



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

NORMALIZACION DEL TEST DE DESARROLLO
PSICOMOTOR DE DOS A CINCO AÑOS DE
HAEUSSLER Y MARCHANT EN EL C.E.N.D.I.
CENTRO DE LA U.N.A.M.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N:
MARIA ESTHER DIAZ CEBALLOS
MARIA DOLORES VAZQUEZ HERNANDEZ

ASESORES:

LIC. ALMA MIREIA LOPEZ ARCE
LIC. RAUL TENORIO RAMIREZ

DIRECTOR DE LA FACULTAD:
DR. JUAN JOSE SANCHEZ SOSA

MEXICO, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1993



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION.....	1
MARCO TEORICO.....	3
1.- Una aproximación al estudio del desarrollo.	
- Según Osterrieth.....	3
- Según Rempiein.....	10
- Según Wallon.....	19
- Según Gesell.....	33
2.- Normalización.....	41
3.- Antecedentes del Test de desarrollo psico-- motor de de 2 a 5 años de Haeussler y Mar- chanL	
- Descripción del instrumento.....	42
- Empleo en México.....	44
METODO.....	45
RESULTADOS.....	52
DISCUSION.....	58
CONCLUSIONES.....	61
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	62
BIBLIOGRAFIA.....	63
ANEXOS.....	65

INTRODUCCION

Dentro de nuestro campo de trabajo hemos sentido la necesidad de contar con un instrumento que mida el nivel de desarrollo del niño preescolar, que a su vez sea válido, confiable, propio a las características de nuestra población, económico, que se invierta poco tiempo y de fácil aplicación.

El contar con un instrumento normalizado, nos brinda la oportunidad de detectar y diagnosticar tempranamente alguna alteración en el desarrollo, teniendo así la posibilidad de brindar atención oportuna, consiguiendo mejores resultados y evitando que posteriormente se complique la situación haciendo el tratamiento más largo, más costoso y en algunos casos provocando inclusive un desequilibrio emocional, tanto en el individuo como en la familia, que posiblemente al ser atendido a tiempo se evitaría; así como el fracaso y la deserción escolar.

En los últimos años se ha dado mayor impulso al sector educativo en nuestro país, y prueba de ello es el número creciente de campañas de alfabetización, educación para adultos, construcción de escuelas, la creciente preocupación por capacitar al personal docente, así como la modernización educativa, para actualizar los contenidos y programas.

Pese a todos los esfuerzos por brindar una mejor educación en todos los niveles y a todos los sectores de la población, este despliegue de recursos se ve obstaculizado por la alta incidencia de fracasos escolares que se producen principalmente por la falta de detección de problemas de aprendizaje en el nivel preescolar. Las causas de que no se efectúen están dadas entre otros factores, por la carencia de personal capacitado, deficiencia en los materiales, inadecuada utilización de métodos y técnicas didácticas y la falta de instrumentos eficaces para el nivel preescolar; esto está vinculado con la problemática abordada en el presente trabajo.

Al empezar a investigar las pruebas existentes en el ámbito profesional nos percatamos de que además de ser muy costosas son en muchas ocasiones muy particulares a su cultura y referentes a su contexto, no aplicables para niños mexicanos.

Encontramos para las edades anteriores a los dos años, algunas técnicas de medición que cuentan con las características antes mencionadas, por ejemplo: "El desarrollo del niño normal de 1 a 24 meses" de H. Benavides, "La escala para medir el desarrollo psicomotor del niño mexicano", "Batería B.B.A. (1975)" de B. Hernández, el "examen de reflejos para evaluar el desarrollo del S.N." de Fiorentino M. (1980)".

Para el periodo de 2 a 5 años, previo al ingreso escolar, existen diversas pruebas que evalúan distintas funciones psicológicas, pero no el desarrollo. Podemos mencionar el Wechsler para preescolares, que es muy amplio y mediante el cual obtenemos el coeficiente intelectual. También encontramos la estandarización de la Escala de Mc. Carthy de habilidades infantiles, que se realizó para los C.E.N.D.I. de la S.E.P. (Torres y Morales, 1987), pero que al contar con 16 escalas se invierte mucho tiempo.

El test de Denver abarca desde el primer mes de vida hasta los cinco años, pero no nos permite obtener un puntaje, lo cual limita la comparación. También se encuentran los test elaborados por Gesell los cuales son muy completos y toman en cuenta varios aspectos del desarrollo, dando un puntaje, pero, con la desventaja de ser muy costosos.

De esta manera podemos observar que para la evaluación del desarrollo del niño en las edades de 2 a 5 años existe una ausencia de instrumentos aplicables a nuestra población, estandarizados, económicos y de fácil aplicación.

En esta búsqueda encontramos el "Test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años de Haeusler y --

Marchant", el cual podría evitarnos el trabajo de realizar una escala para medir el desarrollo, ya que --
fué realizada para niños chilenos, población que consideramos con características similares a los ni--
ños mexicanos, además de cubrir los requisitos de ser simple, de bajo costo, de administración rela--
tivamente rápida, elaborada en el mismo idioma pero, con la salvedad de no estar estandarizada.

El objetivo del presente trabajo es la normalización del " Test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 ----
años de Heussler y Marchant", con niños que asisten al C.E.N.D.I.-Centro de la U.N.A.M., ya que ac--
tualmente es utilizado en dicho Centro de desarrollo pero con los parámetros obtenidos para los niños
chilenos los cuales obviamente no son los adecuados para nuestra población, razón por la cual, con--
sideramos de suma importancia la normalización para la población mexicana, a fin de que se utilice --
como un instrumento adecuado en la detección y diagnóstico de problemas de desarrollo en éstas ---
edades.

M A R C O T E O R I C O

Los tests de desarrollo psicomotor se basan en enfoques descriptivos clásicos del desarrollo psíquico infantil.

El desarrollo es un tema que ha sido abordado por diversos teóricos y corrientes psicológicas, las cuales han tratado de dar respuesta a la gran interrogante del desarrollo infantil.

Al revisar las diversas concepciones del desarrollo psicológico, encontramos diferentes autores -- que se refieren al tema desde su muy particular punto de vista y por tal motivo, en el presente trabajo revisaremos únicamente, a los autores en los cuales se fundamenta el Test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años de Haeussler y Marchant, y que son los siguientes: Osterlieth, Remplein, Wallon y ---- Geseil, haciendo un breve resumen de sus aportaciones a las teorías del desarrollo infantil.

Una aproximación al estudio del desarrollo infantil, según Osterlieth.

El presente autor opina que el desarrollo psíquico en general es una consecuencia del desarrollo físico y nervioso.

El desarrollo se realiza en una sucesión semejante, como una progresión general en la especie, -- que cada quién, recorre a su ritmo condicionada por la maduración de la organización nerviosa.

También nos menciona la importancia de la tradición cultural y la práctica educativa como determinantes del desarrollo, "la organización psíquica individual, responde según ciertas leyes generales mejor o peor conocidas, y de acuerdo con las características propias del individuo". (Osterlieth, -- 1974).

El desarrollo se caracteriza por ser una actividad de reestructuración o reorganización de las relaciones y las perspectivas. "Toda adquisición es reorganización de la precedente, para integrar lo ---- nuevo, todo nuevo elemento introducido modifica en cierto modo ésta totalidad". (Osterlieth, 1974). De tal modo Osterlieth concibe el desarrollo como una reorganización incesante, como una reestructuración continuada de la configuración mental y de la conducta.

Sin embargo, en éste movimiento psíquico constante pueden percibirse momentos de estabilidad temporal, alternando con "crisis" caracterizadas por cambios notorios. De tal forma, se pueden distinguir etapas o niveles, a los que les llama "estadios", y que los define como momentos del desarrollo -- caracterizados por un conjunto de rasgos coherentes y estructurados, que constituyen una mentalidad típica y consistente, aunque pasajera.

Señala los periodos que comprenden entre el nacimiento y los 15-18 meses de edad y los 3 años; - entre los 3 años y los 5-6; entre los 6 y los 9 años; y entre los 9 y los 12-13 años. En el presente trabajo revisaremos los estadios que comprenden de los 2 a los 5 años, ya que éstos son las edades que --- abarca el Test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años de Haeussler y Marchant.

Periodo de expansión subjetiva.
(De 1 a 3 años aproximadamente).

En ésta etapa se adquiere la marcha, señalando así un principio de independencia, que marca una de las principales características en ésta edad, y que aparece dominada por la expansión motórica, - la exploración del mundo material y de las propiedades de los objetos del mismo.

A lo largo del segundo y tercer año descubre el lenguaje y gran parte de su tiempo lo invierte en ---- asimilarlo, abriendo las perspectivas de su pensamiento.

Aparece la conciencia de sí mismo y la búsqueda de su propio yo, desempeñando el lenguaje un -- papel importante, dado que el niño aprende que tiene un nombre como todas las cosas. Habla de sí mismo en tercera persona, y el hacerlo de cierta manera se toma como un objeto más entre los otros . Aparece el "yo" y lo "mío", mostrando que a partir de éste momento el niño se considera una enti-

dad particular, diferenciándose de los demás y con un valor propio.

En cuanto al desarrollo motor, de los dos a los 3 años progresa el automatismo de la marcha.

A los dos años empieza a colaborar activamente en su aseo e intenta vestirse solo. Hasta el final del tercer año es capaz de comer solo, con limpieza, abrir un paquete atado, sabe jugar una pelota y traer un cuadrado con el lápiz.

Adquiere confianza en sus medios propios, base de su autonomía e iniciativa. El juego aparece como una forma esencial de actividad, gracias a la cual el niño explora el mundo material, entrando en posesión de sus aptitudes motoras y constituyendo las bases de su actividad futura.

En el segundo año y como respuesta a nuevos problemas planteados al niño aparecen soluciones súbitas, sin tanteos previos. "La solución del problema no se descubre ya al grado de la acción, se inventa antes de toda acción... La transición entre lo motor y lo representativo aparece con claridad en ésta representación por acción, que constituye la imitación en la cual el niño evoca, por medio de su cuerpo y de su movimiento, una situación o una actividad que nada tienen que ver con el cuerpo presente y en la que la imagen antes de ser propiamente pensada, es representada materialmente". (Osterrieth, 1974).

En éste juego que antecede al pensamiento, el niño reproduce la realidad. Estos símbolos son individuales, y constituyen un lenguaje para uso personal del sujeto. A través del juego, el niño reproduce la realidad, modificándola en función de sus deseos, siendo un medio de exploración de la misma. "Todas las necesidades insatisfechas de la imaginación, de la especulación, de la búsqueda, encuentran su satisfacción en la actividad lúdica". (Osterrieth, 1974).

El lenguaje.

La realización más destacada y decisiva para ejemplificar la representación será la adquisición del lenguaje. La observación revela que el niño es sensible al valor representativo del lenguaje, antes de estar él mismo, en condiciones de utilizar la palabra; Una fase de comprensión global precede entre los 8 y 13 meses, al momento en que el niño comienza a hablar.

El factor afectivo es fundamental en la adquisición del lenguaje. La carencia de éste elemento es responsable del retraso de la aparición del mismo y de su pobreza, principalmente en los niños que se encuentran recluidos en instituciones, así como, de la regresión verbal que se advierte en los niños que desde muy pequeños han estado en un medio excesivamente inactivo. El lenguaje, medio de expresión, implica el contacto e intercambio efectivos.

La aparición de la primera palabra se sitúa sobre los 10 meses por término medio. Hasta la mitad del primer año, el vocabulario alcanza unas 20 palabras, alrededor de 300 a los dos años y casi mil a los tres años.

Aparece la "palabra frase" a los 18 meses, y de los 18 a los 24 meses, aparece la "prefrase" de dos y luego tres vocablos, recordando el estilo telegráfico.

En éste momento el niño ingresa a la primera "edad interrogadora", en la que se informa del nombre de los objetos, y que corresponde a una necesidad de ampliación del vocabulario, pero también a una necesidad de orientación en el mundo, "mediante sus preguntas el niño pone orden en el universo". (Osterrieth, 1974).

Durante el tercer año, el vocabulario continúa extendiéndose y precisándose, pero en el segundo semestre el niño comienza a distinguir las relaciones que tiene consigo mismo, de las que tiene con los demás, apreciando la primera persona, y se precisa consecuentemente el uso de la segunda y tercera. Esto implica que empieza a adquirir conciencia de sí mismo.

Hacia el final de los tres años, se sitúa la "segunda edad preguntadora", en la que al niño le interesa, ya no el nombre de los objetos sino su razón de ser. Es la edad del "¿por qué?". Esta pregunta tiene una función intelectual pero también otra efectiva: La de aferrarse al adulto, atraer su atención ase-

gurandose calmar la ansiedad suscitada por un mundo que se amplía y cuyo carácter imprevisible se percibe más. Su "¿por qué?" equivale a expresiones tales como "¿para que sirve?" o "¿qué hay en eso?".

El lenguaje del niño de esta edad acompaña a toda acción, sin embargo por sus características egocéntricas no llega a una verdadera conversación, sino hasta el comienzo del cuarto año.

Aún no puede comprender que su punto de vista no es sino uno de tantos posibles, y la búsqueda de satisfacción predomina sobre todas las demás consideraciones: "El mundo no es para él, más que una respuesta a sus necesidades y deseos". (Osterrieth, 1974).

La evolución afectiva y social.

"Si examinamos con más detención el desarrollo afectivo, encontraremos las prolongaciones de la maduración motora, el establecimiento de la representación, del simbolismo y del lenguaje, así como la toma de conciencia del yo y de su afirmación". (Osterrieth, 1974).

El niño dispone ahora de recursos que el bebé ignoraba, puede compensar sus penas y realizar sus deseos en el terreno simbólico, puede descargar sus tensiones por medio de la transferencia en el juego y en la palabra.

La ansiedad en esta edad, es sin duda el fenómeno afectivo dominante, y es el resultado de la impotencia profunda del niño pequeño ante las exigencias del mundo y sus necesidades, así como de la extrema dependencia de los demás. El miedo a la pérdida del apoyo mismo y de las satisfacciones que provienen de los otros es ahora más evidente. "El adulto fuente de todos sus bienes que se distancia a medida que se precisa, puede llegar a faltarle, y con su ausencia desaparecen todos los beneficios, todas las satisfacciones, todas las seguridades e incluso la propia consistencia del niño, que vive en función de lo que procede del adulto". (Osterrieth, 1974).

A medida que crece, el niño va conociendo un nuevo aspecto del adulto: El que dicta exigencias y prohibiciones e incluso castiga.

La desaprobación significa para el niño una pérdida de valor, una disminución de afecto que debe evitar a toda costa para sentirse seguro. El niño depende de los demás para su propia valoración, se forma una imagen de sí mismo, según la que de él le presenten los adultos. El niño rechazado, convencido por ello de su carencia de valor, se comporta en lo sucesivo, de modo que siga rechazándose y conserva durante toda la vida su inseguridad inicial. Aquí se encuentran también factores anatógenos. De ahí la importancia que tiene en esta edad la atmósfera general y los detalles de la actitud afectiva de los padres.

Otro factor de la ansiedad infantil, se encuentra en las propias características de su pensamiento. Si el niño tiene miedo cuando los adultos lo tienen, en reciprocidad, los adultos lo tienen si el niño lo presenta. Lo mismo sucede con sus tendencias agresivas.

En su agresividad, el niño no duda de la nuestra, cuya existencia puede comprobar en ocasiones - ya sea objetiva cuando nos irrita, o en la interpretación que se forja de nuestros actos. Su agresividad se vuelve así, contra el mismo reavivando el inevitable temor de perder el afecto. Por añadidura confunde sus fantasías con los objetos reales.

Otro de los factores anatógenos es el descubrimiento del "vasto mundo", el cual no es necesariamente angustiante, pero puede haber experiencias desvalorizadoras que le confirmen su impotencia.

Con los límites poco precisos entre el "yo" y el "no yo", el niño siempre se siente en peligro de disminuirse, de perder ese yo que trata de descubrir y para evitarlo establece sus señales, que son los ritos y ceremonias con que siembra su jornada, y en las que vuelve a encontrar lo familiar, lo cotidiano y en las que se reencuentra a sí mismo. Los interminables ritos para acostarse, antes de perderse en la noche y en la soledad, constituyen el mejor ejemplo. Las contradicciones y las incoherencias aparentes

o reales del comportamiento de los adultos contribuyen sin duda a la inseguridad del niño, "sin orden no puede volver a encontrarse en un mundo en donde todo cambia". (Osterrieth, 1974).

Los temores del niño en esta edad se refieren sobre todo a los animales, a las tormentas, a la obscuridad y a las personas desconocidas. Su ánfitolo está en el refuerzo de su valor y en la reducción de su ansiedad endógena.

Adquisición del dominio esfinteriano.

Hacia el final del primer año la retención y la expulsión de las heces adquieren importancia en relación con el desarrollo neuromuscular. Esta nueva ocasión de sensación y de actividad, estrechamente unida al sentimiento de bienestar, es para el niño fuente de innegable regocijo. Nuestro ambiente social, por mediación de la madre, pretende gobernar esa clase de placer y someterlo a una regulación en la cual no es exagerado ver una renuncia que el niño acepta para satisfacer a su madre y asegurar así su cariño.

Pero ni renunciaciones ni regalos pueden hacerse en una atmósfera de tensión amenaza o ansiedad. El orgullo del niño que se ha comportado como de él se esperaba le confirma su sentimiento de seguridad, puede afirmarse que la impresión de estar bien, de ser valorizado, y asegurado de actuar conforme al deseo materno, se asocia estrechamente a la impresión del bienestar físico que acompaña a esa acción, así como la impresión de lograr una realización.

El niño quiere tener ciertas satisfacciones exploratorias que podrá volver a encontrar si se tiene cuidado de dejarlo manipular con el agua, la arena o la arcilla. Hay en el pequeño una necesidad profunda ligada al desarrollo sensoriomotor y a la búsqueda del yo que se expresa a la tendencia a dar forma a imprimir su sello en la materia, a producir una huella, un efecto.

En las reacciones del adulto el niño descubre también un medio de satisfacerse o descontentarse.

El interés por la función lleva consigo el interés por el órgano, que se hace objeto de investigaciones y manipulaciones. Por las reacciones del adulto y por sus propias sensaciones unidas a esta actividad, el niño se percata de que aquella es una zona muy especial y de gran interés y a ella se dedica generosamente su curiosidad exploradora.

El padre y la madre adquieren un nuevo matiz, el porque de esa diferencia se convierte en preocupación importante, y con ella la sexualidad propiamente dicha hace su aparición alrededor de los tres años.

Contrariamente al placer que produce el satisfacer al adulto encuentra el de oponerse a él y de esta forma afirmarse como un ser diferente, encontrándose dicha dualidad en todos los planos del comportamiento infantil. En esta perspectiva es en la que se observa la fase de oposición que se sitúa hacia los dos años y medio.

Este deseo de hacer solo se debe al descubrimiento del yo y del estudio de sus límites. Los padres deberían favorecer estas conductas, ya que por esta vía es por la que se encamina el niño a la independencia y a la confianza en sí mismo, logrando así las fuerzas aseguradoras que han de permitirle liberarse de la ansiedad primitiva al no continuar centrado en sus padres para sus esenciales satisfacciones. El niño quiere ver hasta donde puede ir, cuáles son los límites, que por otra parte sobrepasa a menudo.

"El niño momentáneamente reequilibrado, una vez adquirida conciencia de sí mismo y conquistado "su lugar" entre sus padres, pondrá la autonomía lograda al servicio de su adaptación social. En lo sucesivo, su gran preocupación será "hacer lo preciso" y hacerlo "como es debido". (Osterrieth, 1974).

Descubrimiento de la realidad exterior. (De 3 a 6 años , aproximadamente).

A partir de los 4 años se dibuja en la conducta del niño una actitud más realista y objetiva. A los 5 años asume una actitud de competencia. En el transcurso del sexto año la apreciación de la realidad exterior , permitirá que el niño sobrepase a la simple actividad de juego y persiga fines objetivos independientes de su diversión, se encuentra en etapa de adquisición de la lecto-escritura enfrentándose a una exploración social y material, durante la cual el lenguaje introduce un elemento nuevo: El contacto verbal, el intercambio con los otros y sobre todo con el adulto.

"En cuanto a la prodigiosa exploración sensorial y motora del nivel precedente, continua con destreza y desenvoltura acrecentada, y orientada mejor hacia el resultado, es decir, más hacia el producto de la acción que a la simple satisfacción del movimiento"(Osterrieth, 1974).

Los problemas afectivos: El edipo.

Ahora, interviene un componente sexual en la relación afectiva entre el niño y el adulto, y en consecuencia aparece una atracción más marcada hacia el progenitor del sexo contrario. Aparecen preguntas acerca del "¿por qué?" y del "¿cómo?". "La experiencia demuestra que cuando la pregunta sencilla del niño no haya una respuesta igualmente sencilla, la criatura se forjará una complicada, falsa y a menudo aterradora, que le preocupará bastante más que la verdad recibida de los labios maternos". (Osterrieth, 1974).

"El niño interioriza pues a sus dos progenitores o al menos la imagen que de ellos se forja continua siendo su ideal el progenitor rival y el del otro sexo se convierte en la imagen y el modelo según el cual escogerá al ser exterior a quien haya de unirse más tarde eróticamente". (Osterrieth, 1974).

La conciencia moral primitiva.

A los dos años y medio la oposición a los padres se encuentra reafirmada y robustecida por la presencia en ella de las imágenes paternas interiorizadas, que le aseguran a la vez un autocontrol y una seguridad interna acrecentadas, y por consiguiente, un gran aumento de independencia.

Teniendo en "sí" a su padre y a su madre el niño experimentará en adelante menos necesidad de su presencia efectiva para comportarse convenientemente y para salvo guardar así, su seguridad. Se constituye entonces se "conciencia moral". Esta conciencia moral naciente esta llena de adherencias infantiles tan irrazonadas como incontrolables. Aparece el super yo sobre todo como un órgano de represión de la sexualidad capaz de llevar al niño a comportamientos autopunitivos o de sumirle en la ansiedad ante el mínimo resurgimiento de tales emociones.

El niño necesita un control adulto, una autoridad exterior firme pero tranquilizadora que le libere de una inculpación interior demasiado violenta. Cada niño es diferente y único, por lo que no pueden ser tratados de igual manera. Lo que sí deben asegurarse los padres es la misma ternura a idéntica atención.

La socialización por los iguales.

En el cuadro de las experiencias sociales el niño va a estar confrontado con la realidad de la existencia del otro. Los otros niños adquieren gradualmente figura de compañeros de juego, participan cada vez más indispensables, pasando desde una actitud de "cada quien para sí mismo" y de espectador de la actividad del otro a interacciones sociales activas, aunque todavia esporádicas y limi-

tadas al principio. Esta evolución es apoyada por el lenguaje: El vocabulario del niño pasa de mil a -- dos mil palabras entre los tres y los cinco años.

Estas etapas intermedias son llamadas: Juego paralelo y juego asociativo. El juego paralelo aparece en el curso del tercer año, los niños se buscan y heyan placer en estar juntos, más cada quien -- prosigue su actividad particular. Las tentativas de comunicación se revelan raras y poco fructuosas, -- pues no existe aún organización alguna de la actividad. A partir del quinto año se habla sobretodo de -- juego asociativo, se hacen más frecuentes y amplias las interacciones: Aparecen esbozos de asociaciones, de convenciones recíprocas, de regulaciones de la actividad, que constituyen tentativas de -- una organización colectiva que se ve constantemente amenazada, a causa de las disposiciones del -- egocentrismo y la afirmación de sí, de cada uno de los participantes, y por su incapacidad para for -- marse una representación colectiva de la finalidad común que desean alcanzar, así como de gestio -- nes necesarias para lograrlas. El límite entre estas dos etapas es bastante fluctuante.

A partir de los 4 años la competición se hace más objetiva. En este nivel la cooperación como com -- portamiento mucho más evolucionado y que necesita mayor madurez social e intelectual, sigue sien -- do muy rudimentaria.

Hacia los tres años acompaña el juego por verbalizaciones, pensamiento todavía no interiorizado. -- Pero el niño que comienza en el monólogo colectivo a representarse su acción confíndola, comien -- za también a poder representarse que el otro posee igualmente deseos y proyectos.

A partir del quinto año los deseos de los compañeros comienzan a ser tomados en consideración, -- según atestiguan las promesas compensatorias tales como: "yo voy a hacer esto; luego tú podrás ha -- cer lo otro". Esta actividad simbólica conduce a lo que se a llamado "el juego de papeles", en el que -- cada participante representa un personaje de la escena que se quiere representar.

"Ese realismo creciente de la imitación y del material, constituye el mejor medio de hacerse com -- prender por los compañeros; y con elemento de acuerdo y convención previa entre los participantes -- contribuye a bosquejar una socialización del simbolismo individual que solo substituirá pronto, en su -- forma primitiva: En el sueño". (Osterrieth, 1974).

La socialización del niño encuentra su mejor ámbito en la escuela maternal, y algunas investigacio -- nes revelan la indiscutible superioridad desde el punto de vista de independencia, confianza en sí mis -- mo, adaptabilidad social y curiosidad intelectual de los que frecuentaron la escuela. Pero es necesar -- io que tal experiencia no sea prematura, que sus comienzos sean graduales, y que continúe la ma -- dre como personaje principal.

Las características Intelectuales: "La Intuición".

El pensamiento del niño de ésta edad se asienta cada vez más en el sistema ordenado que consti -- tuye el lenguaje hablado por quienes lo rodean, ganado así en coherencia en claridad y comunicabi -- lidad. El niño observa mejor que antes la realidad concreta y la ayuda del lenguaje le permite afianzar -- su conocimiento de ella. Su experiencia crece, puede rememorar cada día situaciones pasadas y re -- ferirlas frecuentemente, el niño suele sorprendernos con sus deducciones completamente válidas. Pe -- ro la superabundancia verbal de éste nivel se presta a ilusiones. Encubre mucha incomprensión, mu -- chas confusiones y lagunas.

"Podría decirse que el pensamiento del presente nivel se aferra a lo dado que toma como absoluto -- no lo rebasa con lo construido, el niño puede pensar lo que perciba, lo que ha percibido, pero su pen -- samiento no rebasa la representación de lo percibido. El niño de éste nivel no tiene noción del conjun -- to del problema, no forma una hipótesis, pero cree firmemente en la eficacia de su conducta. La dificul -- tad que tiene para abandonar las conductas estériles o infructuosas, que fracasan manifiestamente -- para constituirse en otras y comprometerse en nuevas tentativas, atestigua lo que ha sido a veces la --

mado la impermeabilidad de la experiencia". (Osterrieth, 1974).

El niño, ante lo que ignora somete con toda naturaleza las cosas a su propia experiencia, y pueden hallarse en sus discursos expresiones artificialistas (todo es fabricado) animistas (todo es vivo), o mágicas (todo depende de todo).

La movilidad: La edad de la gracia.

Se le ha dado a la frase de los tres a los cinco años éste nombre por la actividad motórica que domina. Durante el cuarto año la movilidad infantil pierde sus características primitivas de brusquedad e incoordinación y se hace extraordinariamente armoniosa. Imita con desenvoltura los movimientos de los demás, lo que facilita que su gesto delicado acompañe y secunde sus palabras, sus sentimientos se expresen sin inhibición alguna.

A los tres años el niño sabe montar en triciclo, echar el balón, correr, girar. A los cuatro años salta en un solo pie, trepa y puede llevar una taza llena de líquido sin derramar. Se viste y desviste solo, puede abotonarse y atarse los zapatos, y comienza a prestar pequeños servicios en la casa. Es capaz de copiar un cuadrado o un triángulo, comienza a dibujar reconociblemente, puede manejar las tijeras.

A los cinco años prueba a saltar a la reata, a patinar, a montar en bicicleta, trepa a los árboles. Entre los cinco y los seis años puede hacer físicamente casi lo que quiere dentro de sus fuerzas.

"La hermosa espontaneidad motora...Tiende a desaparecer durante el sexto año, a medida que el niño se impone tareas más precisas, y que por sus exigencias, el medio ambiente restringe su libertad de movimientos. Al final de este estadio hacia los seis años, la gracia se desvanece ante la fuerza como alguien ha hecho notar, en el momento en que la necesidad de ser querido y de estar conforme es suplantada por la de hacerse valer, afirmarse, en el momento en que la búsqueda de un público enternecido o admirativo se ha reemplazado por la de rivales con quien pueda medirse". (Osterrieth, 1974).

Una aproximación al estudio del desarrollo infantil según Remplein,

Remplein conceptualiza el desarrollo como "una variable progresiva (irreversible) de una forma total, variación que se opera según leyes inminentes (plan constructivo) y que se presenta como diferenciación de formaciones parciales distintas entre sí, en una estructuración creciente (orden artícu- cular), y en una centralización funcional (subordinación de los miembros y de las funciones a órganos dominadores)". (Remplein, 1966).

Las leyes del desarrollo son influidas, tanto por la disposición hereditaria, como por el medio ambiente. La maduración es una disposición independiente del medio, no forma estímulos exteriores, desarrollándose de dentro hacia afuera, sin cooperación del ejercicio, ni de la experiencia.

"El desarrollo tiene pues dos facetas: maduración y aprendizaje, que deben ser distinguidas desde el punto de vista metódico, aunque coincidan estrechamente en la realidad de la vida, el aprendizaje supone un determinado estado de madurez en el organismo, en sus órganos y funciones... El desarrollo del lenguaje humano es un fenómeno de aprendizaje que requiere del influjo procedente del exterior" (Remplein, 1966).

La primera infancia.

Remplein nos menciona que la primera infancia abarca hasta la mitad del sexto año y en ella se pueden distinguir tres subsecciones. La edad de la adquisición del lenguaje (de 1 a 2 años seis meses), la primera edad de obstinación (de 2 años 6 meses a 3 años 6 meses) y la edad del juego en serio (de 3 años seis meses a 5 años seis meses).

Edad de la adquisición del lenguaje.

Andar y hablar características definitivas que determinan el fin de la lactancia son las principales características de esta etapa, que determinan que el niño vaya siendo más libre e independiente, construye paulatinamente el mundo de los conocimientos de las cosas, las relaciones y los valores.

En esta edad aprende a ver las cosas de tamaño constante. Para distancias mayores la constancia se desarrolla hasta el tercer año de vida, también se da una corrección de la imagen en la que producen como consecuencia la constancia de la forma.

El niño diferencia perfectamente las cosas o sus formas, pero solo añade al color cuando éste actúa afectivamente. Ahora lo que se percibe son las propiedades objetivas y permanentes de las cosas. De esta forma se da su primer paso para estabilizar y objetivar la imagen del mundo.

El niño no puede separar con exactitud percepciones y representaciones, tan pronto como dominan suficientemente el uso del lenguaje, reproduce sin vacilar los productos de su imaginación dándolos por sucesos reales. La conciencia no se forma antes del tercer año y de un modo vago aún.

Estructuración del pensamiento.

"El pensamiento es la función que abre el mundo al hombre, "mundo" como conjunto de objetos y relaciones" (Remplein, 1966).

El pensamiento, a pesar de los cambios de la imagen que nos ofrecen los sentidos hasta los objetos en su esencialidad. "El don de la representación viene en nuestra ayuda cuando, en ausencia de la realidad exterior, se ofrece a la conciencia la imagen del recuerdo de una cosa, proporcionando así el pensamiento materiales intuitivos". (Remplein, 1966).

La característica del pensamiento es el captar las cosas y hechos generales en símbolos y signos mediante lo cual consigue la comunicación y el intercambio de sus contenidos en las relaciones entre los hombres, a esto se le llama significar. "Significar es una actividad intelectual, el resultado, el objeto de la significación, es un objeto mental ideal" (Remplein, 1966). Así el pensamiento hace posible la construcción de un mundo mental interior exclusivo del hombre.

"El pensamiento específicamente humano, va ligado a la función significativa o simbólica o sea, a la posibilidad de sustituir un hecho o un objeto "por algún signo (una palabra, una imagen, un símbolo)" (Remplein, 1966).

La función significativa o simbólica se adquiere entre los 12 y los 18 meses, y se revela en la adquisición del lenguaje y juegos de ilusión.

El lenguaje es el vehículo del pensamiento humano, el pensamiento conceptual es una forma superior que no se encuentra todavía en el niño pequeño, pues aún no forma conceptos propios en sentido lógico. El niño pequeño no domina aún con claridad la distinción de uno, algunos y todos, esencial para la formación de los conceptos lógicos.

A los dos años, el niño utiliza las formas fonéticas para dar nombre a las cosas, éstas formas anteriormente tenían una función expresiva, ahora asumen una función denominativa, ambas funciones se influyen y actúan una junto a la otra. Se encuentran también invenciones propias, palabras compuestas y derivadas. El desarrollo del lenguaje depende del influjo del ambiente, así como también del progreso de la inteligencia.

Cuando el niño ve la cosa se le reproduce el nombre, se le aparece viva la imagen de la cosa. El nombre es parte de la cosa o incluso la cosa misma.

Encontramos diferentes grados de la evolución del lenguaje:

- Grado de la frase de una sola palabra: De los 12 a los 18 meses.

- Grado de la frase de dos palabras: De los 18 meses a los 2 años.

- Grado de la frase de varias palabras: Durante el segundo año emplea el niño varios vocablos, utiliza varias frases unidas entre sí sin ninguna puntuación.

El desarrollo del lenguaje muestra grandes diferencias individuales, en parte basadas en las aptitudes, y en parte motivadas por el ambiente.

Hacia los cuatro años, por término medio se ha cumplido ya el desarrollo del lenguaje después se adquiere una mayor perfección en su uso, y se le da una configuración más consciente.

Los Impulsos y su dirección.

Andar, correr y trepar, los más importantes procesos motores que desarrolla el niño en su segundo año de vida, van unidos a un creciente impulso de actividad propio de la tendencia a la conquista del ambiente. "Se suben encima de sillas y mesas, trepan a gradas y escaleras, abren puertas y cajones se apoderan de cuchillos, tenedores y tijeras, tiran del mantel y se echan encima platos, tazas o un cacharro lleno de agua caliente... Exigen mucha atención y previsión: Precisamente porque son incapaces de calcular las consecuencias de su propio obrar, imponen a los adultos la obligación de prever lo que en todo momento puede resultar de sus acciones... En los juegos que ahora aparecen se forma el contenido de los impulsos mediante una proyección de las representaciones en los objetos percibidos, exactamente del mismo modo como se interpretan las ilusiones de los adultos: Como alteraciones que mediante las representaciones sufren las cosas percibidas." (Remplein, 1966).

Por eso tales juegos se llaman "juegos de ilusión", y se refieren por ejemplo, a hacer ademán de --

fumar, de dar de comer a las muñecas, jugar a dormir, etc. Así, en el juego, el niño ejercita, su facultad de representación y de imaginación.

El niño despliega en el juego sus sentimientos y afectos, por lo pronto, no hay todavía una separación entre lo real objetivo y lo irreal. Las fantasías son para él, tan reales como la realidad exterior, por que sus propias proyecciones lo dominan y ésta completamente entregado a todo aquello que directamente experimenta y hace.

Mediante el juego se da el aprendizaje de determinados contenidos, también tiene una función simbólica.

El interés del niño por las cosas determina la contemplación de los acontecimientos del mundo, y de sus objetos circundantes, sobre todo de los animales de los que aprende muchísimo.

Con la adquisición del lenguaje aparece un manifiesto impulso de comunicación, una necesidad de hablar. Los niños acompañan sus juegos con palabras que dirigen a imaginarios compañeros de juego, piensan en voz alta.

Hasta ahora, los niños obraban tan solo por impulsos y móviles, pero desde este momento aparecen actos simples de elección. Y como la elección entre varias posibilidades constituye la esencia de los actos volitivos, aparece aquí la primera irrupción de la voluntad.

Los sentimientos.

La relación con las cosas que se producen en el juego, el descubrimiento del mundo despierta una diversidad de sentimientos.

Existe una inconciencia del niño pequeño, entendida aquí como la no separación entre el yo y el-no yo. El niño no tiene todavía una conciencia expresa del yo, sino que se experimenta a si mismo de un modo puramente afectivo.

Puesto que aún no existe un yo claramente diferenciado el niño es afectado por todas las emociones de los que lo rodean, del mismo modo que, a la inversa proyecta todos sus afectos en el mundo exterior.

Existe una identidad del estado psíquico del niño, con el inconsciente de los padres. Responde a la serenidad, armonía y a la alegría de los padres, del mismo modo que a su irritabilidad, inquietud, desavenencias y caprichos.

El niño posee una enorme sensibilidad y experimenta los sentimientos con gran fuerza, pero con duración y profundidad escasas, lo que se debe a la acumulación de vivencias afectivas de toda clase.

La primera edad de la obstinación.

Al cumplir dos años, el niño que hasta entonces obedecía y se sometía se vuelve ahora desobediente y muy difícil de dirigir. Cada cosa que se le exige provoca una protesta, de la contradicción hace su norma. Quiere imponer su voluntad a sus hermanos, distingue entre lo "mío" y lo "tuyo". Este período se extiende desde los dos años y medio a los tres años y medio. Por obstinación se entiende una barrera contra la voluntad ajena: "La reacción negativa de un yo ante los intentos de un yo extraño hace por influir" (Remplein, 1914). Ante las peticiones de los adultos el niño responde con la oposición y la resistencia, mantiene su propia opinión y su propio deseo al que se aferra con violencia.

Desarrollo de la conciencia del yo.

Esta oposición que muestra el niño a su ambiente tiene como causa el desarrollo de la conciencia

del yo. Al mismo tiempo, se rompe la unidad simbiótica del niño, se llega a una primera independencia del yo.

La conciencia del yo tiene cuatro características formales: "Primera, la sensación de actividad; Segunda una conciencia de la simplicidad (soy uno en un instante dado); Tercera, la conciencia de la identidad (soy el mismo de antes); Cuarta, la conciencia del yo como contrapuesto a lo exterior y a las demás personas" (Remplein, 1966).

Frente a las cosas, el niño experimenta, en parte, su propio poder, y en parte, su propia impotencia, y por éste medio encuentra, poco a poco, el camino para llegar a su yo.

En sus exploraciones, adquiere un importante conocimiento; las cosas, oponen obstáculos y ofrecen resistencia. Tales experiencias fomentan el conocimiento del material objetivo.

Las vehementes exteriorizaciones de los deseos y protestas infantiles permiten inferir que los impulsos han aumentado, pero de un modo desigual.

Rasgos característicos de la edad de la obstinación. Impulsos espontáneos.

En primer término en los niños de los dos a los cuatro años se encuentran los impulsos espontáneos de afirmación de sí mismo o de ampliación del yo: Se observa un natural impulso de realización de sí mismo en diferentes grados de intensidad, según los individuos.

Se observa el impulso de posesión, el cual no se refiere solo a las cosas, sino también a las personas que lo rodean, especialmente a la madre.

El élan de independencia, el anhelo de sentirse libre de toda coacción externa constituye el origen de los rasgos característicos de ésta edad: La obstinación, la terquedad y la desobediencia. Esta edad aporta el primer brote de independencia. Es el comienzo de la ruptura de la unión del niño con los adultos, es una fase de separación.

Impulsos pasivos de afirmación.

A los impulsos espontáneos, se unen los impulsos pasivos de afirmación y conservación de sí mismo los cuales se traducen en rasgos, combinados con hurañería, timidez y cohibición para exteriorizarse. "La autenticidad y naturalidad de la conducta desaparecen a medida que actúan las tendencias de afianzamiento de sí mismo; rasgos de insinceridad, cálculo, astucia, maña y falsedad, precisa mente cuando tal vez quieren disimular una fechoría realizada, u obtener algún beneficio" (Remplein, 1966).

Impulsos reactivos.

A los impulsos pasivos están vinculados los de afirmación de sí mismo y del restablecimiento del yo que tienden a la defensa propia: El yo, en cada agresión exterior real o tan solo supuesta, pasa al contra-ataque.

"La actuación de esa tendencia se muestra en la obstinación y la terquedad con que el niño se defiende emocionalmente -en sus intereses- de la imposición de una voluntad ajena. Se manifiesta además en la resistencia, la indocilidad y en la tendencia a la contradicción" (Remplein, 1966).

Por eso en ésta etapa han de evitarse las medidas disciplinarias que impulsan al niño a defenderse, formentando con ello su agresividad.

Aparece la voluntad que antes se observa, solamente en los actos simples de opción. La voluntad se define como: "la facultad el yo para afirmar y pretender conscientemente fines móviles de su acción, o bien para negarlos y evitarlos conscientemente" (Remplein, 1966)..

Características de esta volición.

En ésta edad de la obstinación, el niño descubre la capacidad de querer e intenta hacer uso de ella continuamente.

"Pero la volición ejercida en el juego no fija para el niño fines determinados en cuanto al contenido, sino una mera independencia en el establecimiento de fines y en la propia determinación del yo que vá unida a aquella" (Remplein, 1966).

Por lo tanto la volición, no está lograda todavía, a esto se debe, que el niño cambie de objeto con tanta facilidad, la voluntad es lábil. Y se nota al niño contradictor y rebelde.

Por primera vez empieza a establecer una regulación voluntaria entre los impulsos internos y las manifestaciones externas de la conducta, así, empieza a reflexionar sobre si un modo de conducta está permitido o prohibido, si es conveniente o no lo es; gracias a su conocimiento, adopta una posición frente a su propio comportamiento, y puede detener los impulsos psíquicos internos. En lugar de las reacciones primitivas, aparecen otras dirigidas voluntariamente.

Aparición de la conciencia moral.

Por lo que hemos mencionado anteriormente, es en ésta edad donde las exigencias morales tienen sentido por primera vez, posee la habilidad para detener la satisfacción de un deseo y la acción que -- corresponde a tal deseo. Detrás de ésta decisión actúan ciertos móviles; por un lado, la necesidad -- del goce, por otra, el temor al castigo, así como también el deseo de que lo quieran y lo alaben.

La educación se vale entonces, de la sugestión, el temor al castigo, la privación de cariño, o la amenaza de verse excluido del grupo, sistemas, que pueden obligar al niño a la conducta deseada por el adulto.

"Desde luego, en esa edad de la obstinación, el niño alcanza tan solo un grado moral ingenuo, ser bueno y malo no significa en su conciencia otra cosa, sino estar de acuerdo, o no, con los mandatos y prohibiciones de los adultos, especialmente los padres...o sea en las situaciones de conflicto, no --- obra como motivo de las decisiones del niño la conciencia de la culpa y el arrepentimiento basados --- en la fuerza interna de un orden ético, sino tan solo el temor al castigo y a que no lo quieran" (Remplein, 1966)..

Importancia de la educación en ésta fase de desarrollo.

Lo más importante de la edad de la obstinación, es que el niño entra en contacto con la moral, --- aunque con las limitaciones antes mencionadas. Partiendo de ésta disposición la educación ha de --- sentar los fundamentos, para la formación posterior de la conciencia.

Los vínculos externos que lo someten a mandamientos y prohibiciones son imprecindibles, porque sólo mediante ellos puede el niño llegar a ser moral y social. "La conciencia de estar ligado a normas externas que provienen de la autoridad de los demás, representa la condición previa y el supuesto --- para la posterior conciencia... desde este momento el niño, ya no debe ser forzado por la coacción de la autoridad educadora, ni por el temor al castigo, sino que debe desenvolverse en un ambiente de --- libertad, y darse cuenta de que puede obrar y elegir, por sí mismo en muchos casos" (Remplein, 1966).

De ésta forma, en la edad de la obstinación, el choque de la voluntad propia con la ajena, es un ---

factor propulsor del desarrollo moral y social, y por lo tanto imprescindible y necesario.

El educador hará bien en no provocar innecesariamente la obstinación del niño, con mandatos y --- prohibiciones de demasiado frecuentes y enérgicos. Cuando sea posible se debe respetar la voluntad del niño, en todas las cosas pequeñas y secundarias.

Los sentimientos.

El niño se descubre a sí mismo por vía afectiva como un ser individual. Sus dos formas fundamen--- tales, sentimiento del propio poder y sentimiento del valor propio, hacen su aparición en la edad de la --- obstinación.

La conciencia de ser bueno o malo, se determina partiendo de los que lo rodean por la alabanza -- o el castigo que le imponen.

El sentimiento de inferioridad se manifiesta vivamente en ésta época, por primera vez, en forma de vergüenza o timidez.

La edad del juego en serio.

Esta etapa del desarrollo, abarca desde los tres años y medio hasta los cinco años y medio. Y se le llama así, por la destacada particularidad que ofrece el niño de practicar sus juegos casi con el --- mismo fervor y seriedad con que el adulto se entrega al trabajo.

Funciones de orientación.

Se produce una objetivación de la imagen del mundo y una supresión de las interpretaciones iluso--- ras que el había de la realidad, es decir, se ha formado lo que se llama una conciencia del objeto.

Esto, contrarresta las representaciones fantásticas propias de los juegos de ilusión

. La imagen de la realidad recibe una precisión considerable con la formación de nuevos principios--- organizadores. En ésta edad del juego en serio, aparecen tres clases de dichos principios.

Principio de ordenación de la semejanza:

En ésta edad la comprensión en el niño se hace más determinada, el niño ya no tiene meramente --- na impresión total experimentada de un modo afectivo sino percepciones detalladas. Puede captar--- propiedades singulares dadas objetivamente en las cosas, funder en ellas las diferencias de las co--- sas, según su semejanza o desemejanza. Así se desarrolla la atención a los contenidos parciales.

El desarrollo del concepto de número.

Junto a la magnitud, la forma, y el color, el número de las cosas desempeña un gran papel en la ---- imagen del niño. El desarrollo del concepto de número se haya en estrecha relación con el desarrollo del pensamiento en general. El contar propiamente dicho solo comienza después de la ordenación--- figurativa ; solo a los tres y medio años puede el niño contar hasta tres y utilizar los numerales corres--- pondientes. " Existe pues, una discrepancia entre la comprensión intuitiva y el dominio numeral de ---- cantidades, que también se manifiesta en que el niño de tres años puede hacer grupos de cuatro, pe--- ro no es capaz de numerar cuatro piedras ". (Remplein , 1966).

Según Binet- Simon, el contar hasta cuatro debe considerarse como el límite inferior de lo normal a --- los cinco años, mientras que otros muchos niños de cinco años, bien desarrollados, son ya capaces --- de rendimientos superiores.

Principio de la ordenación del tiempo.

Al cumplir los cuatro años el niño empieza a usar correctamente los adverbios temporales (hoy, -----ayer, mañana y después), pero aún los intervalos de tiempo abarcados son relativamente pequeños.

Principio de ordenación de la relación de causa a efecto.

Ahora se despierta en el niño la comprensión de la dependencia de un acontecer respecto de otro. Esto tiene su expresión en las frecuentes preguntas del "por qué, de la llamada edad de las preguntas", que alcanza en el niño su punto culminante durante el quinto año de su vida. Estas preguntas-----denotan ya un primitivo vislumbre de la existencia de la causalidad, un presentir que la realidad no-----obedece a la arbitrariedad subjetiva, sino que esta sometida a leyes y normas objetivas. Las formas de pensamiento que se acaban de adquirir son la causa de que, las observaciones propias y de las enseñanzas ajenas aparezca ahora para el niño una imagen del mundo que encierra, junto a muchas representaciones falsas, muchos contenidos de saber objetivamente exactos.

Razonamiento analógico.

El niño pequeño no es capaz de desarrollar un pensamiento lógico conceptual, sino tan solo un razonamiento analógico, "el razonamiento formal de la lógica opera rigurosamente de un modo meramente conceptual, con significaciones que se mantienen firmes, sin que para ello necesite contenidos intuitivos; en cambio, el razonamiento analógico traslada inmediatamente a otros casos ya experimentados las experiencias hechas en un caso intuitivo.

La edad de la fabulación.

El cuento fomenta la configuración de dos mundos distintos, el mundo objetivo, percibido y el mundo subjetivo, representado. En el niño pequeño, ambos mundos no están aún rigurosamente separados; pero en el niño de 7 a 8 años ya lo están definitivamente, con lo cual la imagen del mundo experimentará una objetivación ulterior.

Por lo que respecta a la distinción entre realidad y fantasía, se ofrecen al niño especiales dificultades cuando el cuento no se narra simplemente, sino que se representa en el teatro o en el cine. Al oír el cuento el niño tiene la posibilidad de representarse imaginativamente los acontecimientos narrados; pero la escena o la pantalla le brindan un mundo real, verdadero para los sentidos, hasta el punto en que ya no puede discernir los límites entre la interpretación y la realidad.

"El niño de la edad de la fabulación muestra en mil aspectos la viva actividad de su fantasía; el niño adorna el relato de sucesos reales con sucesos fantásticos; inventa historias en las que transforma y configura de nuevo de un modo creador el material de los recuerdos; posee una fantasía continua, o sea, amplía en varios intervalos de tiempo una historia dentro de la cual aparecen uno o más personajes con cualidades típicamente notorias". (Rempelin, 1886)..

Los impulsos y su dirección.

El niño se hace más sensato y razonable, lo cual se debe a una nueva disposición de los impulsos que tienden a la transiitividad.

Aparece un acrecentado impulso de dirigirse a los demás, cuyo don radica en la necesidad de su-

perar el abismo existente entre él y las personas que le rodean.

Aparece también un aumento en el impulso de imitación. Los niños muestran ahora una tendencia a imitar todo lo que hacen los adultos y los hermanos mayores.

El evidente impulso de comunicación se manifiesta ante algunas personas extrañas, pero mucho más frente a las personas con las que está familiarizado.

También se observa una necesidad de actuar en grupo, como se puede observar en sus juegos, y que lleva consigo un aumento de los juegos en común.

Se profundiza el amor a los padres, que adopta formas verdaderamente apasionadas, como puede advertirse en la conducta del niño, por sus manifestaciones de cariño arrebatador.

El niño de 4 a 5 años no solo necesita cariño, sino que también siente la necesidad de prodigarlo. El niño descubre la diferencia de los sexos y por ello, dirige su atención hacia los órganos genitales propios y ajenos, intenta ver a los demás cuando están desnudos, y su curiosidad sexual se dirige especialmente a los órganos del sexo contrario, así como hacia el pecho y el vello de la región pública.

Al cumplir los 3 o 4 años descubre el niño la función representativa de las imágenes dibujadas, o sea, descubre la posibilidad de representar con sus garabatos un objeto conocido. "Según investigaciones de H. Hetzer, solo un 10 % de los niños de 3 años, las dos terceras partes de los de 4 años y quizás un 80% de los de 5 años han superado la fase del garabato; además, puede que las niñas adelanten a los chicos, y que los niños de las clases sociales más elevadas adelanten a los de clases inferiores. En todos los niños normales de 6 años, sin excepción sus dibujos son ya representativos". (Remplein, 1966).

Resulta evidente el paralelo con el desarrollo del lenguaje, la diferencia temporal que se da en sus respectivas apariciones se debe, a que no existe algo que promueva el interés por el dibujo.

Por regla general, el objeto que primero aparece en los dibujos infantiles es el hombre, luego siguen los animales, las casas, las flores, los árboles, los paisajes, el sol y las nubes. Pronto atraen la atención del niño los coches, las locomotoras. En la edad del juego en serio, el conocimiento que ahora empieza a ser detallado, constituye el supuesto necesario para el desarrollo de la facultad de representación. Se manifiesta el deseo de hacerse útil a la comunidad familiar, además ha adquirido la idea de trabajo diferenciándola de la de juego. Todos los niños de 4 a 5 años son muy sensibles al éxito de su trabajo y a la aprobación que de éste hacen los demás.

La transición de la actitud de juego a la actitud de trabajo lleva consigo un desarrollo posterior de la voluntad. Mientras que el niño en la edad de la obstinación, rechazaba impulsivamente todo influjo de la voluntad ajena, ahora presta ya oídos a la justificación de los mandatos y prohibiciones, causando así la impresión de que es más razonable.

Características generales de la primera infancia.

"Una visión de conjunto sobre el desarrollo psíquico del niño de uno a seis años muestra que durante ese espacio de tiempo se despiertan todas las funciones psíquicas fundamentales, y que éstas se consolidan actuando predominantemente en forma de juego; así sucede con el pensamiento verbal, con la memoria, con la imaginación, con la voluntad, junto con todos sus correspondientes impulsos y sentimientos. Según esto el objeto de desarrollo de la primera infancia es, en primer lugar, una adquisición formal que consiste en preparar y ejercitar las fuerzas psíquicas, y las funciones necesarias para la formación de un mundo espiritual. En relación con ello el niño se apropia una base de conocimientos y habilidades, sin los cuales le sería imposible su posterior asistencia a la escuela... Así, éste periodo de la vida resulta el más importante, puesto que constituye la base sobre la cual podrá sustentarse toda construcción posterior. También se establecen en él los fundamentos del carácter--

futuro. Analizando todo eso, se descubre que en el intervalo de tiempo que media entre los años uno - a cinco se efectúa el despliegue de un singular proceso de desarrollo. Por eso se diferencian tanto entre sí, el niño que está en el periodo de la adquisición del lenguaje, el niño que se obstina y el niño que toma ya el juego en serio. No obstante presentan también rasgos generales que permiten reunir esa actitud mental propia del niño pequeño, que se caracteriza por lo ilimitado del punto de vista del yo, por la referencia ingenua al yo y por un fantástico ilusionismo... En las creaciones de obras, en la producción de trabajo y en las manifestaciones que denotan la conciencia de una tarea, así como en la capacidad que en principio tiene el niño para vivencias y modos de conducta altruistas, se observa un cambio del subjetivismo en objetivismo, que se consumará en el siguiente grado de desarrollo". (Remplein, 1966).

Una aproximación al estudio del desarrollo según Wallon.

De acuerdo con Wallon, el desarrollo psíquico es un proceso de transformación que como tal presenta contradicciones. Wallon menciona "en el niño se contraponen y complementan mutuamente los factores de origen biológico y social... el fin perseguido no es más que el cumplimiento de lo que el genotipo o germen del individuo tiene en potencia... El plan según el cual se desarrolla cada individuo depende de la predisposición a que éste tiende desde su formación inicial. Su realización plena es necesariamente sucesiva, y puede no ser total ya que las circunstancias lo modifican en mayor o menor grado... La historia de un ser está dominada por su genotipo y constituida por su fenotipo... El fenotipo también se distingue del genotipo que consiste en los aspectos bajo los cuales se manifiesta el individuo durante su vida... sólo el fenotipo es directamente accesible a la observación. En cuanto al contenido del genotipo habría que deducirlo de una comparación entre progenitores y descendientes atribuyéndole aquellos rasgos comunes que no pueden ser explicados por la influencia del medio o de los acontecimientos..." (Wallon, 1974).

Por lo tanto se supone que todas las reacciones dependen, de las circunstancias exteriores, de una situación del medio.

A pesar de que el desarrollo psíquico combina una implicación mutua entre factores externos e internos, podemos distinguir la parte que corresponde a cada una de ellos: "El orden riguroso de las fases del desarrollo, cuya condición fundamental es el crecimiento de los órganos es imputable a los factores internos. Las estructuras del futuro organismo están dentro del huevo y en estado potencial, aunque todavía invisible. Compuestos químicos de constitución relativamente simple parecen tener un papel decisivo como estimulantes y reguladores en la diferenciación de aquellas estructuras, son las hormonas, secreción de las glándulas endócrinas. El encadenamiento de sus intervenciones responde con la más exacta precisión a las necesidades del crecimiento y, en vista de que añaden a su papel morfológico una acción igualmente selectiva sobre las funciones fisiológicas y psíquicas. Von Manakow veía en todo ello algo así como un sustrato material de los instintos". (Wallon, 1974).

El presente autor menciona que entre el crecimiento de los miembros del cuerpo y su actividad propia existe una relación, que unas veces es positiva, en el sentido de que aumentan las dimensiones y las habilidades de una región, otras veces, por el contrario, una torpeza más o menos durable se relaciona con el rápido aumento de las dimensiones.

Cuando se trata de actividades específicamente psíquicas, la relación de factores internos y externos da lugar a múltiples puntos de vista. Wallon se dedica entre otras cosas a describir el problema de las relaciones entre la maduración y el aprendizaje funcionales. El opina que la edad hace más que el ejercicio, en los actos estudiados que han sido "actos naturales" por ejemplo, caminar, aprender, hablar, cuya adquisición es constante para todo individuo normal que vive en un medio normal. "Cuando la adquisición se refiere a actividades más artificiales, es decir actividades que aparecen en el curso del desarrollo en tanto concurren circunstancias particulares, las condiciones funcionales adecuadas no son menos necesarias, pero la importancia del aprendizaje se convierte en esencial.

Por otra parte, es una ley general que los efectos que no son modificados sensiblemente por el ejercicio ni en su forma, ni en su grado, ni en su cronología, son reacciones primitivas; es decir, reacciones que pertenecen al acervo psicobiológico de la especie y cuya maduración funcional es la condición dominante. Por el contrario, lo que el ejercicio puede desarrollar o diversificar se relaciona con las actividades combinadas en lo que se traducen los caracteres individuales de adaptación, iniciativa e invención... Lo que da lugar a un acto puede ser de naturaleza o nivel variable. el acto más elemental no tendría todavía un fundamento psíquico. La actividad de los órganos correspondientes sería la única razón de su ejercicio" (Wallon, 1974).

También menciona que cada acción está acompañada de un cierto placer, y por lo tanto de conciencia.

"Sin una relación exacta entre cada sistema de contracciones musculares e impresiones correspondientes, el movimiento no puede pasar a formar parte de la vida psíquica ni contribuir a su desarrollo" (Wallon, 1974).

Esta relación se sitúa en los principios mismos del desarrollo distinguiéndose dos campos: El de la sensibilidad del cuerpo, llamada "propioceptiva", como opuesta a la sensibilidad "exteroceptiva", dirigida hacia el exterior. La sensibilidad propioceptiva tiene que ver con las reacciones de equilibrio y la contracción tónica de los músculos. Y la impresión exteroceptiva y el movimiento que le corresponde inmiscuye la visión y las contracciones musculares actúan de sistemas complejos de conexiones nerviosas, siendo la maduración básica para que el niño disponga de éstos. La conexión entre sensibilidad y movimiento se realiza por medio de la "reacción circular". "No hay sensación que no suscite movimientos destinados a hacerla más específica, así como tampoco hay gestos cuyos efectos sobre la sensibilidad no provoquen nuevos movimientos hasta que se realiza la concordancia entre la percepción y la situación correspondiente. La percepción es tanto actividad como sensación; ella es esencialmente adaptación. Todo el edificio de la vida mental se construye, en sus diferentes niveles, por la adaptación de nuestra actividad al objeto que, en el fondo, es el que la dirige; esto quiere decir que con los efectos de la actividad sobre la actividad misma... La importancia que se asigna hoy en día a la influencia del efecto sobre el progreso mental es muy grande. A través de esta influencia es que Thorndike explica el aprendizaje... El efecto favorable induce a repetir el gesto útil y el efecto negativo a la supresión del gesto perjudicial". (Wallon, 1974).

El efecto puede ser cualquiera, y puede ser inesperado, imprevisto o definido, provocar un efecto conocido es una de las acciones preferidas del niño.

El juego.

El juego es la actividad particularmente propia del niño, en el primer estadio se manifiestan los juegos estrictamente funcionales, luego aparecen los juegos de ficción, de adquisición y de elaboración.

Los juegos funcionales están constituidos de movimientos muy simples, como estirar o doblar los brazos, tocar los objetos, producir ruidos o sonidos. En los juegos de ficción se representan situaciones tales como el juego con muñecas, montar un palo como si fuera un caballo, etc., en los cuales interviene una interpretación más compleja.

En los juegos de adquisición el niño hace esfuerzos por percibir y comprender cosas, imágenes, cuentos, canciones que parecen absorberlo totalmente.

En los juegos de elaboración el niño, se complace en reunir y hacer combinaciones con los objetos, modificarlos, transformarlos y hacer otros nuevos.

El juego demanda mucha energía en el niño. "Se podría aplicar al juego la definición que Kant ha dado acerca del arte: "una finalidad sin fin", una realización que busca realizarse en sí misma. En el momento en que una actividad se vuelve utilitaria y se subordina en calidad de medio para lograr un fin pierde el atractivo y las características del juego". (Wallon, 1974).

"El niño permanece mucho tiempo desarmado ante las necesidades más elementales de la vida, y por esta razón, las oportunidades de aprendizaje que debe encontrar en el medio externo adquieren una importancia decisiva. De este modo hay una relación inversa entre la riqueza del equipamiento y el perfeccionamiento de sus partes... El hecho de que un ser esté en la incapacidad de subsistir por sí mismo en el momento de nacer y que no dispone de una maduración suficiente de sus órganos ha sido asimilado a un caso de pre-maduración... Alcanza su grado más alto en el hombre y se acompaña de un traslocamiento de los medios que están a su alcance, traslocamiento que prepara una

orientación completamente nueva de su existencia...el niño permanece meses y años sin poder satisfacer sus deseos si no es por medio de otros. Sus propias reacciones que suscitan en los demás conductas beneficiosas para él y las reacciones de los otros que coinciden con su comportamiento o manifiestan conductas contrarias, son los únicos instrumentos que sitúan al niño en relación con el ambiente. Desde los primeros días y semanas se forman encadenamientos de los que surgen las primeras bases que servirán para establecer relaciones interindividuales...Las funciones expresivas son las primeras que imprimen su sello sobre el hombre, animal esencialmente social." (Wallon, 1974).

Las actividades del niño y su evolución mental.

El acto y el "efecto".

"...Entre los rasgos psicofisiológicos que caracterizan cada etapa del desarrollo del niño, se encuentra el tipo de actividad a la que éste se dedica, actividad que se convierte a su vez en factor de su evolución mental. Al tipo más elemental, más general, corresponden aquellas actividades que se pueden clasificar como las relaciones que se dan entre el acto y su efecto..

...Adaptar su conducta a las circunstancias para obtener resultados que guarden conformidad con una necesidad exterior o intencional, supone según Janet, la intervención de lo que él llama "la función de lo real" sin la cual no hay acción efectivamente completa...La oposición entre la actividad lúdica y la función de lo real puede mostrar en que aspecto la actividad del niño se asemeja a la del juego. Debido a la función de lo real, los actos se integran en el conjunto de las circunstancias que los hacen eficaces:" (Wallon, 1974).

Las etapas que sigue el desarrollo del niño, lo interesan en actividades que parecen acapararlo, casi por completo.

Estas actividades esbozan su evolución funcional. "Son juegos que la colaboración entre niños, o la tradición, les han hecho tomar una forma definida y que podrían servir de test. De edad en edad estos juegos señalan la aparición de funciones muy variadas...La progresión funcional que marca la sucesión de los juegos durante el crecimiento del niño es una regresión en el adulto, pero regresión consentida y en cierta manera es excepcional, pues no es más que una desintegración global de su actividad frente a lo real..

...El juego del niño normal se asemeja a una exploración jubilosa y apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función . El niño parece estar atraído por una especie de avidez o de atracción para tocar sus límites...Esta manifiesta relación de los juegos con el desarrollo de las aptitudes del niño y con su jerarquización funcional en el adulto ha inspirado dos teorías opuestas que buscan la explicación del juego mediante la evolución." (Wallon, 1974).

Las semejanzas de los juegos a las de los juegos de otra época tiene su origen en la tradición. Los juegos serían la prefiguración de actividades que se impondrán más tarde y sus rasgos difieren de acuerdo al sexo del niño, sin embargo, en este aspecto los usos y costumbres pueden contribuir a su uso.

"En lugar de ser una expresión de la función, los juegos son un enmascaramiento de la misma. Su utilidad consistirá en producir una verdadera catarsis por medio de esas satisfacciones encubiertas. Las apariencias con que se presentan las demostraciones de la libido no escandalizan a nadie; sin embargo, sustituyendo a su objeto verdadero, les dá la ocasión de manifestarse y expresarse...De este modo se opera el tránsito de la realidad a su imagen, a través de figuras más o menos transparentes." (Wallon, 1974).

El niño repite en sus juegos las experiencias que vive. Reproduce, imita, la imitación es la regla de los juegos. Para los más pequeños es selectiva, ya que imita a las personas que le son más agradables.

El propio niño se convierte en esos personajes, el pensamiento más o menos latente de su usurpación vá a inspirarle sentimientos de hostilidad contra la persona modelo, se observan sentimientos de rivalidad, tanto como de culpabilidad, se combinan habitualmente, siendo su principal móvil el deseo de sustituir a los adultos.

"Todavía no hace mucho tiempo que el objeto preferido de sus exploraciones era su propio cuerpo, luego el de los otros, según se produzca la transferencia de lo subjetivo a lo objetivo y esa búsqueda de reciprocidad constituye una marcha constante en la evolución psíquica del niño." (Wallon, 1974).

Las disciplinas mentales.

Entre los 6 o 7 años, es posible sustraer al niño de sus ocupaciones espontáneas para dirigir su atención a otras actividades, en concreto, hacia la escuela, y este paso supone la capacidad de autodisciplina. La actividad más elemental, no conoce otra disciplina que no sea la de las necesidades exteriores.

"En caso de que una reacción se aparte de las exigencias de una situación, la conducta se irá modificando hasta lograr un ajuste satisfactorio. No hay automatismo o reflexión por determinados que estos parezcan que no hayan sido condicionados por excitantes apropiados y que no sean modificables en la misma medida en que cambian los excitantes... De este modo, las disciplinas de la acción sufren una especie de interiorización y su aparato funcional adquiere tal complejidad que su actividad o mejor dicho sus actividades variadas pueden parecer en muchos casos como si ejercieran independientemente de las circunstancias y hasta por sí mismas.... En el niño, en efecto, las primeras que ejercitarse son las funciones de protección y sin otro fin que ellas mismas. Pero llega el momento en que dichas funciones tendrán que subordinarse a motivos que le son heterogéneos, cuando se anuncia la edad del trabajo o algo nuevo que surge en el comportamiento". (Wallon, 1974).

El número de distracciones en un mismo juego va disminuyendo con la edad, siendo de 12.4 en promedio en un mismo juego a los 3 o 4 años, mientras que a los 6 o 6 disminuye a 6.4. Se observa que la duración del juego aumenta en los mayores, al mismo tiempo que disminuye el número de distracciones.

Así marchan unidas la disminución concomitante de la perseverancia y de la inestabilidad, como la aptitud de continuar por más tiempo con la misma actividad, tanto la menor dependencia en relación con lo actual y concreto, como el empleo de símbolos que abren las puertas a un pensamiento de mayor capacidad para la abstracción". (Wallon, 1974).

El niño debe su inestabilidad mental a varias causas. El poder de asimilación que posee es débil aún.

Y además intervienen varios factores que desplazan constantemente el interés del niño, no hay continuidad en la orientación psíquica. Toda excitación sensorial, le suscita un reflejo, cualquier incidente le provoca la curiosidad. Estas influencias no se coordinan, sino que se obstaculizan unas a otras.

"En todas las etapas y en todos los dominios de la actividad nerviosa las instancias superiores controlan las reacciones correspondientes y, en su caso, las inutilizan o inhiben. Este edificio de disciplinas se construye muy gradualmente en el niño ya que a la vez exige que se perfeccione la estructura anatómica y el aprendizaje de los efectos que pueden obtenerse de ella. De ahí procede la muy lenta desaparición de la inestabilidad y de la acción incoherente del niño.

Pero en relación con las incitaciones exteriores que suscitan y mantienen las relaciones concretas con el ambiente, los movimientos y los actos que resultan de aquellas tienen también su regulación propia. Estos últimos se desarrollan y encadenan siguiendo ritmos más o menos aparentes, cuyo grado más elemental parece ser el simple retorno de elementos semejantes.

...La inhibición actúa también para suprimir lo que puede haber de inútil en un acto, o para seleccionar

ner los movimientos que se ajustan a su finalidad. Todo movimiento esta generalizado de modo primitivo y es global. Su localización y especialización graduales sin duda, tienen como condición fundamental la maduración gradual de los centros nerviosos. Pero también es necesario el aprendizaje" (Wallon, 1974).

La conducta del niño nos permite observar progresos paralelos, sus actos se ordenan y combinan para coincidir como medios de los resultados a que llegan dichos progresos, pero sin obtener ningún beneficio particular. Pero pronto se observa que su encadenamiento se hace imposible sin la evocación de circunstancias pasadas y razonamientos que transluce, discursos interiores, es decir suponen la existencia del lenguaje.

"Por sobre la acción que responde a la intuición simultánea del objetivo, sus medios y por encima de la simple obediencia y de la simple sugestión en las que el vínculo entre la incitación y el acto es inmediato, la dependencia habitual y esencial en la que el niño se enfrenta con todo lo que le rodea, hace que se elaboren conductas cuyos términos sucesivos son distintos y discontinuos entre ellos. Si la acción puede distribuirse sin destruirse, parece que se debe a ciertas disposiciones psíquicas que al mismo tiempo, posibilitan el lenguaje... En particular como lo demuestran las disciplinas mentales, existe un entrelazamiento perpetuo entre las condiciones de substrato orgánico y las que corresponden al substrato social." (Wallon, 1974).

Las alterancias funcionales.

El desarrollo del niño presenta oscilaciones, confluyendo brinco y regresiones, y algunos mecanismos como lo mencionamos anteriormente: la elaboración insuficiente, la totalidad del niño en algunas funciones más recientes, dando la impresión de acaparar todo el campo de actividad, estos mecanismos no son más que oscilaciones.

"Algunas alterancias tienen un aspecto funcional: cierto flujo y reflujo que a su turno anegan nuevas regiones y hacen emerger formaciones nuevas de la vida mental." (Wallon, 1974).

Para el recién nacido, la primera alterancia que se establece es entre el apetito alimenticio y el sueño. Los periodos de sueño se van acortando con la edad, este hecho: "no se debe a necesidades acrecentadas de restauración o de instauración biopsíquica, sino a la deficiencia creciente de los medios fisiológicos, en particular de la circulación, de ahí la "claudicación intermitente" del cerebro." (Wallon, 1974).

Entre el medio ambiente y la persona que duerme existen contactos, como la respiración, y las exigencias de la regulación térmica, luego, dichos contactos se manifiestan a través de los estímulos externos, y las sensaciones que pueden evocar imágenes o ideas. Pero las reacciones a menudo, están modificándose o desviándose, de sus motivos o señales específicas y objetivas, que se encuentran mezcladas con impresiones provenientes del aparato visceral o en el de equilibrio.

"Sus impresiones de traslación rápida o rítmica están ligadas a reacciones de origen laberíntico; están referidas al mismo sistema de sensibilidad que el de las impresiones musculares que resultan de sus propias contorsiones, es decir de la sensibilidad propioceptiva.

... Ese apetito de impresiones relacionadas con el equilibrio puede persistir hasta la edad en que el niño se encuentra capaz de suscitarse valiéndose de sí mismo... las reacciones musculares suscitadas en un principio por una excitación externa se convierten rápidamente en un nutriente para la sensibilidad que ha surgido de las propias reacciones musculares, las guiarán hacia su más completa iniciación funcional y las capacitarán para nuevas acciones sobre el mundo exterior. Este ciclo no deja de repetirse en distintos niveles. Desde el punto de vista objetivo, por muy complejas que puedan hacerse las condiciones de los actos dirigidos hacia el medio, no hay ninguno que se repita sin que se presente una modificación íntima, sin disminuir aunque sea un poco su dependencia frente a las circunstancias externas, sin subsistir los esquemas por otros que sean más funcionales y sin elaborar

mediante integraciones y simplificaciones progresivas poderes o conocimientos graduales que sean más unitarios y polivalentes." (Wallon, 1974).

Según el nivel y actividades, la alternancia utiliza dispositivos diferentes. No se sabe la medida en que uno puede alterar al otro.

"La actividad de los tejidos está en la base, donde las transformaciones de energía dependen del metabolismo. El anabolismo constituye y reconstituye las energías específicas, las estructuras y durante el período de crecimiento, los órganos propios de cada función. Su utilización y los gastos correspondientes son los que aseguran el catabolismo. el equilibrio entre los dos es extremadamente variable. De origen esencialmente químico pero de resultado morfógeno o ergógeno las reacciones correspondientes están bajo la influencia de las hormonas y del sistema neurovegetativo. El juego de éstos agentes reguladores guarda relación con las etapas del desarrollo orgánico, con los momentos fisiológicos, con las exigencias de las tareas vitales o accidentales y también con el temperamento del individuo" (Wallon, 1974).

Las respuestas llamadas primarias o secundarias, dependen del grado de rapidez con que es provocada una excitación, se ha considerado que dar respuestas primarias o secundarias depende de las características individuales, en algunos sujetos se producirá la respuesta de un modo habitual, en este caso da lugar a un catabolismo, por el contrario si existe cierto retraso parece constituir una reserva. "anabolismo".

Esas relaciones mantienen un equilibrio entre el sujeto y su ambiente, existe "sinonía" entre los dos.

Las excitaciones que no producen ningún efecto exterior, se transforman en un potencial subjetivo, y en la medida en que penetra y modifica las estructuras íntimas, se convierte en la fuente de variaciones más o menos profundas, diferidas, manifestando el comportamiento ulterior del sujeto. "En el período de latencia o incubación, la concordancia entre el individuo y el medio no es más que superficial y el día que llegan a expresarse las elaboraciones y tendencias subjetivas, el resultado podría presentarse en franco contraste con la manera habitual o común de reaccionar cuando se dan circunstancias semejantes.

Las reacciones primarias, con seguridad, no implican la inmutabilidad del sujeto. Dichas reacciones lo modifican, pero de manera secundaria, adaptándolo a conductas que están en cierto modo dirigidas por las circunstancias, y por este motivo, constituyen medios inmediatos de adaptación. A la inversa, en la reacción diferida, la reacción secundaria es la expresión de un cambio que le antecede, de un cambio primario, en el que la elaboración de las estructuras íntimas tiende a prevalecer sobre las circunstancias o, por lo menos, a especificar su efecto y sus consecuencias" (Wallon, 1974).

La evolución del niño, obedece más al primer tipo de relaciones, ya que las estructuras anatómicas que le sirven de soporte todavía no son capaces de producir inhibiciones, ya que estas estructuras necesitan aprendizaje, ejercicios y oportunidades. "Así podría resultar esta paradoja que no es inconcebible: Su desarrollo daría relieve a las adquisiciones psicomotrices que son de tipo catabólico, mientras que el tipo anabólico dominaría esencialmente el conjunto... solo a continuación de diversas alternancias, se inscriben las relaciones que forja el niño con los seres y las cosas, dentro de los cuadros que comúnmente son considerados como el fundamento indispensable de todo conocimiento y de toda conciencia. Las relaciones del niño se repiten y desempeñan su papel en cada nivel de evolución psíquica, bajo una forma evidentemente relacionada con la novedad de las actividades en juego y con las estructuras que se encuentran en formación... La unión entre los dos términos de la alternancia no cumplimiento y realización funcionales no puede resultar más que de los medios cuyo uso se ofrece o impone al niño para pasar del uno a la otra. Los dos términos a menudo no presentan el menor vínculo con el efecto buscado" (Wallon, 1974).

El niño no encuentra mejor forma para manifestarse que actuando sobre todo lo que lo rodea lo que lo ayuda a moldear su actividad en lo fundamental y no directamente sobre el objetivo.

"Las situaciones, desde el momento en que se anuncian, causan en el niño una cierta agitación, pero el es incapaz de delimitar la parte que de éstas podría conservarse en las consecuencias sobrevenientes. Le pertenecen a todos los efectos que desencadenan sus actos, como ellos mismos pertenecen a todo el conjunto de la situación. Particularmente, el niño no sabe distinguirlos de la ayuda que le prestan los demás y menos todavía de los actos provocados en los otros y que les hacen llegar a su fin...

... Con las realidades inanimadas, se trate de alimentos, objetivos, medios u obstáculos para sus actividades, también se plantea el problema de delimitar la existencia de esa realidad y la suya propia...

... Cuando a está posesión total, en el pleno sentido de la palabra, sucede de la delimitación de los objetos, ésta se produce dando a los objetos una envoltura que parece aislarlos, pero también tratando de asociar con ellos una forma que responda a la sensibilidad del niño, de tal manera que los sienta todavía en el mismo, como el se siente en ellos. La consecuencia de esta participación inicial es que comienza por atribuirles la misma clase de vida que se atribuye a sí mismo. Es su período de animismo... el niño exterioriza lo que le es extraño con relación a una conciencia ya fija y firme. Llega a sacar fuera de sí, lo que le parece pertenecer al medio solo después de un trabajo simultáneo de ensamble y condensación del cual surgirá su yo con algunas variaciones de amplitud más o menos grandes.

En el plano intelectual se observa también un juego semejante de alternancias que conducirán su pensamiento del sincretismo donde aglutina, sin articularlas, las circunstancias manifiestas o imaginadas hasta el exacto discernimiento de las relaciones que pueden explicar entes y hechos, en cada una de las etapas intermedias esta siempre en acción la misma alternancia... De ahí las contradicciones flagrantes en que incurre, ya sea con respecto a la realidad o en oposición a sus propias afirmaciones... Por encima de esas acciones que interesan para cada función y en cada momento de la vida psíquica, emergen conjuntos amplios que responden a las edades, cuya sucesión también puede definirse por una alternancia entre las fases de absorción y de educación íntima, de la que el ser surge dotado de nuevas exigencias, de nuevas posibilidades y de fases en las que ensaya el descubrimiento, en un plano, de sus relaciones con la realidad exterior... La formación del organismo, a la que esta exclusivamente consagrado el período de gestación sin serle suficiente, no es más que un primer cimiento para la evolución del ser psíquico... Al mismo tiempo que se persigue esa formación del organismo, ocasiona maduraciones desde el momento de nacer que permiten la aparición de algo que se asemeja a las revoluciones en el comportamiento. Tales son las crisis de los tres años y de la pubertad, crisis en las que el niño toma posesión personal de una sustancia y aspiraciones nuevas y que va a obligarle a revisar sus relaciones con el mundo circundante y su universo...

... Estas crisis han estado precedidas por sus adquisiciones, la primera por el andar y la palabra, logros que le han permitido tantas búsquedas en el mundo de las cosas y las nociones que se relacionan con ellas; a la segunda le ha precedido la edad escolar en cuyo transcurso se ha familiarizado con el uso y la estructura de los objetos y de las instituciones que le rodean, mediante el juego y la enseñanza recibida. Las crisis determinan ciertos cambios en los puntos de vista del niño. Su causa evidente es la evolución fisiológica y, en el plano psíquico, su efecto se traduce en una integración subjetiva de las relaciones que, en la fase anterior, se habían desplegado con referencia al mundo exterior. Materialmente liberado de la cesante asistencia de los otros, el niño de tres años descubre la autonomía de su yo, entonces trata de ergirlo frente a él de los demás. De aquí resulta, al mismo tiempo, una cierta actitud de reverencia de su propio personaje y una atención a menudo ambivalente para las personas que le rodean. Todo esto significa una renovación en los principios y en los modos de su comportamiento.

...La afemancia suscita siempre un nuevo estado que se convierte en un punto de partida para un ciclo nuevo. Así continúa el desarrollo del niño bajo formas que se modifican de edad en edad". (Wallon, 1974).

Los dominios funcionales: estadios y tipos.

El desarrollo del niño en sus inicios manifiesta una rapidez tal que sus características se encuentran montadas unas sobre otras, de tal manera que a menudo un mismo período adquiere un estilo compuesto. "Algunas pausas del desarrollo psíquico imponen un tipo correspondiente de comportamiento a todas las reacciones del sujeto. Todas ellas se presentan sucesivamente como persiguiendo el mismo objetivo. De ello resulta no sólo su uniformidad, sino también la posibilidad de que puedan alcanzar una cierta perfección formal, aspecto que habitualmente es de mal pronóstico. Todo virtuosismo parcial en el transcurso del crecimiento debe hacer pensar en una actividad que podría continuar ejerciéndose indefinidamente por sí misma, si no se integra en los sistemas consecutivos, cuya evolución normal debería arrastrar dicha integración" (Wallon, 1974).

El equilibrio en el comportamiento de cada uno puede ser muy variado; su delimitación no puede realizarse sin una dosis de ambigüedad. En la afectividad resaltan las manifestaciones psíquicas más precoces del niño. Las gestikulaciones a las que se entrega el niño pueden ser a la vez signo y fuente de placer. La afectividad tiene ahí su base propioceptiva y en las funciones viscerales su base interoceptiva.

"Si bien va echando raíces en la esfera de los instintos más fundamentales la personalidad no llega a constituirse mediante esos reflejos de acomodación que surgen en presencia de otros, sino a través de todo el conjunto de las otras etapas funcionales. En los casos de involución mental, en donde es norma que las funciones sean abolidas en orden inverso al de su adquisición, ella es la primera en alterarse...

... Los dominios funcionales que se extienden entre las reacciones puramente afectivas y las de la persona moral son los que se encuentran volcados hacia las realidades del exterior, ora ausentes e imaginadas. En el primer caso, las relaciones están constituidas por reacciones motrices... En el otro caso, el objeto o acontecimiento, al no ser directamente aprehensibles ni eficaces, deben estar representados por un medio y bajo una forma cualquiera. El efecto sensoriomotor que puede responder a esta representación no es utilizable sino a condición de recibir una significación añadida o, preferiblemente, que sustituya a su propia imagen. Separar y definir esos significados, clasificarlos, disociarlos, reunirlos, confrontar sus relaciones lógicas y las experimentales, es intentar reconstruir por su intermedio lo que puede ser la estructura de las cosas: el dominio del conocimiento que ofrece muchos niveles diferentes y donde la evolución mental del niño muestra los primeros estadios decisivos.

Los dominios funcionales son entre los que se distribuirá el estudio de las etapas que recorre el niño, serán los de la afectividad, del acto motor, del conocimiento y de la persona" (Wallon, 1974).

La afectividad.

Las emociones se manifiestan desde el nacimiento del niño y según Wallon consisten esencialmente en sistema de actitudes que responden a una cierta situación. "La emoción es en efecto una especie de prevención relacionada de alguna manera con el temperamento, con los hábitos del sujeto... Por su sincerismo, por su exclusivismo en relación con toda la orientación divergente, por su viva-

cidad de interés y de impresión, la emoción es particularmente apta para suscitar reflejos condicionados" (Wallon, 1974).

El medio ambiente que rodea al niño desde que nace tiene una acción determinante sobre su evolución mental, lo social se amalgama con lo orgánico.

"A los 3 años de edad el niño se capacita para madurar secretamente celos frenéticos, vínculos exclusivos, ambiciones tal vez moderadas pero cada vez más exigentes,

En la edad siguiente podrá atenuar las relaciones más objetivas con el medio circundante, pero no por ello dejan de ser reveladoras de un temperamento" (Wallon, 1974).

El acto motor.

"De las posibilidades que están a disposición de los seres vivientes para reaccionar sobre el medio, el movimiento, por los progresos de su organización en el reino animal y en el hombre, tiene una eficacia y preponderancia tales que sus efectos pueden ser considerados por los behavioristas como el objeto exclusivo de la conducta" (Wallon, 1974).

El movimiento comienza a partir de la vida fetal, el niño domina la función compleja del tono mediante etapas sucesivas, los centros nerviosos de los que depende no llegan a su maduración simultáneamente, su equilibrio funcional cambia con la edad.

Poco a poco se va estableciendo la vinculación entre el campo motor y el campo visual, en etapas sucesivas se establecen concordancias más complejas entre el movimiento y sus objetivos. Primero el ojo sigue a la mano, después la guía "a esas actividades responden niveles diferentes de organización funcional. Constituyen un hecho en la evolución. Por necesario que fuese, el aprendizaje por sí solo no puede suplir esas actividades que, por otra parte, son actos completos, es decir, conductas que tienen su objetivo propio y la elección de sus medios... Las primeras motivaciones dan la impresión de ser producto de un efecto sensorial que el niño parece haber descubierto súbitamente y que luego trata de reproducir... De ahí resulta en primer lugar la formación de materiales sensoriomotores que harán posible la superación de las actividades brutas de los aparatos motor y sensorial". -- (Wallon 1974). El ejemplo más claro es el de las series auditivas y vocales, que el niño constituye con sus murmullos, susurros y gorgoros. El sonido que ha producido casualmente es repetido, afinado y modificado y termina por desarrollarse en largas series de fonemas que cada vez son más reconocibles. Aquí entran en juego los sonidos producidos por los labios, cuyos movimientos estaban regulados por la lactancia, también los guturales, los sonidos que son efectos de golpes de la lengua contra el paladar y los que se producen por la presión de la lengua contra las encías bajo la influencia de la irritación causada por el crecimiento dentario. La riqueza de material fonético respondería al material de todas las lenguas habladas y sin duda las sobrepasaría.

"Otra consecuencia de la conjugación entre efectos sensoriales y movimientos, es unir entre ellos los diferentes campos sensoriales. El movimiento constituye su denominador común, los cambios que el produce pueden ser percibidos simultáneamente en muchos campos sensoriales. Seguramente es necesario un cierto grado de madurez funcional para que ésta simultaneidad sea reconocida". (Wallon, 1974).

Frecuentemente en el niño se observa cierta inercia mental y la preponderancia de la ejecución sobre la ideación motriz, la tendencia de un acto a repetirse se presenta todavía bajo la forma de perseverancia. En oposición con ese modelado de movimiento se encuentra la imitación.

"La imitación añade a la reconstitución del conjunto... La reproducción de cada rasgo supone una intuición talente del modelo global, es decir su percepción y comprensión previas, sin lo cual daría resultados incoherentes" (Wallon, 1974).

En sus imitaciones espontáneas el niño no tiene una imagen objetiva del modelo. Al principio imita sólo a las personas por las que siente una atracción profunda y comienza por unirse a él, en una especie de "intuición mimética".

"La adquisición del lenguaje, no es más que un largo ajuste imitativo de los movimientos y series de movimientos al modelo... la imitación ésta sujeta a experimentar desviaciones de tal magnitud que lejos de ser el calco fácil de una imagen sobre un movimiento, le es necesario perforar, utilizando esas desviaciones, una masa de hábitos motores y de tendencias que, de muy cerca pertenecen a ese fondo de automatismos y de ritmos personales cuya actividad en cada ser lleva la huella de la que brotan tantos gestos espontáneos en el niño" (Wallon, 1974).

Las relaciones del niño con los objetos comienzan presentándole la ocasión para aquellos movimientos que no tienen mucho que ver con su estructura, no son más que un elemento sensoriomotor más que entran del exterior en la actividad circular.

"Así el acto motor no se limita al dominio de las cosas sino que a través de los medios de expresión, soporte indispensable del pensamiento, la hace partícipe en las mismas condiciones" (Wallon, 1974).

El conocimiento.

"El lenguaje es el que ha hecho que se transforme en conocimiento la mezcla estrechamente combinada de cosas y de acción en que se resuelve la experiencia bruta. A decir verdad, el lenguaje no es la causa del pensamiento, pero es el instrumento y el soporte indispensable para su progreso. Si a veces hay retraso de uno o de otro, su acción recíproca restablece pronto el equilibrio. Por el lenguaje el objeto del pensamiento deja de ser exclusivamente quien, por su presencia, se impone a la percepción... A los momentos de la experiencia vivida superpone el mundo de los signos, que son las referencias del pensamiento, en un medio en el que puede imaginar y seguir trayectorias libres, unir lo que estaba desunido, separar lo que se había presentado simultáneamente. Pero esta sustitución de la cosa por el signo no se produce sin dificultades y sin conflictos" (Wallon, 1974).

Los gestos anteceden a los palabras, luego se presentan acompañados, para asimilarse más tarde. El niño muestra, después releta, antes de poder explicar. El pensamiento del niño ha sido calificado de "sincrético", el pensamiento tiene apariencia de movilidad y de constancia. En realidad, es una simple alternación entre una y otra.

Con referencia al análisis y síntesis, expresa las relaciones que el niño es capaz de establecer entre las partes y el todo. La confusión es todavía más o menos completa la percepción de las situaciones sigue siendo global, los detalles quedan sin especificación. La percepción del niño es más singular que plural. No existe distinción entre lo subjetivo. La fusión de lo subjetivo con lo objetivo se transfiere a la representación a las palabras que la expresan. Por ella, el objeto temido se vuelve maléfico, aún sin contacto físico y el deseo se vuelve eficaz, aún sin intervención material. "El simulacro puede darle una apariencia de realidad alegórica; pero una simple fórmula verbal no es suficiente, e inclusive la simple intención: El niño cree de buen grado en la consecuencia vengadora de sus invectivas; pero también se limita a desear intensamente el castigo del adversario, con la ilusión que de ello caldrá algo bueno. Es lo que se llama "creencia mágica"... Esta no distinción inicial entre el yo y lo otro arrastra también una distinción insuficiente entre los otros" (Wallon, 1974).

Las cualidades de las cosas comienzan por combinarse en cada una de ellas particularmente sin que puedan ser ordenadas por comparación sistemática.

En cuanto a la percepción muchos ejemplos muestran que lo incompleto, lo intermediario o lo accidental son llevados hasta lo completo. Por ejemplo la C, círculo incompleto es vista como una O. Con la edad las pequeñas diferencias se hacen perceptibles.

Todo lo percibido es bajo la forma de un conjunto o de una estructura. "Cada elemento recibe su significación del conjunto. Pero, en un mismo mundo de impresiones, son posibles, y aún comparables muchas clases de estructuras heterogéneas. La estructura del objeto comprende la fijación mutua de las cualidades que le son propias... La percepción es inmediata, simple y primitiva, pero lo es en el mismo instante en que se produce. Elaboraciones anteriores pueden estar integradas en su estructu-

ra presente sin comprometer su unidad. Ella es así el resultante, en proporción variable de acuerdo --- con los casos, de la maduración funcional y de la experiencia... La constancia de magnitud se añade a las de forma y color para conservar la identidad en un objeto de percepción" (Wallon, 1974).

El niño maneja muy imperfectamente la noción de causalidad, sin embargo ésta se encuentra en todos sus deseos y acciones; Gula todos sus ensayos, la causalidad no puede hacerse conocer si no se ha producido una primera disociación entre el yo y lo extraño. La causalidad responde a una doble necesidad: La de la acción útil o necesaria y la de ligar lo idéntico a lo cambiante. "Las formas más --- primitivas de la causalidad serán aquellas en las que las diferencia de categoría son mínimas; El voluntarismo, en el que los deseos del sujeto dan la impresión de que pretenden usurpar lo real hasta el extremo de substituirlo; lo que se llama el magismo, en el que los medios de expresar la realidad se confunden todavía con ella y parecen al modificarse modificar a la realidad; la simple afirmación de --- identidad que hace del objeto su propia causa: "la luna existe porque es la luna", o que explica su --- existencia por la de los objetos semejantes del presente o del pasado; el finalismo que, en la mayoría de los casos es más una afirmación de identidad o de conveniencia recíproca que la expresión verdadera de una relación del fin con los medios o intenciones. Al frente ésta el metamorfismo, o aceptación de las sucesiones más heterogéneas como que pudieran ser los aspectos de una misma y única --- casa.

De un nivel más elevado son los casos en los que la parte es invocada como la causa del todo, la causalidad de la parte como la del objeto; una circunstancia a menudo fortuita como la de una existencia dada, una cosa como siendo otra cosa, pero con una motivación más o menos precisa. Viene luego --- el artificialismo que es una simple aplicación de los procedimientos empleados por el hombre en la --- explicación de los fenómenos naturales, pero que exige un poder más o menos desarrollado para --- discernir entre los medios y el resultado. En fin, el niño llegará a expresar la causalidad mecánica de --- la cual ya tiene dominio en la práctica, pero que no puede concebirse intelectualmente sin una des--- personalización completa del conocimiento ni sin el poder de distinguir entre los objetos, de analizar --- sus estructuras y sus relaciones" (Wallon, 1974).

La persona.

La evolución de la persona tiene su origen en los comienzos de la vida psíquica y en su período --- afectivo, sin duda influida por las reacciones anteriores de la vida neurovegetativa. Los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente son de orden afectivo y constituyen las emociones.

El contacto emotivo podría ser como un contagio mimético cuya consecuencia podría ser la participación. El caminer y la palabra le dan al niño durante el tercer año ocasión para diversificar su relación con el medio, su persona permanece enmarcada en las circunstancias habituales de su vida, sin llegar a sentirse desligada de ellas, también bruscamente la persona entra en un período en que su --- necesidad de afirmarse y conquistar su autonomía va a hacerlo entrar en una serie de conflictos. Hay una oposición a menudo completamente negativa, que le hace enfrentar a las demás personas con --- el único fin que el de probar su propia independencia.

Al mismo tiempo desaparecen los diálogos consigo mismo, ahora el niño parece que solo supie--- se hablar en su propio nombre y la consideración de los demás por los que se siente rodeado. Sólo --- cuentan las relaciones entre las personas, comienza a distinguir entre sus sueños y la realidad.

En la fase negativa de oposición se presenta un personalismo más positivo que tiene también dos fases: "La primera se caracteriza por lo que se ha llamado "la edad de la gracia". Aproximadamente --- a los 4 años en efecto se produce una transformación en los movimientos del niño. bruscamente, una especie de ligazón íntima parece llevar sus movimientos a una ejecución perfecta... su persona la --- ocupa ahora buscando su propia realización estética" (Wallon, 1974). En ésta etapa necesita de mucha aprobación.

La segunda fase lo lleva a un nuevo enfrentamiento del yo con los demás, a una nueva forma de participación y de oposición. La imitación caracteriza este período y contribuye a la evolución mental del momento. El sentimiento temeroso de aislamiento que causan al niño sus propios reflejos de oposición y alarde, le crean un deseo íntimo de unión a las personas. De tres a seis años el apego a las personas es una necesidad inevitable para el niño.

La psicología de Wallon consiste esencialmente en una teoría de los estadios del desarrollo de la personalidad infantil. "La personalidad es una construcción progresiva, en la que se realiza la interrelación, según relaciones variables, de dos funciones principales: la afectividad por un lado, vinculada a las sensibilidades externas, y orientada hacia el mundo social, la construcción de la persona; la inteligencia por otro lado, vinculada a las sensibilidades externas, y orientada hacia el mundo físico, la construcción del objeto". (Wallon, 1985).

El desarrollo de la personalidad progresa según una sucesión de estadios, cada uno de los cuales les constituyen un conjunto de conductas. De tal forma que se dan según una alternancia entre dos tipos de estadios: unos caracterizados por la predominancia de la afectividad sobre la inteligencia, otros por la predominancia inversa.

El paso de un estadio a otro es discontinuo, pero sin excluir la continuidad global del desarrollo: los estadios de predominio afectivo comparten, de forma subordinada una evolución de las conductas intelectuales y viceversa. Solo mencionaremos los estadios que abarcan de los 2 a los 5 años.

- El estadio sensoriomotor y proyectivo (1 a 3 años). Se instituye con el predominio de las sensibilidades externas y de la función intelectual. En él el niño desarrolla dos tipos de inteligencia, de hecho interrelacionadas: La inteligencia práctica (de las situaciones), unida a la manipulación de los objetos; la inteligencia representativa (discursiva), unida a la imitación y al lenguaje. A lo largo de un período llamado proyectivo (2 años y medio a 3 años), el pensamiento naciente sólo puede tomar conciencia exteriorizándose proyectándose en el gesto imitativo...

- El estadio del personalismo (3 a 5 años). Restablece la primacía de la función afectiva sobre la inteligencia. Se inicia con la crisis de personalidad (crisis de los 3 años) durante la cual el niño se opone a todo en una especie de esgrima con el adulto: Es la edad del no, del yo, de lo mío. Tras éste negativismo aparece hacia los 4 años, la "edad de la gracia": perseverando en el gesto por el gesto, el niño se las ingena para seducir, en una especie de narcisismo motor". Finalmente, hacia los 5 años, se añoca a imitar al adulto prestigioso en sus actitudes sociales, de un modo ambivalente...

El objeto de la psicología de Wallon es la psicogénesis del niño, la formación de la persona. En lo que respecta al método adoptado por Wallon, uno de sus comentaristas, (Tran-Thong), lo ha definido como concreto y multidimensional. Lo cual consiste principalmente en dos puntos:

a) estudiar el desarrollo del niño en todos sus aspectos: el afectivo, el intelectual, el biológico y el social.

b) Comparar éste desarrollo con otros tipos de desarrollo, referido a otros tipos de formación, o como dice también Wallon, a otras series a otras fuentes de comparación.

Estadio sensoriomotor y proyectivo. (de 1 a 3 años).

La maduración progresiva de los centros nerviosos ha conectado entre sí los diferentes campos sensoriales y motores de la corteza cerebral. "Por lo tanto, las exploraciones de la mano pueden dar todo su resultado, pero no son suficientes. No exceden el "espacio cercano", el que tiene por radio la longitud del brazo. La actividad sensoriomotriz, que es la dominante en éste estadio debe ser prolongada, por lo tanto, por otras dos cuyos comienzos abarcaran el segundo año. La marcha y la palabra.

Sólo los desplazamientos activos del niño le permitirán integrar en el mismo espacio continuo sus ámbitos sucesivos. Sólo el poder de reducir personalmente las distancias le hará sensible el lugar relativo de los objetos a los que se acerca o de los que se aleja" (Wallon, 1974).

Este período es de gran importancia para la adquisición del lenguaje, ya que prepara mucho más allá de lo necesario, el material fonético del que hará uso. "En efecto el nexo entre las dos series sensitiva y motriz llega a ser tan estrecho que el tránsito puede hacerse en los dos sentidos. Del mismo modo que las contracciones producen el sonido, al sonido responden automáticamente las contracciones... Todo lo que es pronunciado en el entorno humano del niño tiende a repercutir sonido a sonido, en su aparato motor, y solo entonces es cuando aparece identificar los sonidos" (Wallon, 1985).

El lenguaje contribuye a la identificación de los objetos, las primeras preguntas de los niños son sobre el nombre de los objetos y el lugar donde se encuentran. "Hay en ello dos coordenadas primitivas que le permitirán autenticar la existencia y naturaleza de las cosas. El nombre ayuda al niño a separar al objeto del conjunto perceptivo del que forma parte; hace sobrevivir el objeto a la impresión presente; permite unirlo a objetos semejantes". (Wallon, 1976). Por ejemplo: una silla sigue siendo una silla, cualesquiera que sea su tamaño, su forma o su color.

La actividad sensoriomotriz que es también acción sobre el mundo exterior, se desarrolla en dos sentidos inversos: el automatismo y la invención de conductas adecuadas ante situaciones nuevas.

El automatismo.

"Es anular bloques preexistentes de movimientos con objeto de hacer uso exclusivamente de las combinaciones requeridas por la acción en curso de ejecución..consiste en sistemas de movimientos los más primitivos" (Wallon, 1985).

Construcción del mundo exterior.

"De ésta forma de actividad se desprende otra que tenderá, contrariamente, a resolver la indivisión inicial entre sujeto y objeto. Su desarrollo es lento e inseguro" (Wallon, 1985).

El niño no aprende de los ejemplos, no comprende las sugerencias, no se acuerda de los logros ocasionales que corresponden a tareas que rebasan su edad, ya que la acción sobre el mundo exterior no solo esta hecha de sensaciones y movimientos. "A ello se superponen estructuras que se ordenan en conjuntos cuya complejidad y cuya comprensión aumentan con las sucesivas etapas del desarrollo. Van unidas a una maduración progresiva de la edad mental" (Wallon, 1985).

Durante el período en que se realizan estos progresos de conocimiento se prepara otro estadio, donde el niño parece ajustarse al medio, como núcleo de resistencia y luego desear apropiárselo. En el intervalo de un estadio a otro, él niño alterna los dos polos de una misma situación, llegando a ser activo y pasivo, tratando de experimentar con ello sus dos aspectos complementarios, sin ser aún de fijarse en un sólo lugar. Practica juegos de alternancia (dar y recibir una palmada, esconderse y buscar), así como los monólogos en los que el niño personifica dos ó más personajes.

Estadio del personalismo (3 a 6 años).

Este estadio consta de 3 períodos de aspectos a menudo inversos, teniendo todos por objetivo la independencia y el enriquecimiento del yo.

El primero de los tres períodos, es sobre todo de "oposición y de inhibición". En éste período cesa los juegos de alternancia, haciendo se habitual una actitud de rechazo, pareciendo la única preocupación del niño la de proteger la autonomía de su persona, nuevamente descubierta. Emplea más adecuadamente los pronombres observándose así, la conciencia que va adquiriendo de sí mismo. Ya no

habla en tercera persona refiriéndose a sí mismo el "yo" y el "mi" adquieren todo su sentido. Al igual que el posesivo "mío".

Posteriormente aparece el denominado período de gracia. En el cual el yo tiende a hacerse valer y a recibir aprobación. "El niño desea ser seductor a los ojos de otro y para su propia satisfacción. Es una edad de narcisismo. Sin embargo, este deseo de autonomía o de preponderancia total no existe sin una estrecha dependencia frente a las personas del ambiente inmediato" (Wallon, 1976).

Hacia los 5 años tiende a imitar al adulto importante para él en sus actitudes sociales se relaciona de algún modo ambivalente, lo admira y rivaliza con él al mismo tiempo.

De los tres a los cinco años el niño permanece inserto en su medio familiar, las relaciones con los suyos, el lugar que ocupa entre sus hermanos y hermanas, forman parte de su propia identidad personal.

"No puede distinguirse del destino que le toque en suerte en la constelación familiar. De ahí la gravedad de las impresiones que en ella puede experimentar. Sus frustraciones y sus arrogancias no reprimidas pueden imponer a sus sentimientos y a su comportamiento una orientación duradera. Se ha dicho que es una edad particularmente propicia para la formación de "complejos" (Wallon).

La adaptación a la vida escolar presupone en el niño una nueva adaptabilidad a la vida social.

"El conjunto de la vida mental no es mera sucesión de acontecimientos, de etapas, de edades, sino integración y conquista. Conquista de la personalidad de cada uno, a través de sí mismo. Integración en la persona de las situaciones en las que se ha visto mezclado y arrastrado en su vida. Integración de los factores biopsíquicos que alientan los objetivos de su vida. La integración puede ser más o menos firme, exclusiva y rigurosa. Pero es indispensable a la existencia y a la conciencia del adulto" (Wallon, 1985).

Una aproximación al estudio del desarrollo según Gesell.

Gesell realizó, una descripción de las conductas de los niños normales, agrupándolas en diferentes rangos de edad, estudiando caracteres motores, higiene personal, expresión emocional, temores y sueños, personalidad y sexo, relaciones interpersonales, juegos y pasatiempos, vida escolar, sentido ético, posición filosófica; para posteriormente definir cuatro campos principales de la conducta, que son: características motrices, conducta adaptativa, lenguaje y conducta personal-social. Mismas que abarcan el test de desarrollo de Gesell y sus esquemas evolutivos, en los cuales se sustenta todo su estudio sobre el niño y sus líneas de crecimiento.

No entra en el planteo de Gesell la teorización, ni la inferencia conceptual sobre los fenómenos psíquicos del desarrollo.

Dos series de hechos, en efecto, aparecen claramente en su obra. "Por un lado el fenómeno biológico del crecimiento; por otro, la conducta social, fruto en parte, de las diferencias socioculturales y en parte dominante de los procesos biológicos...."

...El proceso biológico determina la aparición de determinadas formas de conducta a diferentes edades. El ámbito socio-cultural tiende a modificar de determinada manera acorde con los conceptos y tradiciones prevalentes en cada grupo social esas formas de comportamiento....

...La caracterización de cada edad permite comparar al individuo singular, frente al que estamos, con el individuo promedio, reflejado en aquella....

...Los gradientes de crecimiento determinan las tendencias y los modos de conducta del niño y se definen como una serie de etapas o de grados de madurez conforme a la cual el niño progresa hacia un nivel de conducta más elevado....

...El crecimiento mental es un proceso de formación de patrones de conducta que determina la organización del individuo, llevándolo hacia el estado de madurez psicológica, ya sea que lo consideremos en el terreno físico o mental". (Gesell, 1969).

El crecimiento psicológico logrado en los primeros cinco años de vida, supera tanto por sus alcances como por su velocidad a cualquier otro lustro de la vida, por lo que estos primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo posterior del individuo.

El test de desarrollo psicomotor de Hæusler y Marchant, se basa en los esquemas evolutivos de Gesell, el cual nos habla de líneas de crecimiento, definiendo sus cuatro campos de la conducta de la siguiente manera:

"1.- Por características motrices se entienden las reacciones posturales, la prensión, locomoción, coordinación general del cuerpo y ciertas aptitudes motrices específicas.

2.- La conducta adaptativa es una categoría conveniente para incluir todas aquellas percepciones de carácter perceptual, manual, verbal y de orientación, que refleja la capacidad del niño, para acomodarse a las nuevas experiencias y para servir de las pasadas. La adaptatividad incluye la inteligencia y diversas formas de constructividad y utilización.

3.- El lenguaje abarca toda la conducta relacionada con el soliloquio, la expresión dramática, la comunicación y la comprensión.

4.- La conducta personal-social incluye las reacciones personales del niño frente a otras personas y frente a los estímulos culturales; su adaptación a la vida doméstica, a la propiedad, a los grupos sociales y a las convenciones de la comunidad" (Gesell, 1969).

En estos cuatro campos principales de la conducta Gesell considera se agrupan la mayoría de los modos visibles de la conducta infantil.

La clasificación de los cuatro campos, obedece a un orden práctico, ya que de esta forma se facilita la observación de las conductas y el análisis de las mismas para su diagnóstico. Cabe señalar ---

que los cuatro campos no se hayan claramente diferenciados por lo que el niño reacciona siempre ---- como una unidad en sí mismo.

"Los valores de la conducta se superponen parcialmente y cambian con la edad. Un modo de --- conducta puede ser considerado "adaptativo" a una edad y "motor" en otra" (Gesell, 1969).

El estudio de Gesell abarca desde el nacimiento hasta los doce años, en el presente trabajo --- revisaremos únicamente de los dos a los cinco años.

El segundo año de vida.

A medida que el niño va creciendo el flujo de su desarrollo en cierto sentido puede decirse que se hace más lento, es decir que a medida que aumenta la edad se requiere un lapso más largo para alcanzar un grado de madurez proporcional.

A los dos años el progreso evolutivo de los niños en la conducta del lenguaje es particularmente -- significativa, en esta edad da múltiples señales de estar convirtiéndose en un ser pensante. "Su vida emocional posee gran complejidad, profundidad y sensibilidad. Esto exige delicados cuidados, pues su personalidad está empezando a adquirir difíciles orientaciones en un momento en que la capaci---- dad neuromotriz se halla todavía muy inmadura". (Gesell, 1969).

Características motrices

Generalmente sus satisfacciones son de carácter muscular, porque se dice tiene "mentalidad mo--- triz", disfruta grandemente la actividad motriz gruesa. Puede correr, subir y bajar escaleras sin aferrar -- los pies, puede saltar desde el primer escalón, es capaz de patear una pelota si se le pide, tiende a -- demostrar sus emociones motrizmente, baila, salta, aplaude, llora, ríe. Puede cortar con tijeras, ensar--- tar cuentas con una aguja, logra sostener un vaso con una sola mano y con cierta seguridad, puede ---- permanecer sentado durante lapsos más largos. Con todos estos indicios pone en evidencia su cre--- ciente facilidad para el progreso cultural.

Conducta adaptativa.

A los dos años es capaz de recordar lo que paso ayer, su conducta perceptual e imitativa demue--- tra un discernimiento más fino.

A esta edad se estrecha la interdependencia entre el desarrollo mental y el motor, el niño parece --- pensar con sus músculos, interpreta lo que ve y lo que oye.

"En la infancia y primera niñez se requieren unos seis meses de crecimiento neurológico para que -- el niño pueda hacer algo distintivamente nuevo en su trabajo con los cubos según lo muestran las si--- guientes gradaciones genéticas:

Edad	Novedad introducida
24 meses	Coloca tres cubos en una fila o tren.
30 meses	Coloca un cubo a modo de chimenea sobre el tren.
36 meses	Constuye un puente tres cubos...

Dos empuja la silla hasta un lugar determinado, y se sube a ella para alcanzar un objeto que de ---- otra manera no podría agarrar. Es también un razonador deductivo, por lo menos en un plano masivo- muscular" (Gesell, 1969).

Dado que se requiere unos seis meses de crecimiento neurológico para que el niño pueda hacer algo distinto, es por ello que los test de desarrollo generalmente en sus tablas de calificación los ran--- gos de edad se elaboran con intervalos de seis meses.

Lenguaje.

"El habla articulada se halla en un estado de creciente actividad. El bebé de dos años bulle con --- palabras. Puede poseer hasta mil palabras, aunque en algunos casos, sin embargo, sólo dispone de unas pocas...El término medio en América, a los dos años posee un vocabulario de alrededor de 300 palabras, aunque éstas son, para el niño, de un valor desigual; en tanto que algunas apenas son algo más que sonidos nuevos, otras llenan el papel de oraciones completas, aún cuando se les use aisladamente" (Gesell, 1969).

Emplea a utilizar pronombres, como "mío, mí, tú, (tíos, tías)", mientras que los adverbios y preposiciones se hallan en minoría. El soliloquio se ha convertido en canto, de ésta manera práctica la mecánica de la articulación, haciendo variaciones a lo que escucha, repitiendo una y otra vez de manera distinta, escogiendo únicamente las partes más sobresalientes del habla.

A los dos años el niño igualmente le agrada escuchar por razones de lenguaje como por razones sonoras, ya que escuchando es como adquiere cierto sentido de la fuerza descriptiva de las palabras, por este motivo le agrada escuchar los cuentos que de él o de objetos familiares le hace la madre, el padre o cualquier otra persona, ya que esto le ayuda a afirmar su conocimiento sobre el sentido de las cosas. Ejemplo: "Pedro subió la escalera, Pedro se tiró por el tobogán. Al tiempo que escucha, revive esto en resurrecciones motrices" (Gesell, 1969). Al contar sus experiencias no utiliza --- tiempo prelérito aunque lo hace de forma fluida.

La comprensión que manifiesta no depende del vocabulario, sino de cierta madurez neuromotriz, -- la cual le permite usar las palabras adecuadas en el lugar preciso "Desde el punto de vista intelectual su mérito más alto es quizá, su capacidad para formular juicios negativos: "A no es B". (Un cuchillo no es un tenedor)...Ha empezado a decir no en el elevado plano de la lógica, encontrar la correspondencia entre objetos y palabras le produce un genuino placer. Y un juicio negativo expresa una --- nueva conciencia de discrepancia cuando palabras y objetos no coinciden" (Gesell, 1969).

Conducta personal-social.

A los dos años el niño manifiesta un gran interés por el sentido de propiedad ya sea de objetos o personas, en buena medida es todavía egocéntrico, desempeñando la madre un papel importante, --- ya que todavía forma gran parte de sí mismo.

El significado de las palabras debe llegarle primeramente a través de sí mismo, no es fácil de --- persuadir, ya que generalmente obedece a sus propias iniciativas, y a pesar de ello el niño de dos ha --- adquirido un alto grado de conformidad con las normas sociales, cooperando al vestir y desvestirse, utiliza la cuchara sin derramar demasiado.

Demuestra cariño espontáneamente, obedece encargos domésticos, si se le regaña hace pucheros y si se le alaba sonríe.

"Las contradicciones en la conducta personal-social de dos tienen su origen en el hecho de que --- éste se halla en vías de transición desde un estado presocial a otro más socializado. Oscila entre la dependencia y la reserva...Todavía no ha alcanzado a distinguir entre él y los demás. Pero su juego dramático es mucho más elaborado que a los 18 meses; penetra más profundamente en el medio cultural. Sea varón o mujer, a los dos años la criatura se siente inclinada a dramatizar la relación madre-hijo, por medio de muñecas u otras formas cualesquiera. Algo oscuramente, está empezando a comprender esta relación, lo cual significa que él mismo se está convirtiendo en algo separado de su madre. Sólo con el aumento de esta separación puede llegar a adquirir una noción adecuada del yo. Su yo se fortalece por lo tanto, al aumentar sus percepciones sociales. Tal es la paradoja del desarrollo social" (Gesell, 1969).

Tres años.

A los tres años la primera infancia caduca, la transición no es brusca, pero sí evidente, desde el punto de vista psicológico tres tiene más afinidades con cuatro que con dos.

Características motrices.

Puede permanecer entretenido con juegos sedentarios durante períodos más largos que a los dos años, aunque todavía disfruta aquellos en los que su actividad motriz gruesa entra en juego, le atraen los lápices. Empieza a manipular más finamente los materiales de juego. Ejemplo: "Ante una caja de truco con una pelota dentro, trabaja tenazmente para sacarla, y una vez que lo consigue, prefiere estudiar el problema a jugar con ella. Esto refleja un cambio en los intereses motores, pues dos no vacilaría en jugar con la pelota" (Gesell, 1969).

En la construcción de torres muestra también mayor control, siendo capaz de construirlas hasta de diez cubos. Tiene mayor seguridad al correr, puede disminuir y aumentar su velocidad conforme lo desea, puede frenar bruscamente e incluso puede dar vueltas cerradas, logra subir y bajar escaleras sin ayuda y alternando los pies, puede saltar del último escalón con los dos pies juntos, actividad que no hace el de dos (salta con un pie adelante), puede andar en triciclo. "La razón de estas conquistas estriba en el sentido más perfeccionado del equilibrio y en el progreso cefalocaudal" (Gesell, 1969).

Conducta adaptativa.

Las conductas de los niños de tres superan en mucho a la de los niños de dos años, siendo sus discriminaciones verbales, perceptuales o manuales más categóricas, así como su coordinación motriz.

"Su percepción de la forma y de las relaciones espaciales depende todavía en gran medida de las adaptaciones posturales y manuales gruesas. Sus estímulos visomotores más finos no son todavía lo bastante fuertes para permitirle copiar una cruz modelo" (Gesell, 1969).

Los tres años constituyen un período de transición, empiezan a tener lugar muchas individualizaciones perceptuales, su creciente vocabulario le ayuda enormemente a la clarificación perceptual, por lo que continuamente pregunta "¿Qué es echó?", "¿Dónde va éto?"

Ya puede responder a las preposiciones como, en, sobre, igualmente realiza encargos complejos, se adapta pronto a la palabra hablada. lo cual es una característica importante de la psicología y madurez del niño de tres años.

Lenguaje.

El niño de tres años utiliza las palabras que adquirió a los dos. "A los tres años las palabras están separadas del sistema motor grueso y se convierten en instrumentos para designar preceptos, conceptos, ideas, relaciones. El vocabulario aumenta rápidamente, triplicándose, después de los dos años para alcanzar un promedio de casi mil palabras" (Gesell, 1969).

Las palabras a esta edad se hallan en etapas desiguales, algunas son meros sonidos sometidos a prueba, otras tienen un valor musical, mientras que otras tienen gran significancia. Muchas se encuentran en "estado larval", pero el niño cuenta con el soliloquio y el juego dramático para madurarlas.

El progreso realizado en la madurez psicológica es tan notable que pareciera que hubiese ocurrido una mutación entre el niño de dos años y el de tres, ya que comparándolos tres se asemeja más al niño de 4 años que al de dos, por lo que no existe tal mutación, convirtiéndose el niño de dos en tres mediante un proceso gradual.

Conducta personal-social.

A los tres años el niño es capaz de sacrificar satisfacciones inmediatas, ante la promesa de un beneficio posterior, pretende agradecer a todas las personas, mostrando por ello una gran docilidad ante las situaciones de exámen, generalmente permanece sentado en la silla.

"Su noción del yo y de otros yo personales es imperfecta y fragmentaria. Mientras por un lado tiene para su madre referencias llenas de sonrisas y cariño, altamente sociables, por el otro es capaz de dirigir violentos ataques contra un objeto físico, una silla, un juguete... Sus estallidos emocionales por lo común son breves; pero puede experimentar una ensiedad prolongada." (Gesell, 1969). Llega a sentir celos, los cuales pueden hacer que chille, patalee, se tire al suelo, etc. Si llega a aparecer un rival (bajo la forma de un hermanito) puede despertar en él niño una violenta angustia además de sentirse inseguro.

Existe una cualidad fragmentaria y pasajera en sus emociones. Gusta de hablar consigo mismo, incluso como si se dirigiese a otra persona, proyecta sus propios sentimientos y emociones; su deseo de agradar hace que se familiarize con lo que el medio ambiente espera de él.

A medida que pasa el tiempo manifiesta mayor interés por jugar con otros niños, aunque todavía disfruta el juego solitario y de tipo paralelo. Empieza a entender que significa esperar su turno, empieza a gustarle compartir sus juguetes.

Generalmente hace preguntas cuyas respuestas ya conoce, "Este es un tipo de interrogación práctica y experimental. Tan fundamental y natural es la tendencia hacia la adaptación cultural, que la persistencia marcada de dificultades en la conducta después de los tres años es índice de un funcionamiento deficiente" (Gesell, 1969).

A los tres años el niño ingresa de lleno a una vida social más amplia, aunque no siempre resulta fácil romper el vínculo madre-hijo, por lo que tras breves aventuras en las cuales demuestra su independencia, puede regresar de buen grado al refugio parental.

Cuatro años.

A los cuatro años el niño es más transparente en la observación, a los tres años se hallaba en un período de transición, a los cuatro, ya se encuentra avanzado en el nuevo camino, tiene más seguridad al hablar, por lo que podemos atribuirle erróneamente más conocimientos de los que en verdad posee.

Características motrices.

A los cuatro años corre con mucha más facilidad que a los tres, puede alternar los ritmos de su paso haciéndolos más largos o más cortos, puede realizar saltos a lo largo, mientras que a los tres sólo puede hacia arriba o hacia abajo, puede sostenerse en un solo pie durante más tiempo que a los tres, y por regla general seis meses más tarde logra brincar de "cojito".

A ésta edad le gusta participar en pruebas motrices, siempre y cuando no sean difíciles, ya que le agrada salir airoso.

Empieza a abotonarse y a amarrarse las agujetas con cierta facilidad, logra dibujar un círculo, siendo característico de su dibujo seguir la dirección de las manecillas del reloj, lo que se le facilita, por su tendencia diestra cada vez más acentuada.

Conducta adaptativa.

A los cuatro años el niño posee una capacidad de abstracción y de generalización, que no podía a los tres años; Ya empieza a considerarse como un ser diferente entre muchos.

Logra contar hasta cuatro o más de memoria, a pesar de que su concepto de número no vaya más allá de uno, dos, muchos y pocos. En ocasiones llega a tener un compañero de juego imaginario.

"Su pensamiento es de tipo consecutivo y combinatorio más que sintético. Frente a las líneas paralelas de Binet exclama: Esta es la grande, ésta es la chica. En vez de realizar un juicio comparativo --sumario, realiza dos juicios consecutivos." (Gesell, 1969).

Al realizar la figura humana su dibujo típico es una cabeza con dos ojos, apareciendo el torso por lo general hasta los cinco años, existe una tendencia a separar las partes y a unirlos mediante el trazo de un círculo que las rodee.

Lenguaje.

A los cuatro años el niño elabora un sin fin de preguntas, puede que sea una manera mecánica de --practicar el lenguaje, le encantan los juegos de palabras, y más aún si tiene un público que lo festeje, cambia una palabra por otra deliberadamente, tratando de hacer chusca o sin sentido la frase, lo que le divierte sobremanera.

"Los por qué y los cómo aparecen frecuentemente en las preguntas, pero el niño de cuatro años --- las explicaciones no le interesan gran cosa. Mucho más le interesa observar la forma en que las res---puestas se ajustan a sus propios sentimientos" (Gesell, 1969).

Una gran diferencia entre un niño de tres y uno de cuatro, es que el de tres formula preguntas cuya respuesta ya conoce, y el de cuatro no conoce la respuesta, pero al recibirla no construye estructuras lógicas coherentes, sino que gusta de combinar frases, hechos e ideas, reviviendo mentalmente sus --imágenes, lo que le permite volver a formular nuevas relaciones y empezar a preguntar nuevamente.

El lenguaje del niño a los cuatro años es claro y tajante, no le gusta repetir las cosas y al volver a ---preguntarle, suele responder, "eso ya lo dije antes". suele ser charlatán, e incluso algo irritante, disfruta el conversar largamente aunque todavía mezcla realidad con ficción.

Conducta personal-social.

La edad de cuatro años representa una mezcla de independencia y sociabilidad. Tiene una mayor confianza en sí mismo, lo cual manifiesta en sus hábitos personales, así como mayor seguridad en lo que habla y afirma, denota ser más firme e independiente que a los tres años.

En el hogar requiere de menos cuidados, ya logra vestirse y desvestirse casi sin ayuda, logra meter la aguja en el zapato, aunque es incapaz de atarlo, puede peinarse solo, al igual que cepillarse los dientes, se muestra dispuesto a cooperar en las tareas de la casa (poner la mesa, acomodar objetos, etc),

Generalmente el niño de cuatro años ya no hace siesta, por lo que duerme ininterrumpidamente lo--da la noche, aunque trata de alargar el momento de irse a la cama, cuando ésta en ella se duerme --rápidamente, sin necesidad de tener que llevarse objetos para que le hagan compañía.

Pasa la mayor parte de su tiempo jugando y relacionándose con otros niños, aunque se ha vuelto --más sociable, "a menudo tiene arranques repentinos y "tonos", portándose desastrosamente con toda deliberación. Pero esto no se debe tanto a impulsos antisociales como al deseo de provocar ---reacciones sociales en los demás. Le divierte provocar tales reacciones y puede ser un verdadero --"sergente" para dar órdenes a los demás " (Gesell, 1969).

Es excelente buscando pretextos, como : "yo no sé, mi mamá no me deja, yo no puedo", etc. es autocrítico, incluso con su autoestima, por lo que en ocasiones se califica como "tonfo o muy listo". A los cuatro años su comprensión social y del mundo que lo rodea se encuentra madurando.

Cinco años.

A los cinco años el período de la primera niñez esta próximo a su fin, en ésta edad el niño puede -- estar o no preparado para el aprendizaje de la lecto-escritura y los números, pero lo que bien es cierto es que ya no se "cuelga de las faldas de la madre", por lo que puede afrontar e incluso disfrutar enormemente el alejamiento de la casa para asistir al jardín de niños. a ésta edad es más reservado e independiente que a los cuatro.

Características motrices.

Se ha vuelto más ágil, logrando un mayor equilibrio de su cuerpo y de la actividad corporal, por lo que en los campos de juego su desempeño es más seguro por lo que deja de tener las precauciones que tomaba a los cuatro. logra permanecer sobre un pie durante varios segundos, e incluso brincar de "cojito", puede caminar y permanecer de puntas durante varios segundos, demuestra mayor -- preferencia por el uso de una mano.

Empieza a tener mayor dominio en el manejo del cepillo de dientes, así como del peine, ya puede lavarse la cara .

Ha adquirido mayor dominio en el uso del lápiz, ya es capaz de manejarlo con seguridad y decisión, logra dibujar una figura humana reconocible. "Sus trazos rectos muestran un progreso en el dominio neuromotor de los siguientes ejes: vertical hacia abajo, horizontal de izquierda a derecha y oblicuo hacia abajo. El vertical es el más fácil y el oblicuo el más difícil" (Gesell, 1969). Por lo que se le facilita dibujar cuadrados o triángulos, pero no rombos.

Puede bailar siguiendo mejor el ritmo de la música. "Todas estas habilidades motrices nos dan la pauta de que el sistema neuromotor se halla muy adelantado en su evolución. Los niños prodigios de la música pueden acercarse al nivel adulto de virtuosismo ya a los cinco años.

Conducta adaptativa.

La relativa madurez de cinco se demuestra en su gran adaptabilidad al medio, sus habilidades características son: la percepción que tiene del orden, las formas y los detalles; por lo que logra guardar sus juguetes en forma ordenada, al dibujar la figura humana ya muestra una clara diferenciación de -- sus partes, dibujándole ya las orejas y otros detalles que a los cuatro no agregaba, en sus dibujos -- se ha vuelto más realista y detallista.

Al iniciar un juego le gusta concluirlo, y no se distrae, ni cambia de actividad tan frecuentemente, logra contar hasta diez objetos, así como realizar sumas sencillas y concretas. "En cinco, el sentido del tiempo y de la duración se hallan más desarrollados. Sigue la trama de un cuento y repite con precisión una larga sucesión de hechos. Es capaz de llevar a efecto un plan de juego programado de un -- día para otro, lo cual se halla correlacionado con una apreciación más vívida del ayer y el mañana. -- Manifiesta un interés más claro de lugares remotos y un interés más preciso por ellos. Más aún es incapaz de recordar una melodía. Y cuando pinta o dibuja, siempre la idea precede a la obra" (Gesell,-

El niño de cinco años suele ser más sensato y práctico que el de cuatro, se toma menos fantástico por el contrario anda en busca de realidades, las cuales imprime el pintar, por lo que al dibujar sabe -- que va a pintar desde la primera línea, y no va cambiando conforme le salen los trazos como lo ha-- cía a los cuatro años. Esta diferencia entre los cuatro y los cinco resume un gran progreso intelectual.

Lenguaje:

También en el lenguaje el niño de 5 años se encuentra mucho más adelantado que el de 4, ha de jado de hablar con articulación infantil sus preguntas son menos frecuentes y cuando llega a pregun-- tar lo hace para informarse y no como anteriormente lo hacía por llamar la atención de los otros o bien por ejercitar el habla. Sus preguntas son claramente razonadas, por ejemplo: ¿que quiere decir eso?, ¿cómo funciona esto?, etc. Las preguntas del niño de 5 años han adquirido mayor sentido, sus preguntas y respuestas denotan un interés por los mecanismos prácticos del universo.

El niño de 5 años es práctico, sus definiciones son hechas en función de la utilidad de los objetos, - por ejemplo: Un caballo es para andar, un tenedor para comer, etc.

"Cinco ve y escucha los detalles. Esto se muestra por sí solo en el lenguaje. Es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado, en tanto que cuatro reacciona frente a la frase entera, incapaz de -- analizar las palabras componentes. En esencia, el lenguaje ya está completo en estructura y forma. cinco ha asimilado las convenciones sintácticas y se expresa con frases correctas y terminadas". -- (Gesell, 1969). Usa toda clase de frases y oraciones, inclusive algunas complejas, su vocabulario se -- ha enriquecido, mientras que a los 4 años alcanza las 1500 palabras a los 5 ha logrado 2200 en térmi-- no medio.

CONDUCTA PERSONAL SOCIAL.

A los cinco años el niño ha logrado una independencia y una capacidad de bastarse por sí mismo - de manera relativa. En el hogar se muestra obediente dando muestras de que se puede confiar en él, generalmente es muy poco el trabajo que da para dormir, vestirse y desvestirse por sí mismo, etc, le - agrada colabar en tareas domésticas como barrer, lavar y secar los trastes, etc. Con los niños meno-- res ya sean hermanos o compañeros de juego, tiende a mostrarse protector, logra decir su nombre y - dirección.

Puede mostrar indiferencia ante situaciones trágicas o luctuosas lo cual se debe a que su organiza-- ción emocional se haya limitada por un "autoembebecimiento", no conociendo algunas emociones-- complejas, ya que su organización es todavía muy simple, por lo que ante situaciones menos comple-- jadas da muestra de calma, generosidad, cuidado, etc.

A los cinco años es cuando algunos niños juegan con compañeros imaginarios. Sus juguetes favori-- tos en esta edad son: el triciclo, el lápiz y las tijeras, le gusta ir de excursión e incluso puede empezar - a coleccionar objetos.

Empieza a inclinarse por el juego asociativo más que por el juego solitario, le gusta emprender em-- presas con amigos, ya sea el construir una casa, una ciudad, etc. Le gusta impresionar a sus compa-- ñeros, empezando a percatarse de que en alguna ocasiones hacen trampa en el juego, y a su vez él empieza a intentarlo, le gusta distraerse.

"Es susceptible de ansiedad y temores "irracionales", pero más típico de su vida emocional es la - estabilidad y una buena adaptación del mismo modo que en el aspecto intelectual. La seguridad en - sí mismo, la confianza en los demás y la conformidad social son los rasgos personal-social cardina-- les a los cinco años" (Gesell, 1969).

- QUE SE ENTIENDE POR NORMALIZACION.

Como ya mencionamos el contar con un instrumento normalizado nos brinda la oportunidad de detectar y diagnosticar tempranamente alguna alteración en el desarrollo. En el presente estudio se realizó una normalización, la cual consistió en la obtención de puntajes validos del test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años de Hæussler y Marchant para nuestra población.

La normalización difiere de la estandarización en que en ésta última, hubieramos tenido que aplicar el test a una muestra representativa de toda la población mexicana, con el fin de obtener tablas que pudieran ser utilizadas para todos los niños mexicanos, mientras que en la normalización los resultados obtenidos son aplicables únicamente a nuestra población.

Antecedentes del Test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años de Haeussler y Marchant.

Haeussler y Marchant, se dieron a la tarea de elaborar un test de desarrollo psicomotor para niños entre dos y cinco años (edad preescolar), ya que en Chile en donde se origina el test, no había un instrumento de medición que estuviera estandarizado para la población chilena y que fuera de administración relativamente rápida, de fácil aplicación y bajo costo.

Las pruebas que más se acercaban a los propósitos de Haeussler y Marchant fueron los Test de desarrollo psicomotor de Frankenburg (1970) y de Brunet y Lézine (1971), sin embargo no se ajustaban totalmente a sus objetivos. El test de Frankenburg o test de Denver requiere pocos materiales, presenta situaciones simples, entrega un perfil del niño, pero no da puntajes, por lo que dificulta las comparaciones.

El test de Brunet y Lézine es simple y utiliza pocos materiales, dando un puntaje global, pero a partir de los dos años presenta pocos ítems, no evaluando lenguaje, área que es de especial importancia en el desarrollo psíquico infantil, como se ha demostrado en algunos estudios realizados en Chile (Lira y Rodríguez, 1977; 1981, Haeussler, 1981) y en otros países (Golden y Birns, 1976), los cuales señalan que alrededor de los dos años se observan diferencias significativas en el desarrollo psíquico infantil según sea su nivel socioeconómico.

Por lo anterior se puede observar que los test de Frankenburg y de Brunet y Lézine no cumplían con todos los requisitos que las autoras del test de desarrollo se habían propuesto debería contener un test, por lo que no los estandarizaron, sin embargo partieron de éstos para la elaboración del nuevo test, el cual incluye algunas situaciones y conductas evaluadas por éstos autores y muchas otras, se organizó en forma diferente, con el fin de cumplir con los objetivos que se pretendía alcanzar.

Se optó por la elaboración de un test de desarrollo psicomotor en razón de que estos evalúan varias áreas del desarrollo psíquico y no una sola, lo que permite al profesional obtener una visión global de la evolución psicológica del niño, al menos en las áreas evaluadas, y en razón de su simplicidad tanto en los materiales como en la administración y corrección. Además se consideró que dicho test debía permitir obtener un puntaje global y puntajes parciales, para facilitar las comparaciones y para evaluar programas o intervenciones...

...Los test de desarrollo psicomotor se basan en enfoques descriptivos clásicos del desarrollo psíquico infantil (Remplein, 1966, Osterlieth, 1960, Wellon, 1968, entre otros) y muy especialmente en los estudios de Gesell (1956). En estos enfoques se describe a partir de la observación, la estructuración del psiquismo infantil en diversas áreas: motricidad, coordinación y desarrollo de los sentidos, lenguaje, pensamiento, desarrollo emocional y social.

En el presente instrumento se decidió incluir tres de dichas áreas: motricidad gruesa, coordinación y lenguaje.

Por motricidad gruesa se entiende conductas que impliquen coordinación global del cuerpo y equilibrio. Se decidió incluir ésta área apoyándose en la importancia que el desarrollo motor tiene durante el período preescolar (Veyer, 1976; Bucher, 1978; Auriaguerra, 1970; Piaget, 1975). En ésta etapa aún la motricidad, la acción y los sentidos son importantes herramientas del desarrollo psíquico (Piaget, 1969; Piaget e Inhelder, 1969).

Por coordinación se entiende conductas que requieren tanto coordinación motriz fina, como coordinación visomotriz o manejo de la percepción visomotora es decir se ve implicada en ésta área no solo una dimensión motriz sino una representacional cognitiva. Esta área es incluida por todos los autores de éste tipo de test. Para algunos (Brunet y Lézine, 1971; Govin- Decarie, 1968) es el área más re-

lacionada con la capacidad intelectual futura. Esta área es especialmente útil para evaluar el desarrollo de potencialidades de niños con retrasos de lenguaje, pues no implica expresión verbal.

Por lenguaje se entiende respuestas que impliquen tanto expresión verbal, como comprensión de lenguaje hablado, manejo de conceptos básicos y razonamiento por analogías. Tal como se mencionó es necesario conocer y evaluar el desarrollo del lenguaje después de los dos años, ya que es allí donde se observan las principales diferencias de rendimiento según nivel socioeconómico en nuestra población preescolar (Lira y Rodríguez, 1976, por ejemplo). Dada su importancia se decidió darle a ésta área de desarrollo psíquico infantil el mayor peso en el presente test.

Descripción del instrumento.

"El test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años se elaboró tal como se afirmará en base a los enfoques descriptivos del desarrollo psíquico infantil y a otros test de desarrollo.

El test evalúa tres áreas del desarrollo psicomotor infantil: Motricidad gruesa, coordinación y lenguaje, mediante la observación de la conducta del niño frente a situaciones propuestas por el examinador.

Tipo de administración: el test debe ser administrado en forma individual. No es una prueba de uso colectivo.

Edades de aplicación: el test puede aplicarse a cualquier niño cuya edad fluctúe entre dos años y cuatro años once meses.

Subtest del instrumento: El test ésta compuesto de tareas o ítems organizados en tres subtest: motricidad gruesa, coordinación y lenguaje.

El subtest motricidad gruesa evalúa la habilidad del niño para manejar su propio cuerpo a través de conductas como coger una pelota, saltar en un pie, caminar en puntas de pies, pararse en un pie cierto tiempo.

El subtest coordinación evalúa la habilidad del niño para coger y manipular objetos, y para dibujar, a través de conductas como construir torres con cubos, enhebrar una aguja, reconocer y copiar figuras geométricas, dibujar una figura humana.

El subtest lenguaje evalúa tanto aspectos de comprensión como de expresión de éste, a través de conductas tales como nombrar objetos, definir palabras verbalizar acciones, describir escenas representadas en láminas.

Técnica de medición: La técnica de medición es la observación y registro de la conducta del niño frente a situaciones propuestas por el examinador.

Criterios de evaluación: Las conductas a evaluar estan presentadas de tal forma que frente a cada una de ellas solo existen dos posibilidades: éxito o fracaso. Si la conducta evaluada en el ítem se aprueba se otorga un punto, y si no aprueba se otorga 0 punto.

Tiempo de administración: El tiempo de administración del instrumento varía, según la edad del niño y la experiencia del examinador, entre 30 y 45 minutos.

Materiales requeridos para su administración: Para administrar el test se requieren los siguientes materiales:

- Material de la prueba.
- Manual de administración.
- Hojas de registro." (Haeussler y Merchant, 1975).

Los materiales necesarios para la administración del test son objetos de bajo costo o de deshecho. El manual de administración describe las instrucciones específicas para administrar cada ítem del test y los criterios de evaluación.

En las hojas de registro o protocolo se anotan los resultados obtenidos por el niño en cada ítem.

"Criterios de evaluación: Las conductas a evaluar están presentadas de tal forma que frente a cada una de ellas solo existen dos posibilidades: éxito o fracaso. Si la conducta evaluada en el ítem se aprueba se otorga un punto, y si no aprueba se otorga 0 punto" Haeussler y Marchant, 1975).

Empleo en México.

El test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años de Haeussler y Marchant, tiene relativamente poco tiempo de haber llegado a México, y no ha sido difundido ampliamente, por lo que su empleo ha sido limitado; no existen reportes de que se utilice en alguna institución, a excepción de los C.E.N.D.I. de la U.N.A.M. (Centro y C.U. sección preescolar).

M E T O D O

Planteamiento del problema.

El desarrollo infantil es un tema que ha sido abordado por diferentes teóricos y corrientes psicológicas, propiciando la creación de instrumentos que evalúen dicho proceso. Sin embargo en nuestro país no contamos con pruebas que se hayan construido para la población mexicana.

Es por ello que resulta necesario crear las normas que nos permitan medir y comparar a los niños mexicanos con la población a la que pertenecen, por lo que en el presente trabajo nos dimos a la tarea de:

Obtener normas de calificación del test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años de Haeussler y Marchant aplicables a los niños inscritos en los C.E.N.D.I. de la U.N.A.M.

Sujetos.

La población estuvo constituida por todos los niños inscritos en el C.E.N.D.I. Centro de la U.N.A.M., que durante el año lectivo 91-92 tuvieron de 2 a 5 años, sumando en total 84 casos, con las características que se enlistan a continuación

TABLA 1.	EDAD MESES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	24	02	2.4
	25	04	4.8
	26	01	1.2
	27	03	3.6
	28	02	2.4
	29	01	1.2
	30	02	2.4
	31	01	1.2
	32	03	3.6
	33	02	2.4
	34	03	3.6
	35	03	3.6
	36	06	7.1
	37	04	4.8
	38	05	6.0
	39	00	0.0
	40	07	8.3
	41	01	1.2
	42	02	2.4
	43	02	2.4
	44	01	1.2
	45	03	3.6

Continuación tabla 1.

EDAD MESES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
46	04	4.8
47	02	2.4
48	02	2.4
49	00	0.0
50	05	6.0
51	03	3.6
52	03	3.6
53	03	3.6
54	01	1.2
55	02	2.4
56	01	1.2
TOTAL	84	100.0
MODO	40.	

TABLA 2.

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	51	60.7
FEMENINO	33	39.3
TOTAL	84	100.0
MODO	MASCULINO.	

TABLA 3.

GRADO ESCOLAR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MAT. A	04	4.8
MAT. B	28	33.3
PREESC. 1	23	27.4
PREESC. 2	29	34.5
TOTAL	84	100.0
MODO:	PREESC. 2.	

TABLA 4.

TIEMPO DE GESTACION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PREMATURO	16	19.0
TERMINO	68	81.0
TOTAL	84	100.0
MODO:	2. TERMINO	

TABLA 5

ACUDE A TERAPIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	78	92.85
D.I.F.	04	04.8
I.N.C.H.	02	02.4
TOTAL	84	100.0
MODO	0. NO ACUDE A TERAPIA	

Cabe mencionar que los niños que asisten al C.E.N.D.I. son hijos de trabajadoras universitarias ---- con las características que a continuación se describen:

TABLA 6	GRUPO DE PERTENENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	ADMO. BASE	78	92.9
	ADMO. CONF.	02	2.4
	ACADEMICA	04	4.8
	TOTAL	84	100.0
	MODO: 1 ADMINISTRATIVO BASE.		

TABLA 7	EDO. CIVIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	CASADA	68	81.0
	DIVORCIADA	01	1.2
	UNION LIBRE	08	7.1
	MADRE SOLTERA	05	6.0
	SEPARADA	03	3.6
	VIUDA	01	1.2
	TOTAL	84	100.0
	MODO. 1. CASADA.		

TABLA 8.	TIPO DE PARTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	NORMAL	46	54
	CESAREA	37	44.6
	FORCEPS	01	02.2
	MODO: 1 NORMAL		

Los niños se distribuyeron en seis grupos de edad, en rangos de seis meses cada uno, al igual que los grupos propuestos por las autoras del test, para obtener una calificación final por edad, lo que ---- permite comparar el desempeño entre niños de la misma edad.

- De 2 años a 2 años 05 meses 29 días.
- De 2 años 6 meses a 2 años 11 meses 29 días.
- De 3 años a 3 años 05 meses 29 días.
- De 3 años 6 meses a 3 años 11 meses 29 días.
- De 4 años a 4 años 05 meses 29 días.
- De 4 años 6 meses a 4 años 8 meses. (4años 11 meses 29 días en el test original).

Todos los niños de la población el día en que se les aplicó el test, se encontraban sanos, ya que ---- previo a su ingreso al C.E.N.D.I. pasan por un filtro médico (integrado por un médico y una enfermera) quien determina si están sanos, siendo así pueden ingresar al C.E.N.D.I. o de lo contrario no pueden permanecer en él.

El nivel socioeconómico al que pertenecen se determinó con base al método de Robert L. Havin---ghurst, el cual está estandarizado para la población mexicana (1968) , que considera conjuntamente el nivel educacional y ocupacional del padre. Dicho autor propone una escala, que otorga un puntaje a la suma de escolaridad multiplicado por dos y ocupación multiplicado por tres.

Las características educacionales y ocupacionales del padre se describen en las siguientes tablas:

TABLA 9.

GRADO ESCOLAR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRIMARIA INCONCLUSA	01	1.2
PRIMARIA SECUNDARIA	09	10.7
COMERCIO O TECNICO	18	21.4
BACHILLERATO	10	11.9
LICENCIATURA	24	28.6
MAESTRIA	18	21.4
DESCONOCIDO	02	2.4
TOTAL	04	2.4
MODO. 5 BACHILLERATO.	84	100.0

TABLA 10.
(Ver anexo 1).

OCUPACION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0	02	2.4
1	07	8.3
2	07	8.3
3	25	29.8
4	12	14.3
5	21	25.0
6	06	7.1
7	04	4.8
TOTAL	84	100.0
MODO. 3		

La distribución de la población por edad, sexo y nivel socioeconómico puede observarse en el siguiente cuadro:

CUADRO 1.

EDAD AÑOS - MESES	N I V E L S O C I O E C O N O M I C O					
	1		2		3	
	MASC	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM
2.0 - 2.5	0	0	6	5	4	0
2.6 - 2.11	0	0	0	3	5	5
3.0 - 3.5	1	0	10	4	4	3
3.6 - 3.11	1	0	5	1	3	5
4.0 - 4.5	0	0	5	3	5	2
4.6 - 4.08	0	0	1	1	1	1
TOTAL 2.0 - 4.08	2	0	27	17	22	16

ESCENARIO.

La aplicación del test se realizó en el cubículo de Psicología del mismo C.E.N.D.I., el cual se encuentra ubicado en el primer piso del edificio, con las siguientes características: mide aproximadamente 3 x 4 mts. contando con una adecuada iluminación, ventilación y aislado de ruidos exteriores, dentro del mobiliario se contó con un escritorio, un sillón, dos sillas plegables para adulto, dos mesas pequeñas que al unir las se hacían una, tres sillas para niño, un archivero y librerías.

INSTRUMENTO.

El manual de aplicación, que contiene las instrucciones específicas para la administración del test presenta la información organizada en siete columnas, de las cuales se hace a continuación una breve descripción, mostrándose más detalladamente en el anexo 2.

- Número del ítem: el número que le corresponde.
 - Nombre del ítem y el subtest al que corresponde: se describe la tarea a ser realizada por el niño.
 - Ubicación: se detalla la localización física en que debe estar el niño y el examinador.
 - Administración: se describe la situación que debe proponer el examinador al niño.
 - Material: se detalla si es o no necesario material para la administración de dicho ítem y si es así, cual.
 - Evaluación: se dan las indicaciones necesarias para reconocer las respuestas del niño y determinar si debe registrarse como éxito o fracaso" (Haeussler y Marchant, 1982).
- Las hojas de registro son tres protocolos, uno para cada subtest, incluyendo cada uno la totalidad de los ítems que forman ese subtest, registrando los resultados obtenidos por el niño en cada ítem.
- Los protocolos están estructurados en cinco columnas, conteniendo la siguiente información:
- 1.- Número del ítem.
 - 2.- Nombre del ítem: breve descripción de las tareas a realizar.
 - 3.- Material: Se indica si se requiere o no material, y de ser necesario señala cual.
 - 4.- Observaciones: Se anota la conducta realizada por el niño.
 - 5.- Evaluación: Se le da un punto por acierto y cero por error. (Ver anexo 3).
- La prueba consta de los siguientes materiales:
- Dos vasos de plástico de 7 cm. de diámetro y 7 cm. de alto.
 - Una pelota de tenis verde.
 - Hojas de registro del test. (protocolos).
 - 12 cubos de madera de 2.5 cm. por lado.
 - Estuche de franela de 15 x 10 cm. que se cierra con tapa sobrepuesta del mismo material, sobre la cual se encuentran dos ojales horizontales de 3 cm. cada uno, a una distancia de 5 cm entre sí, estos ojales deben coincidir con dos botones de 2 cm. de diámetro, cocidos en el estuche.
 - Aguja lanera con punta roma.
 - Estambre.
 - Cartón de 10 x 15 cm. con tres pares de ojales perforados a una distancia de 3 cm.
 - Una agujeta.
 - Lápiz número 2 (sin goma).
- Tablero de cartón de 20 cms. por lado con cuatro barritas de cartón pegadas de 15, 12, 9 y 6 cms. de largo x 2 cms. de ancho espaciadas sobre una línea horizontal de base y tres barritas sueltas de 13.5, 10.5 y 7.5 cms. de largo por 2 cms. de ancho.

- Bolsa de 15 x 20 cms. de franela roja rellena con arena.
 - Bolsa de 15 x 20 cms. de franela roja rellena con esponja.
 - Tres cuadrados de papel lustre de 10 cms. de lado azul, amarillo y rojo.
 - Un cuadernillo con 17 láminas, que se presentan en el siguiente orden.
 - Lámina 1. Línea recta
 - Lámina 2. Círculo.
 - Lámina 3. Cruz
 - Lámina 4. Triángulo.
 - Lámina 5. Cuadrado.
 - Lámina 6. Grande-chico.
 - Lámina 7. Más-menos.
 - Lámina 8. Animales.
 - Lámina 9. Objetos.
 - Lámina 10. Largo-corto.
 - Lámina 11. Acciones.
 - Lámina 12. Figuras geométricas.
 - Lámina 13. Escena.
 - Lámina 14. Escena.
 - Lámina 15. Absurdo
 - Lámina 16. Antes-después.
 - Lámina 17. Plurales.
- (Ver anexo 4).

TIPO DE ESTUDIO.

El tipo de estudio fue evaluativo de campo porque se realizó la normalización del test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años de Haeussler y Marchant, haciéndose un análisis cualitativo de los datos, --- pero sin influir en ellos. "Sólo se trata de describir un estado de cosas, sin imponer ninguna modifica--- ción en ellas.... A partir de la recolección de una serie de datos trata de explicar un fenómeno" (Siegel, 1982).

Los estudios evaluativos de campo son investigaciones encaminadas a descubrir las relaciones o interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educacionales en estructuras sociales--- reales, ésto es, aquellos trabajos que en forma sistemática buscan relaciones que prueben hipótesis, realizándose estos en escenarios naturales como escuelas, fábricas, etc.

Es de tipo prospectivo, ya que los resultados se obtuvieron posteriormente. Y transversal, pues se estudió a los niños sólo en ese momento y no hubo seguimiento.

El diseño utilizado fué de grupo con estadística no paramétrica, dado que se realizó cualitativa--- mente, obteniendo percentiles..

PROCEDIMIENTO.

El test fué aplicado individualmente a los 84 niños que formaron la población, durante los meses de febrero, marzo y abril de 1992, por las autoras del presente trabajo. Antes de iniciar la aplicación de la prueba, la edu--- educadora del grupo explicaba a sus alumnos que irían a jugar con la psicóloga, por lo que los niños, al ya conocerlos, acudían con agrado. Fueron conducidos al cubículo donde se realizó la aplicación por una de nosotras, en el trayecto del salón al cubículo se platicaba con el niño y se le tomaba de la mano, ya en el cubículo se le explicaba que íbamos a jugar con él y se iniciaba propiamente la eva--- luación, mostrándose cooperadores y dispuestos a realizar las tareas.

Una vez aplicados los test se procedió a realizar la calificación y contabilizar los puntajes por sub--- test y el puntaje total. Paralelamente se elaboró una ficha de identificación que aportó datos diversos sobre los niños. (Ver anexo 5).

TRATAMIENTO ESTADISTICO

Se realizó análisis de frecuencia de acuerdo a cada una de las características de la población,--- obteniendo media, mediana, modo y desviación estándar.

Se realizó análisis de varianza (ANOVA), para analizar el efecto de la edad, del nivel socioeconómico y del sexo sobre los puntajes totales del test y sobre los puntajes de cada uno de los tres subtest-- que lo componen.

Se utilizó el paquete estadístico aplicado a las ciencias sociales (S.P.S.S) para micro-computadora versión 3.1 y de éste se corrieron los subprogramas:

- Análisis de frecuencias.
- Análisis de varianza.

Cabe señalar que el tratamiento estadístico utilizado fué el mismo que utilizaron Hæussler y Mar---- chant en el test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años.

RESULTADOS

Para analizar el efecto de las variables, sobre los puntajes del test, se realizó un análisis de la varianza. Específicamente se analizó el efecto de la edad, del nivel socioeconómico y del sexo sobre los puntajes totales del test, y sobre el puntaje de cada uno de los subtest que lo componen.

Primero se realizó un análisis de varianza con los puntajes totales del test, considerando edad y nivel socioeconómico, cuyos resultados se presentan en la tabla 11, en la tabla 12 edad y sexo y en la tabla 13 sexo y nivel socioeconómico.

TABLA 11.

Fuente de Variación.	Análisis de varianza considerando edad y nivel socioeconómico.				Sign.
	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	
Efectos principales.	13614.258	32	425.446	13.707	N.S.
Edad	13510.108	30	450.337	14.509	N.S.
N.S.E.	25.853	02	12.926	.416	N.S.
Interacciones					
Edad-N.S.E.	1337.361	14	95.526	3.078	.003
Varianza explicada.	14951.619	46	325.035	10.472	N.S.
Residual.	1148.417	37	31.038		
Total	16100.036	83	193.976		

N = 84

LAS INTERACCIONES ENTRE EDAD Y NIVEL SOCIOECONOMICO RESULTARON SER SIGNIFICATIVAS.

TABLA 12.

Fuente de variación.	Análisis de varianza considerando edad y sexo.				Sign.
	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	
Efectos principales.	13588.546	31	438.340	9.692	N.S.
Edad	13569.498	30	452.317	10.001	N.S.
Sexo	.141	01	.141	.003	N.S.
Interacciones					
Edad-sexo	702.456	12	58.538	1.294	N.S.
Varianza explicada.	14291.002	43	332.349	7.349	N.S.
Residual	1809.033	40	45.226		
Total.	16100.036	83	193.976		

N = 84

LAS INTERACCIONES EDAD Y SEXO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

TABLA 13.

Análisis de varianza considerando nivel socioeconómico y sexo..

Fuente de variación.	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	Sign.
Efectos principales.	128.395	03	42.798	.213	N.S.
N.S.E.	109.347	02	54.674	.272	N.S.
Sexo.	24.246	01	24.246	.121	N.S.
Interacciones N.S.E-Sexo.	90.622	01	90.622	.451	N.S.
Varianza explicada	219.017	04	54.754	.272	N.S.
Residual.	15881.019	79	201.026		
Total.	16100.036	83	193.976		

N= 84

LAS INTERACCIONES NIVEL SOCIOECONOMICO Y SEXO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

Posteriormente se realizó un análisis de varianza, por separado en cada uno de los tres subtest---. Las tablas 14, 15 y 16 presentan los resultados para el subtest motricidad, relacionando edad y nivel socioeconómico en la 14, edad y sexo en la 15 y nivel socioeconómico y sexo en la 16.

TABLA 14.

Análisis de varianza de los puntajes en el subtest motricidad relacionando edad y nivel socioeconómico.

Fuente de variación.	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	Sign.
Efectos principales.	688.858	32	21.527	10.573	N.S.
Edad.	677.187	30	22.573	11.087	N.S.
N.S.E.	18.301	02	9.150	4.494	.018
Interacciones Edad-N.S.E.	117.761	14	8.411	4.131	N.S.
Varianza explicada.	806.619	46	17.535	8.612	N.S.
Residual.	75.333	37	2.036		
Total.	881.952	83	10.626		

N = 84

NIVEL SOCIOECONOMICO RESULTO SER SIGNIFICATIVO Y LAS INTERACCIONES ENTRE EDAD Y NIVEL SOCIOECONOMICO RESULTARON NO SIGNIFICATIVAS.

TABLA 15.

Análisis de la varianza de los puntajes en el subtest motricidad considerando edad y sexo.

Fuente de variación.	Suma de cuadrados	gl.	Media de cuadrados	F	Sign.
Efectos principales	675.255	31	21.782	7.005	N.S.
Edad	658.697	30	21.957	7.061	N.S.
Sexo	4.698	01	4.698	1.511	N.S.
Interacciones					
Edad-Sexo	82.314	12	6.860	2.206	.031
Varianza					
Explicada	757.569	43	17.618	5.666	N.S.
Residual	124.383	40	3.110		
Total	881.952	83	10.626		
N = 84.					

LAS INTERACCIONES EDAD Y SEXO RESULTARON SER SIGNIFICATIVAS.

TABLA 16.

Análisis de la varianza de los puntajes en el subtest motricidad considerando nivel socioeconómico y sexo.

Fuente de variación.	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	Sign.
Efectos principales.	30.125	03	10.042	.936	N.S.
N.S.E.	13.567	02	6.783	.632	N.S.
Sexo.	18.454	01	18.454	1.720	N.S.
Interacciones					
N.S.E.-Sexo.	4.270	01	4.270	.398	N.S.
Varianza explicada	34.395	04	8.599	.801	N.S.
Residual.	847.557	79	10.729		
Total	881.952	83	10.626		
N = 84					

LAS INTERACCIONES ENTRE NIVEL SOCIOECONOMICO Y SEXO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

Enseguida se realizó el análisis de varianza para el subtest de coordinación, como puede apreciarse en las tablas 17, 18 y 19, en la tabla 17 se considera edad y nivel socioeconómico, en la 18 edad y sexo y en la 19 nivel socioeconómico y sexo.

TABLA 17. Análisis de la varianza de los puntajes en el subtest coordinación relacionando edad y nivel socioeconómico.

Fuente de variación.	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	Sign.
Efectos principales.	1069.111	32	33.410	10.237	N.S.
Edad	1062.540	30	35.418	10.853	N.S.
N.S.E.	.392	02	.196	.060	N.S.
Interacciones.					
Edad-N.S.E.	189.698	14	13.550	4.152	N.S.
Varianza explicada	1258.810	46	27.365	8.385	N.S.
Residual.	120.750	37	3.264		
Total.	1379.560	83	16.621		

N = 84

LAS INTERACCIONES ENTRE EDAD Y NIVEL SOCIOECONOMICO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

TABLA 18. Análisis de la varianza de los puntajes en el subtest coordinación relacionando edad y sexo.

Fuente de variación.	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	Sign.
Efectos principales.	1069.026	31	34.485	6.040	N.S.
Edad.	1067.687	30	35.590	6.233	N.S.
Sexo.	.307	01	.307	.054	N.S.
Interacciones					
Edad-sexo.	82.151	12	6.846	1.199	N.S.
Varianza explicada	1151.176	43	26.772	4.689	N.S.
Residual.	228.383	40	5.710		
Total.	1379.560	83	16.621		

N = 84

LAS INTERACCIONES ENTRE EDAD Y SEXO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

TABLA 19. Análisis de la varianza de los puntajes en el subtest coordinación relacionado nivel socioeconómico y sexo.

Fuente de variación.	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	Sign.
Efectos principales.	7.892	03	2.631	.152	N.S.
N.S.E.	6.554	02	3.277	.190	N.S.
Sexo.	1.321	01	1.321	.077	N.S.
Interacciones					
N.S.E.-Sexo.	8.438	01	8.438	.489	N.S.
Varianza explicada	16.330	04	4.083	.237	N.S.
Residual.	1363.229	79	17.256		
Total	1379.560	83	16.621		

N = 84

LAS INTERACCIONES NIVEL SOCIOECONOMICO Y SEXO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

Finalmente se efectuó el análisis de varianza para el subtest de lenguaje, como se muestra en las tablas 20, 21 y 22. Correlacionando edad y nivel socioeconómico en la tabla 20, en la 21 edad y sexo y en la 22 nivel socioeconómico y sexo.

TABLA 20.

Análisis de varianza de los puntajes del subtest lenguaje, correlacionando edad y nivel socioeconómico.

Fuente de variación.	Suma de Cuadrados.	gl.	Media de Cuadrados.	F	Sign.
Efectos principales.	3613.650	32	112.927	7.324	N.S.
Edad.	3600.481	30	120.016	7.784	N.B.
N.S.E.	1.729	02	.864	.056	N.S.
Interacciones					
Edad - N.S.E.	252.838	14	18.060	1.171	N.S.
Varianza explicada.	3866.488	46	84.054	5.451	N.S.
Residual.	570.500	37	15.419		
Total.	4436.988	83	53.458		
N = 84					

LAS INTERACCIONES ENTRE EDAD Y NIVEL SOCIOECONOMICO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

TABLA 21.

Análisis de varianza de los puntajes en el subtest lenguaje correlacionando edad y sexo.

Fuente de variación	Suma de Cuadrados	gl	Media de Cuadrados	F	Sign.
Efectos principales	3612.734	31	116.540	6.971	N.S.
Edad	3612.695	30	120.423	7.203	N.S.
Sexo	.813	01	.813	.049	N.S.
Interacciones					
Edad - Sexo	155.554	12	12.963	.775	N.S.
Varianza explicada	3768.288	43	87.635	5.242	N.S.
Residual	668.700	40	16.717		
Total	4436.988	83	53.458		
N = 84					

LAS INTERACCIONES ENTRE EDAD Y SEXO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

TABLA 22. Análisis de varianza de los puntajes del subtest de lenguaje correlacionado nivel socioeconómico y sexo.

Fuente de variación	Suma de Cuadrados	gl	Media de Cuadrados	F	Sign.
Efectos principales	13.188	03	4.396	.079	N.S.
N.S.E.	13.148	02	6.574	.118	N.S.
Sexo	.019	01	.019	.000	N.S.
Interacciones					
N.S.E. - Sexo	13.922	01	13.922	.249	N.S.
Varianza explicada	27.111	04	6.788	.121	N.S.
Residual	4409.876	79	55.821		
Total	4436.988	83	53.458		

N = 84

LAS INTERACCIONES ENTRE NIVEL SOCIOECONOMICO Y SEXO RESULTARON SER NO SIGNIFICATIVAS.

A continuación se presentan los promedios de cada uno de los subtest de la prueba y del total de la misma de acuerdo a la edad. Las edades de los niños aparecen agrupadas en categorías de seis meses, a excepción de la última categoría la cual es de ocho meses, debido a que en nuestra población no hubo niños de 4.09 a 4.11 años.

PROMEDIOS OBTENIDOS EN EL PRESENTE ESTUDIO EN LOS SUBTEST MOTRICIDAD, COORDINACION, LENGUAJE Y TOTAL DEL TEST. ----

EDAD	MOTRICIDAD	COORDINACION	LENGUAJE	TOTAL
2.0 - 2.5	2.067	2.400	.933	5.267
2.6 - 2.11	3.231	6.154	6.077	13.385
3.0 - 3.5	5.773	7.136	9.182	22.091
3.6 - 3.11	6.600	8.933	14.333	30.400
4.0 - 4.08	9.421	11.526	17.368	38.316
TOTAL DE				
2.0 - 4.08	5.418	7.029	9.378	21.891

Enseguida se enlistan los promedios obtenidos por Haeussler y Marchant en el test de desarrollo psicomotor de dos a cinco años, para la población chilena.

PROMEDIOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO ORIGINAL EN LOS SUBTEST MOTRICIDAD, COORDINACION, LENGUAJE Y TOTAL DEL TEST.

EDAD	MOTRICIDAD	COORDINACION	LENGUAJE	TOTAL
2.0 - 2.5	3.50	3.12	6.25	12.90
2.6 - 2.11	4.42	3.62	8.04	16.10
3.0 - 3.5	5.92	6.79	14.10	26.80
3.6 - 3.11	7.29	8.21	15.50	31.00
4.0 - 4.5	9.29	11.10	18.90	39.30
4.6 - 4.11	9.83	13.00	20.40	43.20
TOTAL DE				
2.0 - 4.11	6.71	7.65	13.90	28.20

Como se puede observar en las tablas, existen diferencias, entre nuestras normas y las chilenas, acentuándose dichas diferencias en el subtest Lenguaje en donde las normas obtenidas en nuestro estudio son notoriamente más bajas en todas las edades.

DISCUSION

La edad es un factor importante en el desarrollo infantil, por lo que sus efectos eran esperados de acuerdo a la teoría, que nos señala que a mayor edad mayor desarrollo (Gesell, 1956, Remplein, ---- 1966). Esto quiere decir que a medida que aumenta la edad aumentan las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el puntaje total. Ahora bien los resultados nos muestran que edad sola no fué significativa para el puntaje total. (Ver tabla 11) como se esperaba teóricamente, esto pudo deberse a que el medio ambiente en el que se desenvuelven los niños no es facilitador de oportunidades que les permitan tener logros basados únicamente en la edad, también pudo deberse a que los rangos de edad tuvieron diferentes frecuencias

Nuestros resultados no coinciden con los del test original en el cual el nivel socioeconómico fué significativo para el puntaje total, ocurriendo el mismo efecto que con la edad, a mayor nivel socioeconómico mayor puntaje total en el resultado del test. En nuestro estudio el nivel socioeconómico solo no fué significativo, pensamos que esto pudo deberse a que el 52% de la población tenían el mismo nivel socioeconómico.

Al igual que en el test original los resultados obtenidos son similares en cuanto a que se observaron efectos significativos en la interacción edad-nivel socioeconómico, lo que significa que dependiendo de la edad del niño y el nivel socioeconómico al que pertenezca varió su desempeño en la ejecución total del test, es decir a mayor edad y mayor nivel socioeconómico, mayor puntaje total del test.

El sexo solo también resultó sin efecto alguno al igual que en el test original, es decir que el ser niño o niña no influyó en las puntuaciones totales del test. (Ver tabla 12).

Como puede apreciarse en la tabla 12 los resultados obtenidos muestran un efecto no significativo de las interacciones edad y sexo, lo que significa que a menor o mayor edad, sea niño o niña no afectó el puntaje total. Esto pudo deberse a que la frecuencia de los rangos de edad no fué igual, encontrándose el modo en el rango de 3 años a 3 años 5 meses 29 días, con 22 sujetos, mientras que la menor frecuencia fué de 4 sujetos en el rango de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses 29 días.

En la tabla 13 se pueden observar resultados de no significancia en la interacción nivel socioeconómico-sexo, esto quiere decir que no importó que fuera niña o niño, ni cual era su nivel socioeconómico, la interacción sexo-nivel socioeconómico no influyó en los resultados finales del test. Esto pudo deberse a que la distribución de nuestra población fué desigual en cuanto a nivel socioeconómico, encontrándose la mayor frecuencia (38) en la clase baja; 34 en la clase media; mientras que en la clase media alta solo había 2 sujetos.

En la tabla 14 encontramos que para el subtest de motricidad resultó estadísticamente significativo el nivel socioeconómico. Esto quiere decir que existe una correlación directamente proporcional entre el nivel socioeconómico y los puntajes del test motricidad. Lo anterior pudo deberse a que los niños de mayor nivel socioeconómico hayan tenido mayor estimulación, lo que les permitió desarrollar más su motricidad, mientras que los niños de menor nivel socioeconómico pudieron no tener las mismas oportunidades. Cabe señalar que el mayor porcentaje de nuestra población fué clase media y baja, lo cual explicaría el bajo rendimiento de la población en general en el subtest motricidad.

La interacción edad-nivel socioeconómico resultó ser no significativa, por lo que esta interacción no influyó en los puntajes de motricidad. Lo anterior pudo deberse a que los rangos de edad no tuvieron la misma frecuencia, y a que la población de nuestro estudio fué menor a la del test original.

En la tabla 15 encontramos que la edad por sí misma no influyó para mejorar los puntajes en el subtest motricidad, tampoco el sexo, pero se encontró que la interacción edad-sexo resultó significativa, es decir que mayor edad y si es niño obtuvieron un mejor desempeño en el subtest motricidad esto pudo deberse a que la frecuencia de niños fué mayor (51) que la de niñas (33).

En la tabla 16 se puede observar que el nivel socioeconómico y el sexo por sí mismos no influyeron en el desempeño del subtest motricidad, tampoco encontramos diferencias significativas dependiendo de la interacción nivel socioeconómico y sexo, es decir que el ser niña o niño y de clase media alta, -- media o baja no influyó para obtener mejor puntuación en motricidad. Esto pudo deberse a que la motricidad se va desarrollando gradualmente, siempre y cuando no exista algo que la detenga.

En la tabla 17 podemos apreciar que no hubo diferencias significativas dependiendo de solo la edad o el nivel socioeconómico para el subtest coordinación. Tampoco se observaron diferencias ---- significativas en la interacción edad-nivel socioeconómico, es decir no importó la edad, ni el nivel ---- socioeconómico al que perteneciera el sujeto, sus puntajes en coordinación no se vieron afectados. A diferencia del test original en el que edad y nivel socioeconómico resultaron significativos para el sub test coordinación, en nuestro estudio no lo fueron, esto pudo deberse a que nuestra población resultó ser muy homogénea, siendo la mayor parte de nuestra población del mismo nivel socioeconómico lo que pudo originar que no hubiera diferencias significativas.

En la tabla 18 se analizó la influencia de la edad y el sexo sobre los puntajes del subtest coordinación, encontrándose que ninguna de las dos por sí solas influyeron en las puntuaciones del subtest coordinación. Tampoco encontramos diferencias significativas en la interacción edad-sexo, es decir que no importó si era niño o niña o si tenía mayor o menor edad, para que se alterara el puntaje de coordinación. Nuestros resultados varían con los del test original, ya que en el original la edad resultó ser significativa para los puntajes del subtest coordinación, pensamos que dicha diferencia pudo deberse a que nuestros rangos de edad no se distribuyeron de igual forma, y a que nuestra población -- fue menor.

Observamos en la tabla 19 que el nivel socioeconómico y el sexo por sí solos no influyeron en el desempeño del subtest coordinación. Tampoco encontramos diferencias significativas en la interacción nivel socioeconómico-sexo, por lo tanto no importó si fue niño o niña o cual era su clase de pertenencia para obtener mejores puntuaciones en el subtest de coordinación. Nuestros resultados concuerdan a medias con los del test original, ya que al igual que en el original el sexo quedó sin efecto alguno sobre el subtest coordinación, donde radica la diferencia es que en el test original el nivel socioeconómico sí influyó en los puntajes de coordinación, y en nuestro estudio no fue significativo, -- como mencionamos anteriormente pensamos que pudo deberse a que nuestra población resultó ser muy homogénea, tanto en nivel socioeconómico, como en los años que tenían los niños de asistir al ----- C.E.N.D.I., por lo que quizás han recibido la misma estimulación en esta área.

En la tabla 19 se puede apreciar que nivel socioeconómico y sexo por sí solos no fueron significativos para coordinación, como tampoco lo fue la interacción entre ambos, era esperado que el sexo -- teóricamente no influyera sobre coordinación, pero nivel socioeconómico en el test original sí fue significativo, pensamos que esto pudo deberse a que la población del test original tuvo la misma frecuencia en sus rangos de edad, así como en sus rangos por nivel socioeconómico, y en nuestro estudio no fue así.

Como puede apreciarse en la tabla 20 edad y nivel socioeconómico, así como la interacción de ambos para el subtest lenguaje resultó ser no significativo, lo cual es diferente a lo esperado teóricamente, así como a los resultados del test original, en el cual fueron significativos edad y nivel socioeconómico para el subtest lenguaje, aunque nuestros resultados fueron no significativos estadística---- mente en cuanto a edad y nivel socioeconómico sobre el subtest lenguaje, pudimos observar al calificar las pruebas que efectivamente como nos plantea Gesell (1966) a mayor edad y mayor nivel socioeconómico mayor desarrollo del lenguaje, Esto se evidenció cuando los sujetos de nuestra población alcanzaron puntajes bajos en lenguaje.

En la tabla 21 podemos observar edad, sexo y la interacción de ambos sobre el subtest de lenguaje, lo cual resultó no significativo, así como la interacción edad-sexo que se puede observar en la -- tabla 22. Nuestros resultados son diferentes a los del test original en el cual edad y nivel socioeconómico fueron significativos, esto pudo deberse a que nuestra población fue menor a la del test original, o

a que las frecuencias en cuanto a nivel socioeconómico fueron diferentes.

Finalmente en las tablas de normalidad obtenidas se observan notables diferencias que enunciaremos a continuación.

En el subtest motricidad las normas obtenidas fueron más bajas que en el test original hasta por ---- 1.43 en el rango de 2 años a 2 años 6 meses, existiendo la menor diferencia en el rango de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses y esta fué menor por 0.69.

En el subtest coordinación las normas obtenidas por nosotros fueron más altas hasta por 1.53 en el rango de 2 años a 2 años 6 meses y la menor de 0.34 en el rango de 3 años a 3 años 5 meses., las ---- normas obtenidas para el rango de 2 a 2-5 y 4 a 4-11 fueron más bajas en nuestro estudio por 0.72 y -- 0.52 respectivamente.

Por último en el subtest lenguaje fue donde hubo marcadas diferencias entre las normas obtenidas en --- en nuestro estudio y las del test original, las nuestras resultaron más bajas hasta por 5.31 para el rango de 2 a 2-5, encontrándose la menor diferencia en el rango de 3-6 a 3-11 y esta fue de 1.17.

Es importante analizar el porque de estas diferencias, lo que nos permitirá saber si las normas obtenidas pueden ser utilizadas.

Pensamos que las diferencias encontradas pudieron deberse al número de sujetos, su distribución en los rangos, (nosotros utilizamos 5 rangos de edad, los cuatro primeros con un intervalo de seis meses y el quinto con un intervalo de 11 meses), mientras que en el original utilizaron 6 rangos con un intervalo de 6 meses cada uno. la frecuencia en los rangos de nuestro estudio fué diferente, mientras --- que en el test original fué la misma frecuencia en cada uno. en nuestro estudio hubo más niños, en el original contaron con el mismo número de niños y niñas. en cuanto a nivel socioeconómico en el test original solo manejaron dos niveles, mientras que nosotros manejamos tres

También pudo deberse a que nuestros sujetos pertenecían a la misma institución y permanecían --- gran parte del día en ella (en promedio 8 horas diarias) lo que concuerda con lo planteado por Osterlieth el cual nos menciona que el factor afectivo puede ser otra causa del retraso en la aparición del lenguaje o bien de la pobreza del mismo, observándose estas características con mayor incidencia -- en niños "recluidos" en instituciones, como podría ser el caso de nuestra población que aunque no es tan inferno permanecen en promedio la tercera parte del día en el C.E.N.D.I.

Lo anterior podría ayudarnos a entender el porque la baja tan acentuada en el subtest de lenguaje en los niños de nuestro estudio, (principalmente en el rango de 2 a 2-6).

CONCLUSIONES

La investigación realizada nos lleva a las siguientes conclusiones:

En lo referente a la bibliografía existente sobre desarrollo, tenemos a nuestro alcance una amplia y variada información, perteneciente a diferentes teorías y corrientes y la forma en que abordan el desarrollo infantil.

Por tal motivo en esta investigación nos referimos únicamente a los autores en los que Hausler y Marchant basaron su test.

Sin embargo a pesar de la amplia información que existe, esta no se refiere al contexto de nuestro país, por lo que no encontramos pruebas para las edades preescolares (2 a 5 años), ni bibliografía mexicana referente al tema en vista de lo cual decidimos darnos a la tarea de obtener normas del test de desarrollo psicomotor de Haeussler y Marchant, porque pensamos que la población chilena era similar a la de nosotros, pero los resultados nos demostraron que las poblaciones no fueron tan similares como se suponía.

A pesar de que hubo diferencias, también encontramos similitudes, las cuales ya fueron analizadas en la discusión.

Concluimos que las normas encontradas por nosotros pueden ser utilizadas en nuestra población, ya que la diferencia de promedios con los parámetros chilenos en algunas rangos de edad es notable.

Quedo comprobado en el presente trabajo que el nivel socioeconómico influyó significativamente más que la edad y el sexo en el desempeño del test de desarrollo psicomotor de Haeussler y Marchant.

Otro aspecto importante de señalar es el de que ninguna prueba que haya sido construida en otro contexto diferente a la realidad mexicana, va a poderse utilizar íntegramente.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Los resultados del estudio no pueden ser generalizados a toda la población mexicana, limitándose a la población del C.E.N.D.I., no tiene mayor alcance, ya que solo se realizó con toda la población de un C.E.N.D.I. Donde podría utilizarse es en los demás C.E.N.D.I. de la U.N.A.M., cuyas características son muy similares a las de nuestra población, aunque también podría utilizarse como prueba de escrutinio, ya que cuenta con tablas de normalidad que permiten ubicar al niño dentro de un contexto.

Por lo tanto se sugiere la estandarización del test en una población mayor y que incluya niños de toda la República Mexicana, para obtener tablas de promedios aplicables a toda la población.

En este estudio no se realizó un análisis del grado de dificultad de los reactivos, y definir el se encuentran en orden creciente de dificultad para la población mexicana. Se sugiere que esta análisis se realice a fin de obtener un nuevo reordenamiento.

También se sugiere cambiar algunos términos como "chusear" por "cruzar".

Se sugiere se realice un estudio longitudinal, el cual nos permita tener un seguimiento de los niños de los 2 a los 5 años.

Debido a que nuestra población prácticamente fué de nivel socioeconómico bajo y medio, sugerimos se aplique a niños de los tres niveles socioeconómicos, y de otros Centros de desarrollo o Jardines de niños, con el fin de obtener normas que pudieran ser aplicables a toda la población mexicana.

Con este estudio pretendimos hacer una pequeña aportación en la búsqueda de contar con un instrumento normalizado que nos sirva para detectar y diagnosticar tempranamente alguna alteración en el desarrollo infantil.

BIBLIOGRAFIA

BUSTOS DE R.

Curso de prácticas del tercer nivel social unidimensional

Segunda revisión. México, Facultad de Psicología.
U.N.A.M. 1982.

GESELL A. Y OTROS.

El niño de 1 a 5 años.

Segunda reimpression, España, Ed. Paidós Ibérica 1989.

HAEUSSLER Y MARCHANT.

Test de desarrollo psicomotor de 2 - 5 años: Estudio de

sus características psicométricas.

Chile, Escuela de Educación -Programa de Educación
especial- Pontificia Universidad Católica de Chile.
1982.

KERLINGER F.

Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.

Segunda edición, México, Nueva Editorial Interamericana,
1981.

MERANI A.

Psicología y Pedagogía.

México, Ed. Grijalbo, 1991,

Psicología Genética. (Enciclopedia de Psicología).

México, Ed. Grijalbo, 1975.

MORALES Y TORRES.

Estandarización de la escala de Mc. Carthy de Habilidades -

Infantiles en Centros de Desarrollo de la S.E.P.

México, Tesis. U.N.A.M., 1987.

OSTERRIETH P.

Psicología Infantil. Introducción a la Psicología Infantil, de

"la edad bebé" a la madurez infantil.

Cuarta edición de la octava francesa corregida y aumentada.
Madrid, Ed. Morata, 1966.

REMPLEIN H.

Tratado de psicología evolutiva. El niño, el joven y el adoles-

cente .

Barcelona. Ed. Labor, 1966

SIDNEY S.

Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la-

conducta.

Séptima reimpresión, México. Ed Trillas 1982.

WALLON H.

La evolución psicológica del niño.

Cuarta edición, México, Ed. Grijalbo, 1974.

La vida mental.

Barcelona. Grupo Editorial Grijalbo, 1985.

Los estadios en la Psicología del niño.

Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 1976.

ANEXOS

ANEXO 1.
OCUPACION DEL PADRE.

0.- Desempleado

- 1.- Catedrático U.N.A.M, ingeniero, abogado, profesionista nivel licenciatura.**
- 2. Laboratorista, jefe de sección, agente de seguros, agente de ventas, auxiliar de contabilidad, trabajadora social, técnico académico.**
- 3.- Secretaria, auxiliar de enfermera, analista, empleado, cajero bibliotecario, almacenista, jefe de servicios técnicos.**
- 4.- Oficial administrativo, taxista, mecánico, dependiente, herrero.**
- 5.- Obrero, chofer, jardinero, auxiliar de tienda, comerciante.**
- 6.- Intendencia, vendedor, cobrador, auxiliar de guardería.**
- 7.- Desconocido.**

ANEXO 2.
MANUAL DE APLICACION.

SUPLENTE 1. ACTIVIDADES

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Nº Nuevo	Ítem	Ubicación	Administración	Material	Criterio de Aprobación
1H	Salta con los dos pies juntos en el mismo lugar.	Examinador y niño de pie uno frente a otro.	El examinador da tres saltos con los pies juntos en el mismo lugar. Luego invita al niño a hacer lo mismo diciéndole "Salta igual que yo". Se puede repetir una vez.	---	1: Si el niño da por lo menos dos saltos con los pies juntos.
2H	Camina diez pasos llevando un vaso lleno de agua.	Examinador y niño de pie uno frente al otro, el lado de la mesa a seis pasos o más de la puerta.	El examinador señala con el vaso lleno de agua (hasta un dedo del borde) que está sobre la mesa, dice al niño: "Camina con ese vaso hasta la puerta sin borrar agua". Luego, entrega el vaso al niño. Este lo debe cojer con una mano.	Vaso lleno de agua.	1: Si el niño da seis pasos o más sin derramar el agua.
3H	Lanza una pelota en una dirección determinada.	Examinador de pie frente al niño a 1m. de distancia.	El examinador entrega la pelota al niño en una mano, se coloca a un metro de distancia y le dice: "¡Lánzala!".	Pelota.	1: Si el niño lanza la pelota con una mano al cuerpo del examinador.
4H	Se para en un pie sin apoyo 10 seg. o más.	Examinador y niño de pie uno frente al otro, lejos de la mesa.	El examinador frente al niño, lejos de la mesa y sin apoyarse, levanta un pie durante 10 seg. como ejemplo. Luego le dice al niño: "¡Párate igual que yo!".	---	1: Si el niño se para en un pie sin apoyo 10 seg. o más.
5H	Se para en un pie sin apoyo 5 seg. o más.	Examinador y niño de pie uno frente al otro, lejos de la mesa.	El examinador frente al niño, lejos de la mesa y sin apoyarse, levanta un pie durante 10 seg. como ejemplo. Luego le dice al niño: "¡Párate igual que yo!".	---	1: Si el niño se para en un pie sin apoyo entre 5 y 10 seg. 2: Si el niño se para en un pie sin apoyo entre 5 y 10 seg. o más.

Nº de ítem	Ítem	Ubicación	Administración	Materiales	Criterio de Aprobación
64	Se para en un pie sin apoyo 1 seg. o más.	Misma que en ítem 44.	Ítem que en ítem 44.	---	Si el niño se para en un pie sin apoyo entre 1 y 4 seg.
74	Camina en puntas de pies igual o más pasos.	Examinador y niño, una frente al otro, lejos de la mesa.	El examinador salta en punta de pies, mismo paso. Luego invita al niño a hacer lo mismo diciéndole "Camina en la punta de los pies igual que yo".	---	Si el niño camina en punta de pies seis o más pasos.
84	Salta 20 cms. con los pies juntos.	Examinador parado frente a una hoja de oficina colocada en el suelo horizontalmente, niño a su lado.	El examinador coloca en el suelo una hoja de oficina de las hojas de oficina. Luego salta por sobre la hoja con los pies juntos y invita al niño a hacer lo mismo diciéndole "Salta igual que yo".	Hoja de regalo.	Si el niño salta por sobre la hoja (o lo mismo) con los pies juntos.
94	Salta en un pie tres o más veces, sin apoyo.	Examinador y niño de pie uno frente al otro, lejos de la mesa.	El examinador salta en un pie, por lo menos tres veces, en el mismo lugar. Luego invita al niño a hacer lo mismo diciéndole "Salta igual que yo".	---	Si el niño salta en un pie tres o más veces, con o sin apoyo.
104	Coge una pelota	Examinador de pie frente al niño a 1 m. de distancia.	El examinador mostrando la pelota al niño le dice "Juguemos a la pelota, yo te la tiro y tú la coges". Enseñándole se lo toca a un metro de distancia del niño y le tira la pelota dándole un toque suave que le llegue entre la cintura y el cuello. Se puede repetir una vez.	Pelota.	Si el niño coge la pelota con una o con las dos manos, debe hacerlo con las manos y no con los brazos.

Nº de ítem	Ítem	Ubicación	Administración	Materiales	Criterio de Aprobación
114	Se "chusea" hacia adelante.	Examinador al lado del niño.	El examinador se "chusea" hacia adelante dando 4 o más pasos con una separación de menos de 2 cms. entre cada paso. Luego invita al niño a hacer lo mismo diciéndole "Camina igual que yo".	---	Si el niño se "chusea" hacia adelante 2 o más pasos con una separación de menos de 2 cms. entre cada paso y sin apoyo.
124	Se "chusea" hacia atrás.	Examinador al lado del niño.	El examinador se "chusea" hacia atrás dando 4 o más pasos con una separación de menos de 2 cms. entre cada paso. Luego invita al niño a hacer lo mismo diciéndole "Camina hacia atrás igual que yo".	---	Si el niño se "chusea" hacia atrás 4 o más pasos con una separación de menos de 2 cms. entre cada paso y sin apoyo.


	Reconoce grande y chico.	Examinador y niño sentados. Junto a la mesa.	El examinador presenta la lámina 6 al niño y le dice: "Muestra la muñeca más grande". Entera la respuesta del niño y dice: "¿Cómo muestra la muñeca más chica?"	Lámina 6	1. Si el niño muestra correctamente las muñecas indicadas.
32	Reconoce más y menos.	Examinador y niño sentados. Junto a la mesa.	El examinador muestra la lámina 7 al niño y le dice: "Muestra la muñeca más grande". Entera la respuesta del niño y le dice: "¿Por qué muestra la muñeca más grande?"	Lámina 7	1. Si el niño muestra correctamente a las muñecas propuestas.
33	Nombre animales.	Misma que en 32.	El examinador presenta al niño la lámina 8 y señala cada figura le dice: "¿Cómo se llama?" "¿Qué es?" El examinador debe registrar inmediatamente cada respuesta del niño en forma correcta.	Lámina 8	1. Si el niño nombra correctamente al menos cinco de las figuras: Males (rato, vaca), pollo, puma, tortuga, perro, ranoncillo, caballo. No se aceptan palabras racionales del tipo "gato" o "perro" que aceptan los dibujos y las palabras correspondientes por error.
34	Nombre objetos.	Misma que en 32.	El examinador presenta al niño la lámina 9 y señala cada figura le dice: "¿Cómo se llama?" "¿Qué es?" El examinador debe registrar inmediatamente cada respuesta del niño en forma exacta.	Lámina 9	1. Si el niño nombra correctamente al menos cinco de las figuras: Males, puma, tortuga, pollo, perro, ranoncillo, caballo. No se aceptan palabras racionales del tipo "gato" o "perro" que aceptan los dibujos y las palabras correspondientes por error.

Nº	Item	Ubicación	Administración	Material	Criterio de Aprobación
35	Reconoce larga y corto.	Misma que en 32.	El examinador presenta al niño la lámina 10 y le dice: "¿Cuál es la línea más larga?" Entera la respuesta del niño y dice: "¿Cuál es la línea más corta?"	Lámina 10	1. Si el niño muestra correctamente las líneas propuestas.
36	Verbaliza acciones.	Examinador y niño sentados. Junto a la mesa.	El examinador presenta al niño la lámina 11 y le pregunta: "¿Qué está haciendo?" El examinador debe registrar inmediatamente cada respuesta del niño en forma exacta.	Lámina 11	1. Si el niño verbaliza acciones de entre las que se muestran: caminar, correr, saltar, jugar, leer, escribir, dibujar, cantar, bailar, etc.
37	Conoce la utilidad de objetos.	Misma que en 32.	El examinador hace las siguientes preguntas al niño: "¿Para qué sirve esto?" "¿Para qué sirve esto?" "¿Para qué sirve esto?" "¿Para qué sirve esto?" "¿Para qué sirve esto?"	..	1. Si el niño verbaliza la utilidad de al menos cinco de los objetos, señalando la acción más frecuente que con ellos desarrollan.
38	Discrimina pesado y liviano.	Misma que en 32.	El examinador coloca en una mano del niño la bolsa vacía, con arena de la bolsa "leve" y en la otra mano la bolsa rellena con arena. Entera la respuesta del niño y dice: "¿Cuál es la más pesada?"	Bolsa rellena con arena. Bolsa vacía con arena.	1. Si el niño contesta correctamente acerca de la bolsa más pesada.
39	Verbaliza su nombre y apellido.	Examinador y niño sentados. Junto a la mesa.	El examinador pregunta al niño: "¿Cuál es tu nombre?" "¿Cuál es tu apellido?"	..	1. Si el niño verbaliza su nombre y apellido correctamente.
39L	Identifica su sexo.	Misma que en 32.	El examinador pregunta al niño: "¿Cuál es tu sexo?"	..	1. Si el niño verbaliza correctamente su sexo.

111	Conoce el nombre de sus padres.	Misma que en 110.	El examinador pregunta al niño registrando las respuestas en forma inmediata: "¿Cómo se llama tu papá?" "¿Cómo se llama tu mamá?"	---	1: Si las respuestas del niño coinciden con los datos de la ficha de antecedentes. Se acepta sobre todo.
112	Da respuestas coherentes a situaciones planteadas.	Examinador y niño sentados junto a la mesa.	El examinador pregunta al niño registrando las respuestas en forma inmediata: "¿Por qué haces lo que estás haciendo?" "¿Por qué haces lo que estás haciendo?" "¿Por qué haces lo que estás haciendo?"	---	1: Si el niño da una respuesta coherente a al menos dos de las situaciones planteadas.
113	Comprende preposiciones.	Examinador y niño de pie junto a la mesa.	El examinador da las siguientes instrucciones al niño, registrando las respuestas en forma inmediata: "Pon el lápiz dentro de la silla." "Pon el lápiz sobre la mesa." "Pon el lápiz bajo la silla." El examinador debe cuidar de no usar el indicio con un gesto la ubicación solicitada al niño.	Léptx	1: Si el niño ejecuta al menos dos de las instrucciones en forma correcta.
114	Razona por analogías opuestas.	Examinador y niño sentados junto a la mesa.	El examinador propone al niño las siguientes frases para simular el registro: "El agua tiene una respuesta en forma exacta: 'El fuego es caliente y el hielo es'. 'El elefante es grande y el ratón es'. 'El pez es hombre y la mujer es'. Se hace repetir tres veces cada frase.	---	1: Si el niño completa correctamente al menos dos frases.

Nº test.	Nº ítem	Ítem	Ubicación	Administración	Materiales	Criterio de apreciación
112)	111	Memoria colores.	Examinador y niño sentados junto a la mesa.	El examinador coloca sobre la mesa los tres cuadrados de papel lustre, uno al lado del otro separados entre sí. En seguida los señala uno a uno, pronunciando al niño "Este color es amarillo" y le avisa cada respuesta del niño.	Tres hojas de papel lustre (rojo, amarillo y azul).	1: Si el niño nombra correctamente al menos dos colores.
113)	111	Señala colores.	Misma que en 111.	El examinador vuelve a colocar, una en el otro anterior, los papeles lustre sobre la mesa y señala uno a uno diciendo: "Este es el azul" "Este es el rojo".	Tres hojas de papel lustre	1: Si el niño indica correctamente al menos dos colores.
114)	111	Memoria figuras geométricas.	Misma que en 111.	El examinador presenta al niño la lámina 10 y le explica, señalando una a una las figuras geométricas: "Este se llama 'cuadrado'." "Este se llama 'círculo'." "Este se llama 'triángulo'." Se dice antes cada respuesta del niño.	Lámina 10	1: Si el niño reconoce correctamente al menos dos figuras geométricas. Para el círculo se aceptan las siguientes respuestas: círculo, pelota, redondela. Para el cuadrado y triángulo sólo el nombre exacto. Se aceptan errores de pronunciación.
115)	111	Señala figuras geométricas.	Examinador y niño sentados junto a la mesa.	El examinador vuelve a colocar sobre la mesa la lámina 10 y señala las figuras geométricas una a una, dice al niño: "Este es el cuadrado." "Este es el círculo." "Este es el triángulo." (Se dice, en un orden diferente al de la lámina).	Lámina 10	1: Si el niño muestra correctamente al menos dos de las tres figuras geométricas.
116)	111	Describe escenas.	Misma que en 111.	El examinador presenta al niño la lámina 10 y le dice: "Señala que está dentro de esto." Después de señalar la respuesta del niño presenta la lámina 10 y señala a cada cuadro: "Cuéntame qué está pasando en esto."	Lámina 10 Lámina 11	1: (En contextos).

20L	Reconoce absurdos.	Misma que en 18L.	El examinador muestra al niño la línea 15 y le dice: "¿cómo se dice...?" "¿Qué tiene un ratón?" Se registra la forma exacta en respuesta del niño.	Línea 15	1: Si el niño responde con alguna de las palabras propuestas. 2: Si el niño responde con "los zapatos" o "su pelo".
21L	Usa plurales.	Misma que en 18L.	El examinador presenta al niño la línea 16 y le pregunta "¿qué son estos?"	Línea 16	1: Si el niño contesta en plural: "flores". Se exceptúan errores de pronunciación de "flores". Se debe evaluar claramente el uso del plural.
22L	Reconoce antes y después.	Misma que en 18L.	El examinador presenta al niño la línea 17 y le pregunta "¿qué pasó a los?" y luego "¿qué pasó después?"	Línea 17	1: Si el niño responde correctamente las dos preguntas.
23L	Define palabras.	El examinador y el niño sentados frente a la mesa.	El examinador hace preguntas al niño, registrando únicamente sus respuestas en forma exacta: "¿qué es una medicina... una pelota... un zapato... un obrero?"	--	1: Si el niño define correctamente el nombre de las palabras. Se considera correcta una definición general, un buen símil, la referencia general a la categoría, o si el niño tiene el objeto, o si hace una descripción de él.
24L	Nombre característicos de objetos.	El examinador y el niño sentados frente a la mesa.	El examinador le pasa, uno a uno, los objetos al niño en su mano, una a una, le dice: "¿cómo es este objeto... este globo... esta bolsa..." le debe registrar la respuesta exacta antes de proceder a entregar un nuevo objeto.	-Globo inflado -Bolsa rellena con arena	1: Si el niño responde correctamente al menos dos preguntas. Se considera correcta cualquier respuesta que describa características del objeto que hagan referencia a su tamaño, forma, textura, color.

Item	Ubtención	Administración	Materiales	Criterios de Apreciación
1C	Traslada agua de un vaso a otro sin derramarla.	El examinador coloca los dos vasos frente a la mesa. Luego señala al niño y dice: "Toma este agua (hasta un Gros con Bases) y pásala al otro vaso tratando de no botar nada".	Dos vasos, uno vacío y el otro lleno de agua.	Si el niño traslada el agua al otro vaso sin derramarla.
2C	Construye un puente con tres cubos con medio presita.	El examinador construye un puente con tres cubos dejando una abertura entre los dos de base:  deja el modelo a la vista, dice al niño: "Haz un puente igual a éste".	Sesé cubos.	Si el niño construye un puente con una presita entre los dos de base.
3C	Construye una torre de 8 o más cubos.	El examinador pone los cubos sobre la mesa y dice una torre de cuatro cubos. Después a la torre y dice al niño "Haz una torre 10".	Ocho cubos.	Si el niño forma una torre de 8 o más cubos.
4C	Desabotona.	Misma que en 2C.	Estuche con dos botones.	Si el niño desabotona los dos botones del estuche.
5C	Abotona.	Misma que en 2C.	Estuche con dos botones.	Si el niño abotona los dos botones del estuche.

Nº	Item	Ubtención	Administración	Materiales	Criterios de Apreciación
16C	Entrega una aguja.	El examinador muestra la aguja frente al niño.	El examinador entrega la aguja frente al niño. Luego de recibir el niño le muestra la aguja entrecruzada y dice al niño: "¿Puedes decirme qué es esto?" y "¿Para qué sirve?".	Una aguja.	Si el niño entrega la aguja.
17C	Desata cordones.	Examinador y niño sentados frente a la mesa.	El examinador muestra al niño el cordón de un zapato y le dice: "Desata el cordón y pásalo a tu zapato". Luego de hacer la aguja para el zapato al niño y le dice: "Desata el cordón".	Cuerda con cordones y zapatos.	Si el niño desata los cordones.
18C	Capta una línea roja.	Examinador y niño sentados frente a la mesa.	El examinador presenta la línea roja y le dice: "Pasa la línea roja por el agujero de la aguja y pásala a tu zapato".	Una aguja y una línea roja.	Si el niño capta la línea roja.
19C	Capta un círculo.	Misma que en 18C.	El examinador muestra al niño un círculo y le dice: "Pasa el círculo por el agujero de la aguja y pásalo a tu zapato".	Una aguja y un círculo.	Si el niño capta el círculo.
20C	Capta una cruz.	Misma que en 18C.	El examinador presenta la cruz y le dice: "Pasa la cruz por el agujero de la aguja y pásala a tu zapato".	Una aguja y una cruz.	Si el niño capta la cruz.

Nº de prueba	Item	Ubicación	Administración	Materia	Criterio de Aprobación
11C	Copie un triángulo.	Misma que en 11C.	El examinador muestra la 11rina 4 al niño y pasando la el lápiz en la mano le dice: "Dibuje una igual a ésta".	-Lápiz -Reverso de la hoja de registro.	1) Si el niño dibuja un triángulo que sea un triángulo equilátero. Las líneas de los lados no deben ser exactamente iguales en longitud y el ángulo de los lados debe ser 60 grados.
12C	Copie un cuadrado.	Misma que en 11C.	El examinador presenta la 12-rina 5 al niño y pasando el lápiz le dice: "Dibuje uno igual".	-Lápiz -Reverso de la hoja de registro.	1) Si el niño dibuja un cuadrado con cuatro ángulos rectos. Los ángulos deben ser exactamente iguales en longitud y los ángulos deben ser fundamentalmente rectos y no prolongarse más de 45 grados.
13C	Dibuje 9 o más partes de una figura humana.	El examinador y el niño sentados juntos a la mesa.	El examinador entrega el lápiz y el papel al niño y le dice: "Dibuje un niño". Se evalúa una sola representación para los ítems 13C, 14C y 15C.	-Lápiz -Reverso de la hoja de registro.	1) Si el niño dibuja una figura humana con más de 5 partes del cuerpo (cabeza, tronco, piernas, brazos, etc.). Nota: No se evalúa el pelo, ojos, nariz, orejas, dedos y pies.
14C	Dibuje 6 o más partes de una figura humana.	Misma que en 13C.	Misma que en 13C.	Misma que en 13C.	1) Si el niño dibuja 6 u más partes de una figura humana. Nota: No se evalúa el pelo, ojos, nariz, orejas, dedos y pies.

F.

Nº de prueba	Item	Ubicación	Administración	Materia	Criterio de Aprobación
(8)	15C	Dibuje 3 o más partes de una figura humana.	Misma que en 13C.	Misma que en 13C.	1) Si el niño dibuja 3, 4 o 5 partes del cuerpo (cabeza, tronco, piernas, brazos, etc.). Nota: No se evalúa el pelo, ojos, nariz, orejas, dedos y pies.
(20)	16C	Ordene por tamaño.	El examinador presenta al niño un sistema de 10 tarjetas con cuatro barritas de diferentes longitudes y dice al niño: "Mira estas tarjetas están ordenadas de más grande a más chiquitita. Entregada entregándome las tres barritas sueltas le dice: "¿Dónde ponerías estas otras barritas para que queden ordenadas?".	Tres barritas de cartón, cualquiera con 4 tarjetas de diferentes longitudes.	1) Si el niño muestra una forma correcta las tres barritas.

ANEXO 3
PROTOCOLOS DE CALIFICACION.

TEST DE DESARROLLO FÍSICO PARA 3-5 AÑOS

(I. H. Macuslier y T. Marchant)

NOMBRE
 FECHA DE NACIMIENTO EDAD ACTUAL
 FECHA DE EXAMEN EXAMINADOR
 DIRECCION O COLGIO

SU TEST DESCRIPCION

#	Item	Material	Observaciones	Puntaje (1-4)
1	Salta con los dos pies juntos en el punto de la...			
2	Se para sobre piesos llevados en un vaso	Vaso lleno de agua		
3	Lanza una pelota en una dirección de...	Pelota		
4	Se para en un pie sin apoyo 10 seg. o más			
5	Se para en un pie sin apoyo 5 seg. o más			
6	Se para en un pie sin apoyo 1 seg. o más			
7	Camina en punta de pies seis o más pasos			
8	Salta 10 cms. con pies juntos	hoja de registro		
9	Salta en un pie tres o más veces sin apoyo			
10	Coge una pelota	Pelota		
11	Se "chusea" hacia adelante			
12	Se "chusea" hacia atrás			

[J.M. Neustler y T. Marchant]

.....
 FECHA DE NACIMIENTO EDAD ACTUAL
 FECHA DE EXAMEN EXAMINADOR
 DIRECCIÓN O COLEGIO

TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR

Item	Material	Observaciones	Calificación (1-6)
Traslada agua de un vaso a otro sin derramarla	Dos vasos uno vacío y otro lleno de agua		
Construye una torre con tres cubos con el más pequeño en la base	Ses cubos		
Construye una torre de cubos o más cubos	Doce cubos		
Desdobladora	Estuche con dos botones		
Botones	Estuche con dos botones		
Imprime una espiga	• Espiga • Hilo de nylon (30 cms)		
Imita corchones	Cartón con ojetti- llas y cordón		
Imita una línea recta	• Línea 1 • Lápiz de mina • Reverso hojas res.		
Imita un círculo	• Línea 2 • Lápiz de mina • Reverso hojas res.		
Imita una cruz	• Línea 3 • Lápiz de mina • Reverso hojas res.		
Imita un triángulo	• Línea 4 • Lápiz de mina • Reverso hojas res.		
Imita un cuadrado	• Línea 5 • Lápiz de mina • Reverso hojas res.		
Imita 9 o más partes de una figura humana.	• Lápiz de mina • Reverso hojas res.		
Imita 5 o más partes de una figura humana.	• Lápiz de mina • Reverso hojas res.		
Dibuja 3 o más partes de una figura humana.	• Lápiz de mina • Reverso hojas res.		
Ordena por tamaño	• Jastero con barri- tas • 7 clavos		

[J.M. Neustler y T. Marchant]

MIDIRSE

FECHA DE NACIMIENTO EDAD ACTUAL
 FECHA DE EXAMEN EXAMINADOR
 DIRECCIÓN O COLEGIO

SUBTEST LENGUAJE

Nº	Item	Material	Respuestas del niño y observaciones	Pa
1.	Reconoce grande y chico	Línea 6	grande chico	
2.	Reconoce más y menos	Línea 7	más menos	
3.	Nombre animales	Línea 8	gato chancho paloma tormenta perro pato oveja gallina	
4.	Nombre objetos	Línea 9	paragu escoba zapatos serrucho vela telera pelaj taza	
5.	Reconoce largo y corto	Línea 10	largo corto	
6.	Verbaliza acciones	Línea 11	recortar saltar planchar comer	

Item	Material	Respuesta del niño y observaciones	Fv
Señala la utilidad de los objetos		carra jabón cama luz cuchara tijera	
Discrimina peso y volumen	Bolsa rellena con arena Bolsa rellena con esponja	pesado liviano	
Reconoce nombre y apellido		nombre apellido	
Justifica su propio sexo			
Conoce el nombre de sus cosas		perro casa	
4 res: estas diferentes a las de las plásticas		hambre cansado frío	
Admite preposiciones	lápiz	detrás sobre bajo	
Conoce por analogías especies		ratón ratón mamá	
Clasifica colores	Tres hojas de papel lustre (azul, amarillo, rojo)	azul amarillo rojo	
Clasifica colores	Tres hojas de papel lustre (azul, amarillo, rojo)	azul amarillo rojo	
Reconoce figuras geométricas	Lámina 12	círculo cuadrado triángulo	

Item	Material	Respuesta del niño y observaciones
Señala figuras geométricas	Lámina 12	cuadrado triángulo círculo
Describe escenas	Lámina 13 Lámina 14	13 14
Reconoce adverbios	Lámina 15
Usa plurales	Lámina 16
Reconoce antes y después	Lámina 17
Define palabras		manzana pelota zapata abrigo
Nombre características de un objeto.	pelota Globo inflado Bolsa rellena con arena	pelota globo bolsa luz

ANEXO 4.
CUADERNILLO CON 17 LAMINAS.

MATERIA DE PRUEBA

La látera de prueba consta de los siguientes materiales:

- Dos vasos plásticos de 7 cms. de diámetro y 7 cms. de alto
- Una pelota de ténis amarilla
- Hojas de registro del test
- Siete cubos de madera de 2,5 cms. por lado
- Escribete de aluminio de 15 por 10 cms. que se cierre con tapa sobrepuesta del mismo material. Sobre la tapa perforar horizontalmente dos ojales de 3 cms. a una distancia de 5 cms. entre sí. Estos ojales deben comunicarse con dos botones de 2 cms. de diámetro, costados.



- Hoja de lana con punta roma
- Hilo de algodón (10 cms.)
- Cartón de 10 por 15 cms. con tres pares de ojettillos perforados. La distancia entre ojettillos debe ser de 3 cms.



- Un cordón de zapato
- Lámpa de mina nº 2 (sin goma)

- Cuchero de cerámica de 20 cms. por lado con cuatro barritas de cerámica pegadas (de 15, 12, 9 y 6 cms. de largo por 2 cms. de ancho) colocadas sobre una línea horizontal en base.



y tres barritas sueltas (de 13.5, 10.5 y 7.5 cms de largo por 2 cms. de ancho).

- Bolsa de 15 por 20 cms. de género (rojo) rellena con arena
- Bolsa de 15 por 10 cms. de género (rojo) rellena de esponja
- Tres cuadrados de papel lustre de 10 cms. de lado (azul, amarillo y rojo), con repuesto.
- Un cuadernillo con 17 láminas numeradas del 1 al 17: (Adjuntas)

- Lámina 1 (línea recta)
- Lámina 2 (círculo)
- Lámina 3 (cuadrado)
- Lámina 4 (triángulo)
- Lámina 5 (cuadrado)
- Lámina 6 (grandes círculos)
- Lámina 7 (línea - curva)
- Lámina 8 (anillos)
- Lámina 9 (objetos)
- Lámina 10 (línea-cuerpo)
- Lámina 11 (secciones)
- Lámina 12 (figuras geométricas)
- Lámina 13 (esfera)
- Lámina 14 (esfera)
- Lámina 15 (absurdo)
- Lámina 16 (antes - después)
- Lámina 17 (plurales)

L 1

L 2

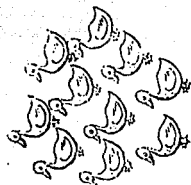


L 3



L 4

L 5



L. 7



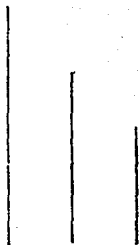
L. 6



L 8



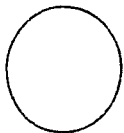
L 9



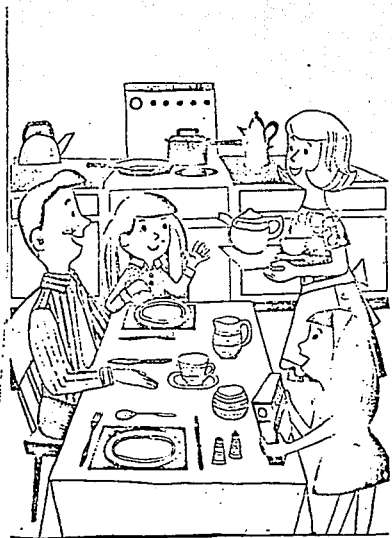
L 10



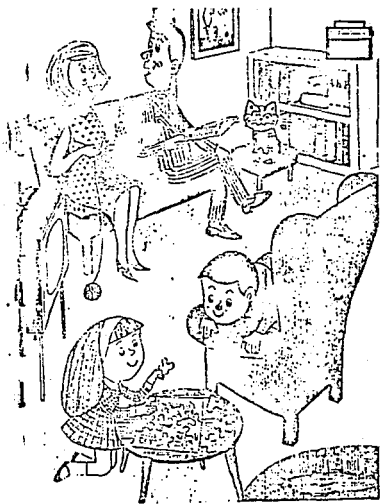
L 11



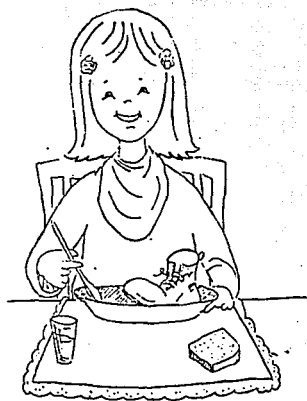
L. 12



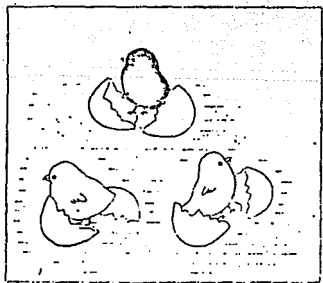
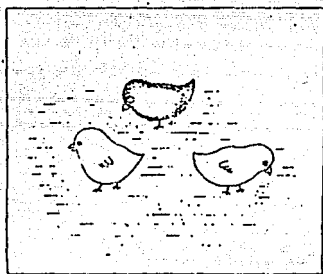
L. 13

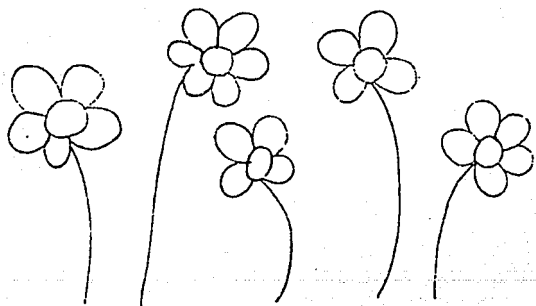


L 14



L 15





ANEXO 5.
FICHA DE IDENTIFICACION.

DATOS GENERALES:

NOMBRE: _____ SEXO: MASCULINO ()
FEMENINO ()

FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD (ANOS-MESES) _____

SALA: _____ AÑOS DE ASISTIR AL C.E.N.D.I. _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____ ESTADO CIVIL: _____

ESCOLARIDAD: _____ OCUPACION: _____

NOMBRAMIENTO: ADMINISTRATIVO BASE. ()
ADMINISTRATIVO CONFIANZA. ()
ACADEMICA. ()

NOMBRE DEL PADRE: _____ ESCOLARIDAD: _____

OCUPACION: _____

DATOS PERSONALES DEL NIÑO:

TIEMPO DE GESTACION: PREMATURO. () TIPO DE PARTO: NORMAL ()
TERMINO. () CESAREA ()
POSTMADURO () FORCEPS ()

NUMERO DE HERMANOS: _____ LUGAR QUE OCUPA ENTRE ELLOS: _____

HOSPITALIZACIONES: SI () ACUDE A TERAPIA: NO ()
NO () D.I.F. ()
I.N.C.H. ()