Social de la Secretaría de Educación Pública; esto significó un retroceso al abrir nuevamente la brecha entre la concepción educativa y la asistencia de las guarderías infantiles.

Aspectos legales: La creciente demanda de guarderías exigió el establecimiento de un marco legal que especificaran las condiciones de funcionamiento que éstas debieran tener, por lo que en 1951 el Lic. Adolfo López Mateos decretó en el diario oficial el artículo 110 de la Ley Federal del Trabajo, en el que se estableció el reglamento de guarderías infantiles. Así, el reglamento indica: las características de la población que atenderá (de 0 a 6 años de edad, las guarderías del IMSS solo atienden niños de 0 a 4 años), las

áreas con que deberán contar; al respecto menciona que todas las estancias deberán contar con a) la cámara de lactancia, b) salas de cunas y dormitorios para niños mayores, c) cocina y despensa, d) comedor, e) consultorio y cuarto de aislamiento para casos sospechosos de contagio, f) servicios sanitarios y de lavado de ropa, g) sala de juego y espacio de aire libre y h) en su caso aulas para la educación preescolar.

El reglamento además señala los derechos y obligaciones de los afiliados, la distribución y clasificación que deberá hacerse de los niños en una guardería. Al respecto menciona tres categorías: lactantes de 0 a 1 año y medio de edad; maternales de año y medio a tres años de edad y preescolar de tres a seis años de edad.

En cuanto al personal el reglamento establece, que toda guardería deberá contar con la siguiente planta de empleados: una directora-orientadora, un médico pediatra, una enfermera pediatra por un grupo de hasta 45 niños de edad preescolar, una niñera por cada 7 niños o fracción de este número menores de tres años, una cocinera y un mozo y las galopinas necesarias.

El reglamento menciona también las funciones del personal y las sanciones aplicables en caso de no observancia del mencionado reglamento.

Es importante reconocer que no obstante las fallas y limitaciones técnicas, el reglamento es un buen intento para normar las funciones de las guarderías y la primera manifestación legal acerca de la necesidad de que las guarderías infantiles tengan una orientación educativa. Pese a

que el reglamento señala a la S.E.P. como encargada de los aspectos educativos de las guarderías infantiles, todo lo que ésta pudiera emprender queda subordinado a las autoridades federales del trabajo a las que el reglamento concede la más alta jerarquía en las guarderías infantiles.

Así mismo se otorga a dichas autoridades la facultad de decisión sobre situaciones que también deberían ser consideradas por autoridades educativas.

Por otra parte también se debe reconocer que el reglamento mencionado, sirvió de modelo para los reglamentos de estancias infantiles en diversas instituciones, las cuales mantienen muchos lineamientos generales que ya aparecieron en el decreto en 1951.

En 1970 la nueva ley Federal del Trabajo, remitió al IMSS el servicio de guarderías, en su artículo 171. Ya en este reglamento se definen de una manera específica ciertos aspectos educacionales.

Al respecto el artículo 25 del reglamento de guarderías del IMSS señala: "Se tendrá especial cuidado en que la enseñanza del niño, desarrolle en él normas de conducta así como hábitos de higiene personal que le ayudarán a lograr una convivencia armónica en su ambiente social".

Además de lo señalado en el artículo mencionado, el reglamento de guarderías del IMSS establece en su artículo número 26 que: "Los programas de educación preescolar que se impartan en las guarderías serán los establecidos por la S.E.P.". Así mismo en el artículo 27 del citado reglamento se

estipula que: "Se entregará a cada niño que egrese de guardería al término de su educación preescolar una constancia que acredite su asistencia".

Las disposiciones educativas que se incluyen en el reglamento para guarderías del IMSS, toman como referencia el artículo 110 para guarderías de la ley Federal del Trabajo expedido en 1961.

En el mencionado artículo también se señala que la S.E.P. se hará cargo de las funciones educativas de las guarderías. En general podemos decir que la S.E.P. se vincula a las guarderías; como en el caso de la ley del ISSSTE a través de la aplicación de sus programas educativos y la supervisión del trabajo de las educadoras.

Hasta aquí se ha desarrollado el punto de antecedentes históricos de las estancias infantiles, por lo tanto esto da pauta a continuar el siguiente aspecto que se refiere a los objetivos de dichas estancias.

Objetivos de las Guarderías Infantiles.

En términos generales, a nivel mundial los objetivos de las guarderías infantiles se han centrado en los siguientes tres aspectos del desarrollo:

- 1.- Cuidado físico: en el que se han incluido los objetivos para la promoción de la salud y el entrenamiento de hábitos (alimenticios, de higiene y sueño).
- 2.- Desarrollo socio-emocional: mediante el cual se intenta

prevenir los problemas emocionales que pudieran presentar los niños como consecuencia del empleo de la madre y de la ausencia del padre.

3.- Desarrollo cognoscitivo: en este aspecto el interés se enfoca particularmente hacia los niños de las clases bajas, principalmente para proporcionar al niño un ambiente más estimulante y para prevenir posibles fracasos escolares futuros (Kammi, 1971).

En México los objetivos de las guarderías hacen un énfasis especial en el área de la salud y el área educativa como se menciona en el siguiente artículo:

"Los servicios de guardería infantil incluirá

el aseo, la alimentación, el cuidado de la salud, la educación y recreación de los hijos de las trabajadoras aseguradas. Serán proporcionados por el IMSS en los términos de las disposiciones que al efecto expida el consejo técnico" (Artículo de la ley del IMSS).

A continuación se describirán los objetivos de tres instituciones que funcionan en México, como son el IMSS, la S.E.P. y el ISSSTE.

- a) Salud.- Incluye el fortalecimiento de la salud, la prevención de enfermedades, la higiene y la alimentación.
- b) Psicoprofilaxis.- Incluye la psicopedagogía que empleará el personal de la guardería al establecer sus relaciones cotidianas con los niños durante el desarrollo de las actividades.

Manteniendo una relación afectiva estable, se favorecerá en el niño el desarrollo de una autoevaluación

realista que le dará seguridad en sus actos y contribuirá a la adquisición de su autonomía personal, que es precisamente el objetivo final de la psicoprofilaxis.

c) Desarrollo Psicológico.- Incluye el aspecto propiamente educativo o de personalidad del niño.

Se dice que el logro de los tres objetivos mencionados llevará al desarrollo integral del niño.

Objetivos de la S.E.P.: (Estancias de Bienestar Infantil del ISSSTE, 1984).

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Pre-escolar señala los siguientes objetivos para la educación preescolar:

Esfera cognitivo-emocional: Los sentimientos y los valores personales y sociales, al ser fomentados favorecen el amor para sí mismos y los demás.

Esfera sensorio-motriz: Su cuerpo, sus grandes y pequeños músculos se desarrollan para aprehender el espacio y saber usar los instrumentos.

Esfera del lenguaje: La claridad y riqueza para comunicarse le permitirá ser sociable con los demás.

Esfera social: El niño debe superar su egocentrismo y saber que es miembro de una sociedad en la que se debe participar. A través de las vías didácticas, cuya temática se basa en los seres y fenómenos sociales, que él mismo descubre para vivirlos y analizarlos a través de todas las actividades que desarrolla en el plantel escolar.

Objetivos del ISSSTE:

Carrillo (1978), establece que el ISSSTE pretende para sus estancias de bienestar infantil, los siguientes objetivos generales:

Objetivo mediato: Cumplir con el artículo 110 de la ley Federal del Trabajo y el artículo 41 de la ley Integral del ISSSTE referente a estancias de bienestar infantil.

Objetivo inmediato: Favorecer el desarrollo físico-mental del niño. Capacitar al personal multidisciplinario mejorando así la atención hacia los niños.

Orientar a los padres para que conozcan y manejen mejor la problemática de sus hijos.

En base a los objetivos generales se consideran los siguientes objetivos específicos:

a) protección al niño en su integración psicológica y social en la estancia, proyectándola al hogar mediante la formación de hábitos higiénicos, educativos, nutricionales y de conducta adecuada.

b) protección a la madre, proporcionándole higiene mental al saber a su hijo protegido y orientándola en el manejo correcto de la conducta del niño.

c) protección al trabajo, al disminuir el ausentismo y al incrementar la puntualidad que se reflejará en una mayor productividad.

d) promoción de la salud familiar, al fomentar la responsabilidad de los padres y la integración familiar; orientación para la elevación de los niveles de vida y manejo adecuado del hogar y de la comunidad a través de una escuela

activa para padres de familia.

La realización plena de los objetivos arriba mencionados lleva implícito que, las estancias infantiles así vistas, deberán funcionar más que como "depo temporales de niños", como centros que promuevan su desarrollo integral, entendiendo por este el que incluye, lo físico, lo social y lo psicológico. Este planteamiento es el que agumenta a favor del nombre de estos centros como "Estancias de Bienestar Infantil" en lugar del nombre de guardería.

Al respecto podemos considerar que si bien el nombre de una institución del tipo de las referidas, debe indudablemente aludir de una manera objetiva a lo que pretende. Sin embargo, es más fundamental preocuparse por los objetivos y funciones reales para los que dichos centros son creados, y este debe ser en esencia independientemente del nombre que se le asigne a tales centros; el desarrollo integral del niño.

FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTANCIAS INFANTILES.

Ahora bien para concluir este capítulo hablaremos del funcionamiento de los diferentes servicios que conforman las guarderías infantiles como son: Dirección, Servicio Administrativo, Servicios Generales, Servicio Médico, Servicio Dental, de Nutrición, Educativo, Psicológico y Servicio Social (Estancias de Bienestar Infantil, 1984).

Dirección: La dirección será responsable del funcionamiento de los servicios que presta la guardería de acuerdo con los objetivos y los programas elaborados por la jefatura correspondiente, del buen aprovechamiento de los recursos

humanos, materiales y económicos. Además de coordinar al personal a efecto de contar con un equipo de trabajo eficiente que labore armónicamente, se ocupará además de organizar, dirigir y controlar las actividades diarias, así como motivar y estimular al personal para obtener óptimos resultados utilizando técnicas y metodologías actualizadas.

Servicio Administrativo: Será encargado de la documentación archivo y correspondencia, abastecimiento de materiales, víveres y equipo de control de personal.

Servicios Generales: Comprenden intendencia y mantenimiento las cuales se encargarán del aseo y conservación del inmueble, equipo, mobiliario, así como de mantener en funcionamiento adecuado los servicios de agua, luz, gas, etc.

Servicios Técnicos Operativos: Comprenderán los servicios Médico, Dental, de Nutrición, Educativo, de Psicología y de Trabajo Social. Estos servicios tendrán que estar coordinados, a fin de prestar al niño atención integral, considerando a éste desde el punto de vista biopsicosocial. Las actividades que llevarán a cabo los cinco primeros, deberán ser auxiliados por el servicio de trabajo social, que juega un papel muy importante como elemento de enlace dentro y fuera de la guardería.

Servicio Médico: El servicio médico tendrá como objetivos, promover y vigilar la salud de los niños que asisten a la guardería mediante una serie de actividades médicas de carácter preventivo como la promoción de la salud, la prevención específica, etc., así como algunas otras

actividades médico asistenciales de urgencia.

Funciones: Certificar el estado de salud del niño, controlar el crecimiento y desarrollo, detectar padecimientos, malformaciones genéticas, defectos físicos, deficiencias mentales, prevenir padecimientos infecto-contagiosos, controlar la alimentación y el estado nutricional, evitar accidentes y promover la salud.

Actividades: Practicar exámenes médicos de ingreso, para certificar el estado de salud de los niños que van a ingresar a la guardería, ya que es importante que asistan niños sin problemas de salud. El médico debe igualmente certificar el estado de salud de todos aquellos niños que han estado ausentes de la guardería más de ocho días cualquiera que sea la causa, preocupación que tiene por objeto evitar el contagio en caso de que el niño hubiera adquirido una infección durante su ausencia. Además de una revisión periódica, por medio de la cual se efectuará el control de crecimiento y desarrollo a través de la determinación de medidas antropométricas y de la valoración del desarrollo psicomotriz. También se tiene la oportunidad de detectar, algunos problemas de la comunicación, deficiencias auditivas, visuales y de lenguaje.

Se pueden detectar algunas malformaciones congénitas, defectos físicos o problemas psíquicos. Estas revisiones se deberán de realizar cada mes a los niños lactantes, cada tres meses a los maternos y cada seis meses a los preescolares.

Por lo anteriormente expuesto, se puede valorar la importancia que tiene el examen periódico en la preservación de la salud del niño y a su vez la importancia del servicio médico en las guarderías. Para ello el servicio médico contará con una sala de aislamiento y una habitación que funcione como consultorio y enfermería donde pueda darse la atención necesaria a los niños (primeros auxilios, vacunaciones, curaciones, etc.).

Servicio Dental: El servicio dental, tendrá como objetivo, promover y vigilar la salud dental de los niños que asistan a la guardería.

Funciones: Controlar el desarrollo dental, prevenir la caries dental, prevenir deformaciones dentales y bucales, promover la salud dental, dar orientación educativa sobre el cuidado bucal a los niños y a los padres de familia.

Actividades: Elaborará una ficha de desarrollo dental a cada niño que ingrese a la guardería, practicará exámenes dentales periódicos para controlar el desarrollo dental. Enseñará a los niños el hábito de asearse correctamente los dientes después de cada alimento, para prevenir la caries dental, efectuará la limpieza dental y la aplicación de fluor para prevenir la caries dental, dará pláticas educativas al personal y a los padres de familia sobre la importancia del

cuidado dental, la alimentación en el desarrollo y conservación de los dientes, del aseo diario de los mismos, de la visita periódica al dentista, de los aspectos de salud general en relación con infecciones bucales, de los aspectos psicológicos en relación con defectos dentales, etc. Además de realizar campañas sobre salud dental, prevención de caries y otros problemas bucales.

Servicio de Nutrición: Los objetivos del servicio de nutrición serán: promover y mantener en los niños un buen estado nutricional. Ayudar a prevenir la mala nutrición, los padecimientos carenciales y las enfermedades gastrointestinales (Estancias de Bienestar Infantil, 1984).

Funciones: Proporcionar a los niños una alimentación completa equilibrada, suficiente y adecuada que les permita un desarrollo y crecimiento normal. Controlar los alimentos desde el punto de vista higiénico en lo que respecta a la elaboración, conservación y distribución de los mismos con el fin de evitar algunas enfermedades gastrointestinales. Formar hábitos alimentarios. Adquisición de víveres seleccionados en función a su calidad y valor nutritivo. Saneamiento ambiental. Orientar al personal y padres de familia sobre algunos aspectos nutricionales.

Actividades: Formulación de menús, almacenamiento adecuado de los alimentos para proteger la salud de los niños, preparación y distribución higiénica de los alimentos, con el fin de lograr saneamiento ambiental en la guardería. Se efectuará periódicamente el control bacteriológico de las

leches, así como el control sanitario del agua que se consume. Igualmente se verificará la fumigación para combatir la fauna nociva con los mismos fines preventivos. Se impartirán pláticas de orientación al personal y padres de familia sobre diferentes tópicos relacionados con la nutrición e higiene. Las medidas descritas anteriormente, deberán proyectarse hasta el hogar para conservar la salud de la familia y reafirmar los hábitos antes mencionados.

Servicio Educativo: Los objetivos de este servicio son los siguientes: favorecer el desarrollo armónico e integral del niño a través de un proceso en el que se incorporen gradualmente los patrones de conducta y los valores sociales que lo capaciten para adaptarse a la sociedad actual dinámica y cambiante; favorecer la evolución natural de los intereses infantiles, satisfacerlos y lograr que surjan del desenvolvimiento de su naturaleza, de sus propios poderes y de sus inclinaciones naturales; alcanzar los niveles de madurez correspondiente a cada etapa de la vida infantil; suplir en alguna forma las carencias que puedan presentarse en la educación familiar; proyectar al hogar la educación impartida en la guardería a través de una relación constante y estrecha con la familia del niño (Carrillo, 1980).

Funciones:

Función Social: Actualmente no es posible que en el hogar se cumpla satisfactoriamente con la atención educativa que el niño requiere en los primeros años de su vida, debido a que la mujer se ha integrado fuera del hogar a diferentes actividades de

trabajo, por lo que las guarderías infantiles serán el lugar donde se complementa la acción del hogar en lo relativo a la formación de hábitos, destrezas, habilidades, a favorecer el desarrollo del lenguaje, a la socialización, etc., todo esto a través de actividades lúdicas específicas.

Función Pedagógica: Tiene por objeto orientar, estimular y dirigir el proceso educativo en esta etapa, partiendo de bases científicas, actividades técnicas y recursos adecuados. En relación a estas funciones, no debe pasar desapercibida la importancia de establecer una constante relación de la guardería con el hogar, no como una sustitución, sino como una continuidad.

Actividades: Para cumplir con las funciones social y pedagógica, se realizarán en la guardería diversas actividades entre las que se enumeran las siguientes: educación musical, cívica, de expresión corporal, gimnasia básica, etc., actividades en el arenero y chapoteadero, cuidado de plantas y animales, expresión creadora (pintura, modelado, dibujo, etc.), teatro guiñol, escenificaciones, conversaciones, cuentos, rimas, biblioteca infantil, actividades prácticas del hogar (cocina, lavado, planchado, etc.). De construcción: con material hueco, macizo, con cajas, con bloques. De ensamblado: armado y ensartado, de rayado, recortado y rizado, visitas de investigación y recreativas a la comunidad, orientación a los padres de familia, reuniones interdisciplinarias para tratar problemas específicos.

Estas actividades contribuirán al desarrollo de las

senso-percepciones, de la coordinación motora de los intereses lúdicos y de la atención a la imaginación creadora, memoria, inteligencia, habilidades, destrezas, socialización, así como la formación de hábitos (Carrillo,1980).

Servicio de Psicología: La guardería tiene una gran responsabilidad en lo que respecta a la salud mental del niño, debe por lo tanto crearle un ambiente adecuado de aceptación, comprensión y cariño que favorezca el desarrollo de su personalidad.

Por lo anterior, los objetivos del servicio tenderán a: promover la salud mental del niño, de los padres de familia y del personal de la guardería, evitar todas aquellas situaciones que interfieran el desarrollo de una conducta normal.

Funciones: Conocer el ambiente psicosocial en que se desenvuelve el niño; el hogar, controlar su desarrollo psicomotor, detectar y corregir las alteraciones de comportamiento del niño, detectar la presencia de algún retraso mental, fomentar las relaciones humanas del personal en la guardería y con los padres de familia.

Las actividades consistirán en: elaboración de una historia al ingreso del niño a través de una entrevista con los padres para conocer el ambiente psicológico familiar. Aplicación de cuestionarios que permitan conocer el ambiente paterno-materno, a fin de conocer las que interfieran en el desarrollo psicosocial del niño. Aplicación de pruebas psicológicas a los niños para conocer el grado de desarrollo psicomotor y afectivo. Observación directa del niño durante sus

actividades y en la cámara de Gesell, para conocer su comportamiento, inteligencia, etc. Practicar prueba de expresión libre, para ver la proyección de su mundo interno (deseos, conflictos, etc.). Atención individual o en grupo a los niños con alteraciones de conducta para aliviar sus tensiones y ansiedades como una medida preventiva de los problemas psicológicos en la vida adulta. Efectuar la canalización a las clínicas de aquéllos niños que presenten alteraciones de conducta que no puedan resolverse en la guardería.

Las guarderías deben contar con psicólogos ya que es frecuente la problemática psicológica que los niños presentan, la cual es generalmente el resultado de los desajustes o desequilibrio familiar o de otras influencias negativas del hogar.

Servicio de Trabajo Social: Los objetivos de este servicio son: establecer las mejores relaciones entre la guardería y el hogar. Fomentar el bienestar del niño y su familia.

Funciones: Dar a conocer en la guardería el ambiente económico, social y cultural en que se desenvuelve el niño en el hogar. Obtener y proporcionar la información necesaria a los técnicos de la guardería. Controlar la asistencia y el ausentismo de los niños. Orientar y dar información a los padres de familia.

Actividades: Realizar a través de visitas domiciliarias, investigaciones socio-económicas que comprendan los siguientes factores: nivel de vida, hábitos y costumbres, distribución del ingreso familiar, grado de escolaridad de los

padres, número de personas que forman la familia, integración familiar y algunas otras variantes. Elaborar un expediente de cada niño con los datos especificados anteriormente, los cuales deberán darse a conocer al personal técnico para fines correspondientes. Realizar investigaciones para conocer las causas de problemáticas específicas presentadas por los niños, que permitirán proporcionar a los técnicos la información más fidedigna para orientar a los padres de familia. La trabajadora social deberá orientar a los padres de familia sobre aspectos de higiene, prevención de enfermedades, accidentes, etc., de acuerdo a las instrucciones recibidas por los demás técnicos.

La trabajadora social como factor importante de enlace entre la guardería y el hogar, así como también de los diferentes elementos que integran la guardería, deberá estar debidamente preparada para actuar con un criterio y autoridad profesional que le permitan realizar su trabajo en forma satisfactoria.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

CAPITULO V.
REPORTE DE INVESTIGACION.

METODO GENERAL DEL PROYECTO.

Objetivo del proyecto general: Evaluar el desarrollo del niño, la calidad de la atención personal y funcionamiento de Centros de Desarrollo Infantil.

Sujetos: 62 niños, 38 niñas y 24 niños entre las edades de 3 meses a 2 años. Además de 12 niñas cuyas edades fluctuaban entre 23 y 55 años.

Escenario: Para la realización de la presente investigación se analizaron los datos de tres Centros de Desarrollo Infantil o guarderías (EBI 11, EBI 12 y EBI 25), de las salas de lactantes A, B y C de cada una, las cuales por lo general cuentan con cunas, espejos, colchones, mesas y sillas de tamaño infantil, un fregadero, sillas y mesas para adultos.

Instrumentos: Se empleó:

- a) la prueba de escrutinio de desarrollo Denver, cuyo objetivo es la detección temprana de niños con problemas de desarrollo, explorando al niño en aproximadamente 20 tareas sencillas y abarca las edades de 0 a 6 años. Contiene 105 reactivos organizados en cuatro áreas; personal-social, adaptativa, motora fina, motora gruesa y lenguaje. El material necesario se compone de: sonaja, bola de estambre, pelota, frasco de vidrio, etc.
- b) registro de muestra intermitente: se utilizó un registro de muestra intermitente con duración de 30 segundos: en los primeros 15" se observó solamente y en los 15" restantes se

anotaron las conductas presentadas por las niñeras. Dicho registro contó con 4 categorías teniendo un total de 28 conductas (Ver anexo I).

Procedimiento: Primero se realizó el entrenamiento en el registro de muestras intermitentes en un centro de atención infantil alcanzando un 80% de confiabilidad.

Después se inició el trabajo en los centros definidos en donde se realizó una fase de familiarización, tanto de los observadores como de los niños y el personal hacia ellos en los tres centros estudiados, durante un mes aproximadamente.

Posteriormente se realizaron observaciones de la interacción de la niñera con el infante, esto durante una semana (5 días) de lunes a viernes, contemplando toda la jornada laboral (8 horas) utilizando el registro de muestra intermitente mencionado anteriormente. Además se realizaron evaluaciones a cada uno de los niños con la prueba de escrutinio de desarrollo Denver.

Método de investigación específico.

Objetivo: Analizar los datos arrojados por la aplicación de la prueba de escrutinio Denver y las observaciones de la conducta del personal mediante el registro de muestra intermitente en tres centros de cuidado y desarrollo infantil del área de lactantes.

Hipótesis: A mayor calidad y tiempo dedicado a tareas de estimulación en centros de educación y cuidado, entonces se dará un mejor desarrollo en los niños.

Procedimiento: Organización de datos y análisis

estadístico.

Organización de datos: Primeramente se recopilaron los datos de los registros intermitentes de las investigaciones anteriores los que contemplan toda una jornada laboral (8 horas diarias) durante una semana correspondientes a las salas de niños lactantes A, B y C de las EBI 11, 12 y 25. Además estos datos fueron vaciados en cuadros donde se agruparon las 28 conductas en 4 categorías quedando el mismo número para cada una de éstas.

Posteriormente se recopilaron los datos de las pruebas aplicadas a los niños de las salas y estancias ya mencionadas. Los datos de la EBI 12 y 25 fueron vaciados al protocolo original. Es importante aclarar que en la sala de lactantes B EBI 25 no se aplicó dicha prueba por lo que no se consideró en el análisis de los datos.

Para cumplir el análisis del registro de muestras intermitentes se hizo lo siguiente:

inicialmente se realizó un análisis en términos de porcentaje de 28 conductas que se agruparon en 4 categorías. Para lo cual se hizo la sumatoria de cada una de las conductas observadas en la EBI 11 (salas A, B y C) agrupándolas en cada una de las categorías ya mencionadas y obteniendo así el porcentaje de la frecuencia por categoría de cada una de las salas, el mismo procedimiento se aplicó con los datos de la EBI 12 y EBI 25.

Posteriormente se hizo un análisis estadístico de varianza (Fridman) para detectar si existía diferencia

significativa entre las 4 categorías que involucraban comportamiento de las niñas en cada una de las diferentes salas de lactantes de cada una de las estancias involucradas en la presente investigación.

Por otra parte, se analizaron los datos obtenidos con la prueba de escrutinio del desarrollo Denver, la cual fué aplicada con el propósito de conocer el nivel de desarrollo de los niños.

Como ya se mencionó dicho instrumento evalúa las siguientes áreas: personal-social, adaptativa, motora fina y gruesa y lenguaje. Así el número de reactivos correctos para cada área se convirtió en porcentaje y posteriormente se obtuvo un porcentaje total de las evaluaciones de las 4 áreas, para determinar si la ejecución del niño era normal o anormal, de acuerdo a los criterios propuestos en un estudio de Alvarado y Huitrón(1989).

Una vez obtenidos los porcentajes de la evaluación de los niños de las salas de lactantes A,B y C de la EBI 11, 12 y 25 con la prueba de escrutinio Denver y el porcentaje de las observaciones de las interacciones niñas-infantes, se procedió a obtener el coeficiente de correlación de éstos valores o datos, tomándose como X el porcentaje de la evaluación del Denver y como Y el porcentaje de actividad de las niñas.

R E S U L T A D O S .

Los resultados encontrados, para cumplir el objetivo de la presente investigación "Análisis de los datos arrojados por la aplicación de la prueba de escrutinio de Denver y las

observaciones de la conducta del personal mediante el registro de muestra intermitente en tres centros de cuidado y desarrollo infantil en el área de lactantes", fueron los siguientes:

Inicialmente se realizó un análisis en términos de porcentaje de 28 conductas que se agruparon en cuatro categorías (siete conductas por cada categoría) que fueron presentadas por las niñeras en las tres estancias de bienestar infantil (EBI), en cada una de las salas respetivamente, sala de lactantes A, sala de lactantes B y sala de lactantes C, en las estancias EBI 11, EBI 12 y EBI 25, siendo registradas las cuatro categorías de conducta durante una semana laboral de cinco días de las 8 hrs. a 15 horas aproximadamente.

Para lo cual se hizo la sumatoria de cada una de las conductas observadas en la EBI 11 de lactantes A, B y C, agrupándolas en cada una de las categorías ya mencionadas (ver tabla 1).

Así, se ve que en los cinco días de observación de la sala de lactantes A, la categoría con más alta frecuencia fué la categoría IV y la que tuvo menor frecuencia fué la categoría III con 25 ocurrencias el primer día de observación, el segundo día fué la categoría II con 35 y los tres días restantes la categoría III con 39, 41 y 41 conductas registradas respectivamente.

Para la sala de lactantes B la categoría que alcanzó mayor frecuencia en los cinco días de observación fué la categoría IV y la que alcanzó menor frecuencia fué la categoría III con 17, 15, 75, 94 y 82 conductas en los cinco días

de observación respectivamente.

En la sala de lactantes C, la categoría que alcanzó mayor frecuencia fué en los cinco días de observación fué la categoría IV y la que alcanzó menor frecuencia fué la categoría III con 34,56,51,19 y 26 conductas en los cinco días de observación.

Ahora bien, en la EBI 12 los resultados encontrados fueron los siguientes:(ver tabla 2).

En la sala de lactantes A la categoría con mayor frecuencia fué la categoría IV en los cinco días de observación y la que obtuvo menor frecuencia fué la cat III, con 30,21,53 y 41 en el tercero, cuarto y quinto día ya que en el segundo día la categoría con menor frecuencia fué la I con 48 conductas registradas.

En la sala de lactantes B la categoría que alcanzó mayor frecuencia en los cinco días de observación fué la cat IV y la que obtuvo menor frecuencia fué la cat III, el primer día con 76, el segundo con 85, el tercero con 99 y el quinto con 36, el cuarto día lo obtuvo la cat I con 41 conductas registradas.

En la sala de lactantes C la categoría que alcanzó la mayor frecuencia en los cinco días de observación fué la categoría IV y la que alcanzó la menor frecuencia fué la cat I el primer día con 35 y el segundo día con 45 y los últimos tres días la cat III con 91,81 y 86 conductas registradas.

Mientras que en la EBI 25 los resultados encontrados

fueron los siguientes:(ver tabla 3)

Para la sala de lactantes A la categoría que presentó mayor frecuencia en los cinco días de observación fué la cat IV y la que alcanzó la menor frecuencia fué la cat III, el primer día con 106, el segundo día con 94, el tercer día con 77 y el quinto día con 99 y el cuarto día fué la cat II con 73 conductas registradas.

Para la sala de lactantes B EBI 25 la categoría que alcanzó la mayor frecuencia fué la cat IV y la que alcanzó la menor frecuencia fué la cat III en los cinco días de observación con 106,97,77,90 y 99 conductas registradas respectivamente.

En la sala de lactantes C la categoría que alcanzó la mayor frecuencia fué la cat IV en los cinco días de observación y la que alcanzó la menor frecuencia fué la cat I los primeros dos días con 81 y 124, y los últimos tres días la cat III con 100,35 y 85 conductas registradas.

Posteriormente se obtuvo la proporción o porcentaje para cada una de las categorías I,II,III y IV con sus siete conductas correspondientes.

Dividiendo primeramente la sumatoria de cada categoría por cada uno de los cinco días que se registraron, esto se hizo para las salas A,B y C de las estancias 11,12 y 25(de los datos descritos ya en párrafos anteriores) con el resultado obtenido se aplicó una regla de tres con el total de conductas de las cuatro categorías obteniendose así los siguientes resultados(ver tabla 4).

En la EBI 11 en la sala de lactantes A el mayor porcentaje fué para la cat IV con un 55.5% y el menor porcentaje fué para la cat III con un 4.05%.

En la sala de lactantes B el porcentaje promedio más alto de actividad de la niñera fué la cat IV con un 55.14% y el más bajo correspondió a la cat III con el 4.6%.

En la sala de lactantes C el porcentaje más alto de actividad de la niñera fué el de la cat IV con un 70.16% y el más bajo fué para la cat III con un 3.61%.

Ahora bien, en la EBI 12 en las salas A, B y C los resultados encontrados fueron los siguientes: (ver tabla 5)

En la sala de lactantes A el porcentaje más alto fué para la cat IV con un 58.10% y el porcentaje más bajo fué para la cat III con 5.34%.

En la sala de lactantes B el porcentaje más alto fué para la cat IV con un 62% y el más bajo para la cat III con un 5.5%.

En la sala de lactantes C el más alto porcentaje fué para la cat IV con un 62% y el porcentaje más bajo fué para la cat III con un 6.56%.

En la EBI 25 de las salas de lactantes A, B y C los resultados obtenidos fueron los siguientes: (ver tabla 6)

Encontrándose que en la sala de lactantes A el porcentaje más alto corresponde a la cat IV con un 50.98% y el más bajo para la cat III con un 8.20%.

En la sala de lactantes B el porcentaje más alto es para la cat IV con un 53% y el más bajo para la cat III con un

8.20%.

En la sala de lactantes C el porcentaje más alto fué para la cat IV con un 55.53% y el más bajo para la cat III con un 7.40%.

Posteriormente se hizo un análisis de varianza para detectar si existía diferencia significativa entre las cuatro categorías (datos expuestos anteriormente), que involucran comportamiento de las niñeras en cada una de las diferentes salas de lactantes A,B y C de cada una de las estancias involucradas para la presente investigación (EBI 11,12 y 25, ver tabla 7).

Se encontró en cada una de las EBI y cada una de las salas hubo una diferencia significativa entre las cuatro categorías.

Encontrándose que: en la sala de lactantes A EBI 11 si se encontró una diferencia significativa entre las cuatro categorías; ($H=15.7, g.l.=3, p<0.01$) (ver tabla 7).

En la sala de lactantes B EBI 11 también se encontró una diferencia significativa entre las cuatro categorías; ($H=16.8, g.l.=3$ y $p<.001$).

En la sala de lactantes C EBI 11 se volvió a encontrar una diferencia significativa entre las cuatro categorías; ($H=16.7$ g.l.=3 $p<.001$).

En el mismo sentido en la sala de lactantes A EBI 12 se encontró una diferencia significativa entre las cuatro categorías ($H=16.8$ g.l.=3 y $p<.001$).

En la sala de lactantes B EBI 12 se encontró también una diferencia significativa entre las cuatro categorías ($H=16.3$

g.l.=3 y $p<.01$).

En la sala de lactantes C EBI 12 si se volvió a encontrar una diferencia significativa entre las cuatro categorías ($H=15.7$, g.l.=3 y $p<.001$).

Ahora bien, en la sala de lactantes A EBI 25 se encontró también una diferencia significativa entre las cuatro categorías registradas; ($H=16.$, g.l.=3 y $p<.001$).

En la sala de lactantes B EBI 25 al igual que en las otras salas se encontró diferencia significativa entre las cuatro categorías registradas ($H=17.3$, g.l.=3 y $p<.001$).

Y finalmente en la sala de lactantes C también se encontró una diferencia significativa entre las cuatro categorías registradas ($H=15.1$, g.l.=3 y $p<.01$).

Por otra parte también se organizaron y analizaron los datos obtenidos con el protocolo de la prueba de escrutinio Denver, la cual fué aplicada con el propósito de conocer el nivel de desarrollo de los niños de las estancias antes mencionadas.

El puntaje obtenido por cada área se convirtió en porcentaje y posteriormente se sacó el porcentaje total de la evaluación de las cuatro áreas para determinar si la ejecución del niño era normal o anormal. Obteniendose así los siguientes resultados (ver tabla 8).

Para la EBI 11 sala de lactantes A se evaluó una niña obteniendo un porcentaje total de 85.2, considerandose así dentro de un desarrollo normal. Dado que en esta sala solo se evaluó una niña entonces el promedio de porcentaje para esta

sala fué de 85.2%.

Mientras que en la sala de lactantes B de la misma estancia se evaluaron a tres niños y dos niñas de quienes se consideró a dos niños normales y uno anormal y una niña normal y otra anormal, obteniéndose así para esta sala un porcentaje promedio de los cinco niños evaluados de 80.7%.

En la sala de lactantes C de la misma estancia se evaluaron a tres niñas y un niño, quienes obtuvieron un desarrollo normal, encontrándose así un promedio de 91.9%.

En la EBI 12 los datos obtenidos fueron los siguientes:

En la sala de lactantes A se evaluaron a tres niños y una niña considerándose a los tres niños y a la niña como normales, obteniéndose así un porcentaje promedio de 92.8%.

En la sala de lactantes B se evaluaron dos niños y una niña considerándose así a los dos niños y a la niña como normales, obteniéndose un porcentaje promedio de 93.7%.

En la sala de lactantes C se evaluaron a 6 niñas, considerándose a cinco niñas como normales y a una como anormal, obteniendo un promedio de 92.1%.

En la EBI 25 se encontraron los siguientes resultados:

Para la sala de lactantes A se evaluaron a 10 niñas y a 7 niños de quienes se consideraron a 9 niñas como anormales y una niña como normal y a los 7 niños como anormales, obteniendo un porcentaje promedio de 68.6%.

En la EBI 25 no se pudo evaluar a los niños de la sala de lactantes B por lo cual no se presentan los datos.

Mientras que los datos para la sala C fueron los

siguientes:

Se evaluaron a 14 niñas y a 8 niños considerando a las 14 niñas y 8 niños como normales, obteniendo un promedio de 88.8%.

Una vez obtenidos los porcentajes de la evaluación de los niños de las salas de lactantes A, B y C de las estancias mencionadas con la prueba de escrutinio Denver y el porcentaje de actividades de las niñeras en las mismas salas y estancias (datos expuestos anteriormente) se procedió a obtener el coeficiente de correlación de estos dos valores; tomándose como X el porcentaje de la evaluación del Denver y como Y el porcentaje de actividad de las niñeras siendo encontrados los siguientes resultados (ver tabla 9):

Se encontró que para la categoría I, las conductas de la niñera que implicaban interacción verbal y/o física con niños y/o bebés como hablar, conversar, jugar, cargar, dar material, actividad de estimulación, las cuales fueron registradas en las salas de lactantes A, B y C de las estancias 11, 12 y 25, si hubo una correlación significativa ($r=0.7, t=10.08, g.l.=8, p>0.001$) de estas conductas con la evaluación aplicada a los niños de las mismas salas y estancias mencionadas.

Para la categoría II que implicaba conductas de la niñera que especificaran una interacción en actividades de cuidado y observación como actividad pañal, limpieza corporal, las cuales fueron registradas en las salas y estancias mencionadas no hubo correlación ($r=0.225, t=0.565, g.l.=8, p>0.05$).

La categoría III que implicaba conductas de la niñera

que especificaran ausencia de interacción con los niños y bebés pero que se relacionaran a la preparación de condiciones para la actividad de cuidado de los niños como tarea sueño, tarea pañal, tarea bacinica, recepción y entrega de niños, limpieza de utensilios y tarea alimentación, las cuales fueron registradas en las salas de lactantes mencionadas con anterioridad no hubo correlación ($r=0.01, t=0.06, g.l.=8, p>0.05$).

Para la categoría IV que implicaba conductas de la niñera que especificaba ausencia de interacción con los niños y/o bebés, conductas como cuidado y arreglo personal de la niñera, comunicación con otras instancias de la guardería, descansar, alimentación niñera, lavarse las manos, estar fuera del área, dichas conductas no tuvieron correlación ($r=-0.04, t=0.98, g.l.=8, p>0.05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.

Los datos sobre las conductas de las asistentes para con los niños, obtenidos de las observaciones realizadas en los tres centros de desarrollo infantil; sugieren que éstas se dedican principalmente, durante las horas de vigilia de los niños, a realizar actividades que no implican contacto con ellos. Así, se encontró que de todas las categorías el 58.10% (frecuencia más alta) fué aquella categoría que especifica actividades con ausencia de interacción adulto-infante, en contraste con las actividades que intervienen en el desarrollo del niño, como las de interacción verbal y/o física obteniendo la frecuencia mínima del 13.08% corroborando así los datos de Huitrón(1981) y los de Hernández-Guzmán, Barranco y González (1989).

Resulta alarmante que la proporción anterior, es un hecho que no deja de ser grave siendo que el cuidado que se brinda es mínimo y ocurre en forma impersonal, la mayoría de las veces dirigiéndose a otro adulto, o solo dedicándose a su función pero sin interactuar, sin aprovechar la situación de contacto forzoso con el infante para estimularlo y mostrarle afecto.

La estimulación y comunicación verbal, se mantuvieron a lo largo del estudio, a niveles insuficientes y peligrosos. Si bien es sabido que una asistente educativa no puede estimular al niño de la misma manera que una madre ya que ésta pasa interactuando en el 90% del tiempo que el bebé permanece en

estado de vigilia, pues deben atender cada una a más de diez niños. Sin embargo, mínimamente podría esperarse el aprovechamiento de las actividades de cuidado, como el cambio de pañales y la alimentación para estimular a los niños. La estimulación y comunicación verbal dados por éstas personas se aleja del mínimo considerable y esperado en forma significativa, propiciando así un ambiente peligroso cumpliendo con lo que O'Connor (1975) (mencionado en Hernández-Guzmán y cols., 1989), sugiere como retraso ambiental. Este concepto de retraso ambiental conlleva, por lo tanto, a considerarse como factor de alto riesgo, el cual puede alterar el desarrollo integral futuro del niño.

Si bien, tradicionalmente, la madre ha sido la persona que mantiene la relación más estrecha y prolongada con el infante, las investigaciones han abordado el problema desde ésta perspectiva. Pero cuando la interacción infante-adulto encargado de la crianza es la asistente educativa (debido a las condiciones de trabajo de la madre) y ésta es defectuosa, automáticamente se convierte en un caso de alto riesgo.

El énfasis en el pápel de la madre y por consecuencia el de la asistente y la forma de la calidad de su interacción afectará, la manera en que el niño establecerá relaciones con los demás en el futuro, la aparición de problemas emocionales, la capacidad para adquirir nuevas habilidades, su cociente intelectual, su rendimiento escolar, su salud mental o problemas de ajuste social, como lo presenta Howes (1990) en un estudio sobre la calidad de centros de atención infantil.

Así mismo, respecto a los datos arrojados por la prueba de escrutinio del desarrollo Denver, en la que el 69.3% de los niños evaluados fueron normales y el 30.6% resultaron anormales, sugieren la importancia de la interacción adulto-infante para estimular el desarrollo del niño. Esto permite precisar lo que Bijou y Baer (1971) especificaron respecto a la influencia ambiente-infante en el desarrollo psicológico. El niño adquiere su repertorio a través del enfrentamiento y asimilación de los estímulos ambientales, enfrentamiento que implica el responder en función de las consecuencias ambientales, de tal modo que las experiencias reforzantes en el niño incrementarán la oportunidad de repetirse.

El niño crece en un medio en el que poco a poco irá asignando diversas propiedades de estímulo a los objetos, considerando a éstos como la función estímulo que tendrá efecto sobre la conducta (Bijou y Baer, 1973).

De la misma forma y reafirmando lo anterior la correlación efectuada entre actividades de la niñera y la evaluación con la prueba Denver, resaltan que la atención que proporciona el personal encargado de los niños lactantes en los tres centros de desarrollo infantil, es de gran importancia, encontrando una correlación significativa entre la categoría que implica actividades de interacción verbal y/o física con la ejecución de los niños en la prueba Denver, lo que significa que el personal tiene posibilidades de acelerar o retrasar el desarrollo del niño. Así pues, se puede afirmar que las asistentes son responsables del porcentaje alto de diagnósticos

anormales, si recordamos que la mayor parte del tiempo la dedican a actividades que no implican interacción verbal y/o física.

Por lo tanto, lo anterior nos muestra el cumplimiento del objetivo del presente estudio el cual fué el "Analizar los datos de la aplicación de la prueba de desarrollo Denver con las observaciones de la conducta del personal". Sin embargo, esto aún no puede ser aclarado del todo, debido a que se desconocen algunos aspectos que también pueden estar afectando los resultados, como por ejemplo, el tiempo de permanencia de los niños participantes que varía entre 4, 8 y 12 horas, provocando diferentes efectos en los niños, ya que aquél que permanece más tiempo está expuesto en mayor medida a un ambiente carente de estimulación.

No obstante, es evidente que el personal de los centros desempeñan de manera inadecuada sus responsabilidades, no tienen la formación necesaria, ni se aplican programas educativos, como se ha demostrado en otros estudios (Sánchez,1989; Huitrón y García,1989 y Radillo,1985).

Vinculando los resultados, tanto de la frecuencia de las actividades de las asistentes hacia los infantes bajo su cuidado, como de la valoración de la prueba de escrutinio del desarrollo Denver, así como el análisis de significancia y de correlación de ambos, podría asegurarse que en las instituciones, donde prevalecen condiciones como las descritas, existen factores de riesgo poniendo en peligro el desarrollo intelectual y emocional de los infantes. Las teorías mencionadas en el presente trabajo, así como investigaciones de

estimulación temprana documentan ampliamente los efectos de la subestimulación en el desarrollo de los niños. Otros factores de riesgo como la baja escolaridad de las asistentes, problemas emocionales y sociales de éstas, las condiciones familiares del niño y condiciones prenatales, perinatales y posnatales son importantes de considerar en los datos de ésta investigación.

Finalmente, en futuros estudios se sugiere:

I) tomar en cuenta la formación de personal especializado para la atención de los niños que asisten a centros de desarrollo, así como entrenamiento a quienes ya están inmersas en el sistema. Dado que en la mayoría de estos centros el personal ya ha recibido cursos de entrenamiento, no lográndose una buena aplicación, dicha capacitación podría consistir en la enseñanza de la aplicación de un manual que presente como contenido actividades precisas de estimulación de acuerdo a la edad del niño para que se llevaran a cabo dentro de la rutina diaria de las asistentes, supervisando diariamente para asegurar su cumplimiento y lograr así un mejor desarrollo en los niños.

II) La evaluación del desarrollo psicológico de los niños con otros instrumentos para correlacionar datos obtenidos. Es importante considerar que con la aplicación de un solo instrumento (ej. el Denver), es insuficiente medir el nivel de desarrollo del niño. De ahí la sugerencia de aplicar otros instrumentos como por ejemplo; el Brunet-Lezine, Bayley, Gesell, valoraciones que nos permiten obtener datos más precisos del desarrollo del infante ya que los reactivos están organizados de

lo simple a lo complejo y se invierte poco tiempo en su aplicación y además dan la opción de diseñar y evaluar programas de intervención los cuales podrían ser aplicados en la población del presente estudio.

III) Medir con más precisión características del personal y su capacidad para interactuar y dar afecto al niño, ya que se detectaron diferencias en las edades de las asistentes educativas, factor que pudo influir en la calidad de interacción adulto-infante. Sería conveniente que para posteriores estudios se tomara en cuenta dicho factor y por lo tanto quedara como criterio de selección de la población adulta en los centros de atención infantil.

IV) El equilibrio del número de niños a evaluar por salas y estancias. Considerando que en la presente investigación surgieron problemas al realizar el análisis estadístico debido a que la población que se tenía de las salas de lactantes en las tres estancias evaluadas fué variable.

V) Considerar otros centros de desarrollo. Es importante mencionar que la muestra de este estudio no puede ser representativa porque las características socioculturales y económicas de cada uno de los sujetos (adultos e infantes) pueden influir en los datos.

VI) Finalmente, también es necesario obtener otros datos de los niños por medio de entrevistas y/o cuestionarios aplicados a los padres para compararlos con los del propio centro. Además de las observaciones que se tienen de la interacción adulto-infante sería importante recabar datos del ambiente

familiar al respecto de la estimulación que ahí se proporciona, ya que el poco tiempo dedicado a la estimulación por parte de las asistentes nos lleva a considerar otros ambientes donde el niño pueda recibir una mejor estimulación que repercuta en su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Achenbach, M.T. (1978). Naturaleza de la Investigación del desarrollo. Manual Moderno, México.
- Alvarado, I. y Huitron, B. (1989). Detección temprana de problemas del desarrollo a través de la Prueba de Escrutinio de Denver: Una propuesta para la calificación y aplicación. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Psicología de la Salud en la Habana, Cuba, en Noviembre de 1989.
- Barcenas, M.M. (1978). Las guarderías infantiles del estado de México: Estudio preliminar. "Tesis para obtener la licenciatura en Psicología, UNAM.
- Barquera, G.D. (1980). Manual pedagógico para lactantes. SEP.
- Bergeron, M. (1975). Psicología de la primera infancia. Pidefa, Barcelona.
- Bijou, S.W. y Baer. (1971). Psicología del desarrollo infantil. Vol. I, Trillas, México.
- Bijo, S.W. (1982). Psicología del desarrollo infantil. Vol. III. La etapa básica de la niñez. Trillas, México.
- Brown, G.F. (1980). Principios de la medición en Psicología. Manual Moderno, México.
- Calvin, A.D. y Cois. (1980). Proceso del aprendizaje infantil. Paidós, México.
- Camp, W.R., Doornick, J.W., Frankenburg, K.W. (1977). Preschool Developmental Testing in Prediction of School Problems. Pediatrics. Vol. 23, págs. 36-40.
- Carbal, P.J. (1976). Guaiderías infantiles o jardines de infantes. Librería del Colegio, Buenos Aires.

- Carrillo, A.M. (1980). Plan de trabajo para estancias infantiles. ISSSTE. México.
- Carrillo, A.M. (1980). Manual de funciones a desarrollar por el personal que labora en las estancias de bienestar infantil del ISSSTE. México.
- Cerda, E.. (1973). Psicología Aplicada. Herder, Barcelona.
- Fitzgerald y Cols. (1977). Psicología del Desarrollo. Manual moderno, México.
- Flavell, H. J. (1974). La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. Paidós, Buenos Aires.
- Frankenburg, K. W. Dodds, B. J. (1967). The Denver Developmental Screening Test. Pediatrics.
- Frankenburg, K. W., Camp, W. B., Van Natta, A. P. y Demersseman, A. S. (1971). Reability and Stability of the Denver Developmental Screening Test. London.
- Grace, C. (1988). Desarrollo psicológico. Hispanoamericana, S.A. México.
- Gesell, A. (1972). El niño de 1 a 6 años. Paidós, Buenos Aires.
- Good, W. y Hatt, P. (1977). Métodos de investigación social. Trillas, México.
- Hernández-Guzmán, L., Barranco, R. y González, S. (1989). Alto riesgo en instituciones de cuidado infantil, Revista mexicana de Psicología, Vol. 6, No. 1. UNAM.
- Howes, C. (1990). Can the age into child care an the quality of child care precedect adjustent in kindergarden. Developmental psychology. Vol. 26, págs. 129-136.
- Huitrón, B. (1981). Análisis cuantitativo de las actividades

- realizadas por la niñera. Manuscrito no publicado. UNAM.
- Joseph, H., Stewens, Jr., Wking, E. (1987). Administración de programas de educación temprana y preescolar. Trillas, México.
- Kerlinger, (1975). Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología. Interamericana, México.
- King, W.E. y Stevens, J. (1987). Educación temprana y preescolar. Trillas, México.
- Ley del Seguro Social: (1983). Reglamento de los servicios de guarderías para hijos de asegurados. Porrúa, México.
- Lipsitt, H. y Lewis, P. (1983). Desarrollo Infantil. Trillas, México.
- Martínez, A. y Márquez, E. (1982). ¿Qué es una guardería? Trillas, México.
- Medinnus, R.G. (1979). Estudio y observación del niño. Limusa, México.
- Morales, M.L. (1975). Psicometría aplicada. Trillas, México.
- Musinger, H. (1978). Desarrollo del niño. Interamericana, México.
- Newman y Newman. (1983). Desarrollo del niño. Limusa, México.
- Nieto, G.M. (1983). Cinco años de guardería. Su efecto en el desarrollo social. Tesis para obtener la licenciatura en Psicología. UNAM.
- Oberchidt de Melgar, M.T. (1970). Instituciones de asistencia a la niñez. A cargo del autor. México.
- Pardinas, F. (1977). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Siglo XXI, México.
- Pérez, N. (1977). Problemas de la implementación de programas para el desarrollo infantil. Análisis de la conducta;

investigación y aplicación. Trillas, México.

-Piaget, J. (1972). Psicología y Pedagogía. Ariel, Barcelona.

-Piaget, J. (1975). Seis estudios de Psicología. Seis Barral, Barcelona.

-Reglamento para el personal de las estancias de bienestar infantil del ISSSTE, material de trabajo del departamento de estancias, 1984. México.

-Reese y Lipsitt. (1974). Psicología experimental infantil. Trillas, México.

-Sánchez, V.A. (1988). Programa de entrenamiento al personal de las salas de lactantes en la prueba de escrutinio de desarrollo Denver. Tesis para obtener la licenciatura en Psicología. UNAM, Iztacala.

-S.E.P. (1981). Manual de servicios de Psicología de los centros de desarrollo infantil. México.

-Thompson, G.C., Horrockes, E. (1971). Social development and personality. New York.

-Thorndike, L.R., Hagen, (1978). Test y técnicas de medición en Psicología y Educación. Trillas, México.

-Venguer, L.A. (1976). Temas de Psicología preescolar. Pueblo y Educación. Cd. de la Habana.

-Wallon, H. (1965). Fundamentos dialécticos de la Psicología. Proteo, Buenos Aires.

-Watson, H.E. y Lonury, G.H. (1979). Crecimiento y desarrollo infantil. Trillas, México.

ANEXO I

Las categorías conductuales forman cuatro grupos los cuales se clasifican de la siguiente manera:

Grupo I: Conductas de la niñera que especifican una interacción verbal y/o física con niños y/o bebés en condiciones de interacción social.

- Hablar
- Conversar
- Jugar
- Cargar
- Calmar llanto
- Dar material
- Actividad de estimulación

Grupo II: Conductas de la niñera que especifican una interacción en actividades de cuidado y observación.

- Actividad sueño
- Actividad alimentación
- Actividad pañal
- Actividad bacínica
- Limpieza corporal
- Observar

Grupo III: Conductas de la niñera que especifican ausencia de interacción con los niños y/o bebés pero que se relacionan a la preparación de condiciones para el desarrollo de actividades de cuidado de los niños.

- Tarea sueño
- Tarea bacínica
- Tarea pañal
- Tarea estimulación
- Recepción y entrega de niños
- Limpieza de piso y mobiliario.
- Limpieza de utensilios.
- Tarea alimentación

Grupo IV: conductas de la niñera que especifican ausencia de interacción con los niños y/o bebés, conductas de cuidado y arreglo personal de la niñera, así como de comunicación con otras instancias de la guardería.

- Descansar
- Alimentación niñera
- Arreglo personal niñera
- Lavarse las manos
- Hablar con otra persona
- Fuera del área

TABLA 1
FRECUENCIA DE LAS CUATRO CATEGORIAS
CONDUCTUALES PRESENTADAS
POR LAS NINERAS

DIAS DE OBSERVACION	ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL 11 SALAS DE LACTANTES											
	A				B				C			
	CATEGORIAS CONDUCTUALES											
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1	170	122	25	300	95	224	17	617	146	88	34	596
2	135	35	54	456	163	122	15	632	195	97	56	528
3	181	129	39	276	224	296	75	409	162	76	51	557
4	202	244	41	394	233	284	94	440	86	75	19	638
5	202	244	41	394	160	182	82	479	174	117	26	627
TOTALES	890	774	200	1820	875	1108	283	2577	763	453	186	2946

TABLA 2
FRECUENCIA DE LAS CUATRO CATEGORIAS
CONDUCTUALES PRESENTADAS
POR LAS NINERAS

DIAS DE OBSERVACION	ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL 12 SALAS DE LACTANTES											
	A				B				C			
	CATEGORIAS CONDUCTUALES											
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1	117	247	38	568	187	347	76	574	35	116	65	678
2	48	134	100	398	135	296	85	622	45	258	76	584
3	39	164	21	438	158	232	99	619	93	215	91	569
4	76	205	53	381	41	277	110	724	89	286	81	563
5	108	203	41	365	61	115	36	735	236	217	86	489
TOTALES	388	953	245	2854	582	1267	486	3274	498	1812	399	2875

TABLA 3
FRECUENCIA DE LAS CUATRO CATEGORIAS
CONDUCTUALES PRESENTADAS
POR LAS NINERAS

DIAS DE OBSERVACION	ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL 25 SALAS DE LACTANTES											
	A				B				C			
	CATEGORIAS CONDUCTUALES											
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1	183	198	106	465	157	198	106	465	81	104	95	554
2	216	237	94	431	175	237	94	431	124	145	143	515
3	154	135	77	446	138	135	77	446	199	237	100	465
4	198	73	88	477	138	173	98	477	237	267	135	422
5	255	214	99	433	215	214	99	433	172	188	85	545
TOTALES	1006	857	464	2252	823	1155	466	2252	813	941	558	2501

TABLA 4

**PORCENTAJE DE LAS CUATRO CATEGORIAS
REGISTRADAS**

SALA DE LACTANTES	ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL 11 CATEGORIAS CONDUCTUALES				
	I	II	III	IV	TOTAL
A	9.28%	31.17%	4.05%	55.5%	100%
B	15.74%	24.52%	4.68%	55.14%	100%
C	15.59%	18.64%	3.61%	70.16%	100%

TABLA 5

PORCENTAJE DE LAS CUATRO CATEGORIAS REGISTRADAS

SALA DE LACTANTES	ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL 12 CATEGORIAS CONDUCTUALES				
	I	II	III	IV	TOTAL
A	9.2%	27.36%	5.34%	58.10%	100%
B	8.7 %	23.72%	5.58%	62%	100%
C	8.8%	22.10%	6.56%	62.54%	100%

TABLA 6

**PORCENTAJE DE LAS CUATRO CATEGORIAS
REGISTRADAS**

SALA DE LACTANTES	ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL 25 CATEGORIAS CONDUCTUALES				
	I	II	III	IV	TOTAL
A	19.28%	21.54%	8.28%	50.98%	100%
B	16.4%	22.36%	8.24%	53%	100%
C	14.9%	22.17%	7.40%	55.53%	100%

TABLA 7

**ANALISIS DE VARIANZA DE LAS CUATRO
CATEGORIAS CONDUCTUALES**

SALAS	ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL								
	EBI 11			EBI 12			EBI 25		
	M	Q1	P	M	Q1	P	M	Q1	P
A	15.7	3	* <0.01	16.8	3	<0.001	16.4	3	* <0.001
B	16.8	3	* <0.001	16.3	3	<0.01	17.3	3	* <0.001
C	16.7	3	* <0.001	15.7	3	<0.01	15.1	3	* <0.01

* DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN VALOR DE PROBABILIDAD ASOCIADA

TABLA 8

DATOS DE LA EVALUACION DE LA PRUEBA DENUER

SALAS DE LACTANTES	ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL											
	EBI 11				EBI 12				EBI 25			
	%	D1	D2	N	%	D1	D2	N	%	D1	D2	N
A	85.2	1	0	1	92.0	4	0	4	68.6	5	12	17
B	88.7	3	2	5	93.7	3	0	3				
C	91.9	4	0	4	92.1	5	1	6	88.8	3	19	22

DE ACUERDO A LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DENUER

TABLA 9

COEFICIENTE DE CORRELACION ENTRE LAS CALIFICACIONES DE LA PRUEBA DENUEVA Y EL PORCENTAJE DE ACTIUIDAD DE LAS MINERAS

CATEGORIAS CONDUCTUALES			
I	II	III	IV
$r = 0.87$	$r = 0.225$	$r = 0.01$	$r = -0.04$
$t_c = 10.8$	$t_c = 0.565$	$t_c = 0.06$	$t_c = 0.098$
ES SIGNIFICATIVA	NO ES SIGNIFICATIVA	NO ES SIGNIFICATIVA	NO ES SIGNIFICATIVA
$p < 0.001$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$