

881325

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO



PLANTEL LOMAS VERDES
 CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
 NUMERO DE INCORPORACION 8813-25

21
Jaj.

**"INFLUENCIA DE LA SOCIALIZACION
 TEMPRANA EN LOS PROCESOS
 PERCEPTOMOTORES DEL NIÑO"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

YOLANDA VALENCIA DIAZ

DIRECTOR DE LA TESIS:

LIC. ISMAEL ANTONIO MARQUEZ ORDAZ

REVISOR DE LA TESIS:

LIC. LEOPOLDO BERMUDEZ BUCIO

NAUCALPAN, EDO. DE MEX.

1993

**TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE.

I. INTRODUCCION	1
CAP. I. EL DESARROLLO DEL NIÑO.	
1.1 Desarrollo emocional	5
1.2 Desarrollo perceptual	13
1.3 Etapas de desarrollo	31
CAP. II. LA SOCIALIZACION EN EL NIÑO.	
2.1. Desarrollo social	53
2.2. Establecimiento de relaciones	54
2.3. La familia	72
2.4. Desarrollo social inicial en la familia	79
2.5. Amistades	90
2.6. Guarderías	97
CAP. III. INVESTIGACIONES REALIZADAS ACERCA DE LA LA SOCIALIZACION Y DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA PEDAGOGICO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO	104
CAP. IV. METODOLOGIA	121
CAP. V. RESULTADOS	139
CAP. VI. CONCLUSIONES	150
APENDICE	158
BIBLIOGRAFIA	163

INTRODUCCION.

Este trabajo está enfocado a valorar la importancia que tiene un Programa de Desarrollo Infantil aplicado tempranamente a niños de corta edad y saber si promueve el progreso del desarrollo de los procesos percepto visuales. Ya que el niño recibe un tipo de estimulación diferente al que le pudiera proporcionar la madre si ésta se queda al cuidado de su hijo.

Hay que tener presente que la percepción es necesaria para la adaptación y para el desarrollo de otros procesos como la inteligencia, la socialización, el lenguaje.

La finalidad de este trabajo es investigar si el proceso perceptual visual de niños que están en guardería y que han tenido acceso a un Programa de Desarrollo Infantil desde los tres meses de edad y que han permanecido en esta institución por cinco o seis años, difiere del proceso perceptual visual de niños que solamente tienen un año o menos en la guardería y que no han tenido experiencia previa de ésta.

Del Centro de Desarrollo Infantil (denominación actual de guardería) de la Secretaría de la Defensa Nacional, se eligieron aquellos niños que en febrero de 1993 tuvieran cinco años de permanencia; se les practicó

un examen pediátrico, entrevista clínica y se registró la opinión de la educadora, para descartar los casos que presentaran cualquier padecimiento físico importante, patología psiquiátrica o inhabilidades de aprendizaje o perceptuales.

Las edades fluctuaron entre los cinco y seis años de edad. La muestra final fue de veintiocho niños, a los cuales se comparó con un grupo de niños del mismo Centro de Desarrollo Infantil con las mismas características, excepto la de la experiencia en guardería. La muestra final fue de 17 niños.

El instrumento utilizado para evaluar el proceso perceptual visual es el Test de Evaluación de la Percepción Visual de Marianne Frostig. Que explora el desarrollo de cinco áreas de la percepción visual:

1. Coordinación motora de los ojos.
2. Discernimiento de figuras.
3. Constancia de forma.
4. Posición en el espacio.
5. Relaciones espaciales.

Consideradas como partes importantes del proceso perceptual y de relevancia en el desenvolvimiento escolar; cada una de estas áreas se desarrolla en forma relativamente independiente de las otras, y deben existir

relaciones específicas entre ellas y la capacidad del niño para aprender y adaptarse.

Este instrumento de evaluación ha demostrado ser de bastante utilidad como elemento de selección con grupos de niños de prekinder, kinder y de primer año de primaria, ya que permite identificar a niños que necesitan un entrenamiento perceptivo especial.

Es importante que los trastornos perceptivos del niño, si existen, se detecten lo más pronto posible evitando así fracasos y desadaptaciones escolares. Los problemas perceptivos pueden mejorarse por medio de un entrenamiento específico.

El método Frostig se puede calificar con un alto grado de objetividad, la evaluación se puede realizar en cinco o diez minutos y se puede aplicar individual o colectivamente. Tomando en cuenta lo anterior y lo importante que es detectar problemas perceptivos, se decidió aplicarlo a niños de tercer año de preescolar, y en caso de que algunos niños tengan problemas, proporcionarles un programa y serie de actividades según sus necesidades y capacidades.

Es importante realizar investigaciones acerca de los beneficios que proporciona la guardería debido a que los cambios que se han sucedido en la situación social han

hecho que cada día se incorporen más mujeres a la fuerza de trabajo y en el caso de que tengan hijos puedan utilizar diferentes opciones para el cuidado de los hijos durante su jornada laboral.

Las madres que optan por una guardería colocan al niño en un ambiente constituido por varios adultos y niños, donde hay actividades muy variadas y cada vez más complejas comparadas a las que existen en el hogar. Y esto puede proporcionar beneficios en el desarrollo del niño antes de que ingrese a la vida escolar.

No hay que olvidar tener en cuenta que los resultados obtenidos por un niño que tuvo acceso a una guardería serán más provechosos si los padres comparten los objetivos de ésta.

Para la presente investigación se consideraron varias teorías sobre el desarrollo del niño y una perspectiva del punto de vista de Gessel.

CAPITULO 1.

EL DESARROLLO DEL NIÑO.

1.1 DESARROLLO EMOCIONAL.

La gama de emociones en nuestros primeros años tienen un efecto determinante en nuestra personalidad. Plutchik (1987) indica que Watson (1919) hizo una serie de experimentos con infantes con el objeto de identificar las reacciones que se podían inducir por medio de diversos estímulos. Y observó que a las pocas horas después del nacimiento el infante mostraba una variedad de comportamientos espontáneos, así como de reacciones a los estímulos.

Papalia (1989) comenta que Watson (1919) afirmó que los niños nacen con tres emociones: amor, ira y miedo. Plutchik (1987) haciendo referencia a Watson afirmó que la respuesta de amor se obtenía acariciando o manipulando una zona erógena del infante; la respuesta de ira se producía al impedir los movimientos del infante, y la respuesta de miedo se produce dejando caer de súbito a un infante, con ruidos fuertes y sacudiéndolo cuando estaba a punto de quedarse dormido.

Plutchik (1987); Papalia (1989) y Young (1979) también hacen referencia a los estudios de Bridges (1932), quién describió el comportamiento emocional de

los infantes y como resultado de sus observaciones concluyó que los infantes de menos de dos o tres semanas de edad muestran solo una emoción en todas las condiciones estimulantes, a la que llamó "excitación general". Y lo describió de la forma siguiente: "los brazos y los músculos de las manos se pusieron tensos, la respiración fue más rápida y las piernas hicieron movimientos convulsivos de pataleo. Se abrieron los ojos, se arqueó el labio superior y se fijó la vista en la distancia".

Bridges (1932) sugirió que para los tres meses de edad aparecen señales de "angustia amarga" o de "enojo molesto" como resultado de detener la satisfacción de una necesidad física del infante. Las señales de mal humor se observaron al cuarto mes; entre los cinco meses y seis, se vieron respuestas de "repulsión emocional" al rechazar el infante el alimento. La emoción del temor apareció en el séptimo u octavo mes de vida, y estaba indicada por la tensión, la inhibición, el movimiento y el llanto debido a la aparición de un extraño. Según Bridges las emociones positivas fueron más lentas en aparecer que las negativas (citado por Plutchik y Young, 1987).

Bowlby (1986) indica que el infante muestra comportamientos de aproximación antes de la aparición de los comportamientos de evitación. Para él, las expresiones

emocionales en los infantes son señales sociales no aprendidas ya que tienen un efecto predecible en la madre como el cuidarlo, protegerlo y alimentarlo, y al mismo tiempo suelen aumentar la cercanía de la madre y el hijo.

Bridge (1932) señaló que el desarrollo emocional y el desarrollo social van de la mano y que las características generales del desarrollo emocional son:

- 1) Disminución en la frecuencia de las reacciones emocionales intensas.
- 2) Transferencia progresiva de las reacciones emocionales a situaciones socialmente aprobadas.
- 3) Cambios graduales en la naturaleza de las reacciones emocionales manifiestas de acuerdo con el entrenamiento y las presiones sociales (citado por Young, 1979).

LA SONRISA.

Papalia (1989); Plutchik (1987) y Young (1979) comentan que los datos sobre el desarrollo de la sonrisa mostraron que durante las primeras semanas los infantes acostumbraban voltear los labios como una sonrisa sin que hubiera presente ningún estímulo que se pudiera identificar. Spitz (1987) dice que los infantes menores de dos meses, no sonríen con certeza hacia nada ni a

nadie, en el tercer mes de vida, el bebé responde al rostro adulto con una sonrisa, si se cumplen ciertas condiciones: que el rostro se muestre de frente, de modo que el infante pueda ver los dos ojos y que el semblante tenga movilidad. Spitz (1987) y Young (1979) señalan que después de los seis meses, los infantes reservan su respuesta sonriente a la madre, padre y personas vinculadas cercanamente con él.

EL LLANTO.

Es una expresión de afecto evidente desde el momento del nacimiento. Todos los infantes lloran en respuesta al hambre o dolor, y/o frío. El llanto es la forma más poderosa y a veces la única en que los bebés indican al mundo exterior que necesitan algo. Es, por lo tanto, un medio vital de comunicación (Papalia, 1989; Plutchik, 1987).

Papalia (1989) indica que Wolff (1969) encontró diferentes patrones entre el llanto básico, rítmico y el llanto por dolor y frustración. Y registró cuatro ejemplos del llanto, los cuales son: el llanto rítmico básico; el llanto de la ira, en el cual el bebé expelle un exceso de aire a través de las cuerdas vocales; el llanto de dolor que es repentino y alto; y el llanto de la

frustración que comienza con un silencio, sin contener por mucho tiempo el aire y con dos o tres primeros llantos extensos.

Papalia (1989) también reporta que Oswald y Feltzman (1974) registraron los llantos de bebés que pasaban por procedimientos médicos rutinarios y cirugía menor, y encontraron que los bebés angustiados lloran más alto, más prolongadamente y en forma más estrepitosa e irregular, que los bebés que lloran por hambre.

CONTROL DE LOS SENTIMIENTOS.

Los niños han de aprender a controlar una amplia gama de sentimientos en los primeros años de vida. Algunos son sentimientos muy agradables, como la alegría, el afecto y la sensualidad. Otros como la ira, el temor, ansiedad, los celos, la frustración y la tristeza no son gratos.

TEMOR Y ANSIEDAD.

Una de las fuerzas más importantes que los niños deben aprender a dominar es la tensión ocasionada por el miedo y la ansiedad. El miedo (temor) proviene en general de una fuente concreta. En cambio, la ansiedad tiene una fuente más vaga o generalizada. Young (1979) comenta que

el niño reacciona en forma innata con miedo a estimulaciones repentinas e inesperadas: sonidos fuertes, caídas, movimientos repentinos. Pero la reacción a estas situaciones cambia con la edad; estos cambios se deben sin duda a que el niño comprende y controla cada vez más el ambiente que lo rodea, y la experiencia enseña al niño qué clases de objetos y situaciones debe temer y evitar.

IRA Y HOSTILIDAD.

Yong (1979) comenta que en un estudio realizado por Goodenough (1931) se puso especial atención a las causas de la ira o enojo, y se encontró que en las etapas tempranas del desarrollo hubo un despliegue casual de energía sin orientación, incluyendo brincos hacia arriba y hacia abajo, detención de la respiración, pisadas fuertes, patear, tirarse al suelo, y gritar. En etapas posteriores hubo una conducta de venganza, manifestada en arrojar objetos, arrebatar, pellizcar, morder, golpear, insultar, romper cosas; esto dependía en cierto modo de la edad del niño.

Al niño se le enseña a inhibir la ira, los celos, los pensamientos y acciones hostiles. Aprende que tales sentimientos son inaceptables en muchas situaciones.

FRUSTRACION Y AGRESION.

Algunos psicólogos han llegado a afirmar que la agresión siempre proviene de una frustración y que ésta, tarde o temprano, producirá formas directas o disfrazadas de agresión.

La frustración fue definida como el bloqueo de una meta. Craig (1989) hace referencia a Dollard (1939) que cree que la frustración daba origen a sentimientos de ira que mediaban la agresión. Esta agresión podía dirigirse a la fuente de la frustración o desplazarse hacia otra persona u objeto.

Los niños no solo deben controlar sus sentimientos negativos sino que también los sentimientos positivos debe aprender a controlarlos, ya que en la socialización del preescolar se le enseña que no sea tan abierto con sus expresiones de alegría.

Ya que uno de los principales aspectos en la socialización de los niños pequeños es enseñarles formas socialmente aceptables de canalizar sus sentimientos agresivos y al mismo tiempo, inculcarles conductas positivas, como la de ayuda y la de compartir.

Los psicólogos sociales dicen que la agresión es un comportamiento tendiente a lastimar o destruir. La conducta agresiva puede ser verbal o física. La conducta

asertiva, en cambio, no incluye el intento de lastimar a los demás. Es una conducta franca y directa, como la consistente en exponer con serenidad nuestros derechos o emprender una actividad vigorosa, sin necesidad de perjudicar a la gente (Craig, 1989).

Craig, Mussen y Eisenberg-Berg (1977) describen la conducta socialmente adecuada como acciones tendientes a beneficiar a los otros sin esperar un premio externo. Sus estudios muestran que el modelamiento influye en la conducta socialmente adecuada, lo mismo que en la agresión. En un típico experimento de modelamiento, algunos niños observan a una persona realizar un acto socialmente adecuado. Otros niños en el grupo de control observan un modelo que no muestra una conducta socialmente adecuada. Luego de ver al modelo generoso, a cada niño se le da la oportunidad de obsequiar algo que haya ganado. Los investigadores comprobaron que los niños que presenciaron la generosidad de otra persona muestran mayor generosidad en su conducta personal.

Craig (1989) también hace referencia a los estudios de Staub (1971) que investigó otros dos procedimientos que influyen en la conducta socialmente adecuada: la representación de papeles y la inducción. En la representación de papeles, los niños encarnan varios

roles para averiguar como los otros ven los hechos y las situaciones. En la inducción los adultos les dicen las consecuencias que sus actos acarrearán a los demás. En su estudio, Staub aplicó ambos métodos a grupos de preescolares y más tarde los sometió a pruebas para determinar la eficacia de los procedimientos. Descubrió que la representación de papeles aumentaba la disposición de los niños a ayudar a otros y que los efectos de la representación duraban hasta una semana, sin embargo, la inducción producía un efecto ligero, e incluso negativo, en los niños. No ayudaban tanto a los otros, quizá porque resistían a la autoridad o porque les molestaba que los presionaran para portarse bien.

Los sentimientos de ira o empatía, los premios, los castigos y el modelamiento participan en la conducta agresiva o altruista que aprenden los niños; todos esos factores se encuentran presentes en la vida familiar.

1.2 DESARROLLO PERCEPTUAL.

Nuestros cuerpos están equipados con sistemas especializados en la recopilación de la información que

nos llega del medio ambiente que nos rodea. Poseemos seis sistemas sensoriales. Los cinco primeros corresponden a los sentidos del tacto, gusto, oído, vista y olfato. El sexto consiste en la propiocepción, el sentido que nos informa acerca de dónde están las partes móviles de nuestro cuerpo en relación con el resto del mismo (Bower, 1984; Davidoff, 1986; Schiffman, 1988). Conocido también como Cinestesia.

El sentido del olfato comprende toda la región del tejido sensible a los olores, llamada epitelio olfativo, se localiza en ambos lados de la cavidad nasal, los receptores olfativos están localizados en la membrana mucosa. Estos receptores captan información de los eventos químicos que se traspiran tanto de lejos como de cerca. El estímulo potencial para el sentido olfativo tiene que ser una sustancia orgánica disuelta en agua o soluble en grasas. Los receptores correspondientes al gusto están en la boca, son las yemas gustativas; no existen muchas diferencias entre el adulto y el niño en cuanto a estos sistemas (Bower, 1984; Demarest y Novack, 1989; Schiffman, 1988).

El sentido del tacto procede de un complejo sistema de receptores situados en la piel. Los receptores propioceptivos están situados en nuestras articulaciones

móviles y responden fundamentalmente al ángulo formado por dos huesos (Bower, 1984; Schiffman, 1988).

La diferencia principal entre el adulto y el niño es que la superficie cutánea es mayor en el adulto (Bower, 1984).

El sistema auditivo se divide en tres elementos: el oído externo, el oído medio y el oído interno. El oído externo protege las estructuras internas sensibles y delicadas, y encausa las vibraciones del aire en el canal auditivo; el oído medio transmite los movimientos vibratorios del tímpano al oído interno que es la porción auditiva (Demarest y Novack, 1989; Schiffman, 1988).

Por lo que se refiere a la estructura del oído, la del bebé es semejante a la del adulto, con la excepción de que es más pequeño; y la separación entre ambos oídos también es menor que en el adulto (Bower, 1984).

El sistema visual proporciona una cantidad desproporcionadamente grande de información acerca del ambiente.

La luz incide sobre la córnea, pasa por la cámara anterior y luego a través de la pupila, llega al cristalino, éste enfoca la luz sobre la retina que convierte la imagen en impulsos nerviosos y los que llevan al cerebro una representación del mundo visual

externo (Demarest y Novack, 1989).

Las estructuras básicas son las mismas en el adulto y el niño, pero hay diferencias importantes en la clase de información que el lactante puede captar. Primero, el cristalino, que puede cambiar de forma en los adultos para enfocar al objeto, no cambia en los lactantes; por lo que la imagen proyectada sobre la retina infantil es más borrosa que la proyectada sobre la del adulto. Segundo, el ojo del lactante es menos profundo; por lo cual la imagen producida en la retina por un objeto, a una determinada distancia, será menor.

El hombre se sirve de varias estrategias para interpretar la información visual que recibe, como la constancia, fondo de la figura y agrupamiento (Davidoff, 1986; Neisser, 1978; Fritchard, 1978; Schiffman, 1988; Wolman, 1988).

La constancia significa que los objetos que se ven desde diferentes ángulos, a diversas distancias o bajo condiciones de iluminación, siguen percibiéndose bajo la misma forma, tamaño y color. Siempre que vemos lo que nos rodea, solemos ver objetos contra un fondo, esto depende de como enfoquemos nuestra atención.

El agrupamiento consta de cinco indicadores:

- 1) Semejanza. Los elementos visuales con color, forma o textura similares se ven como si debieran ir juntos.
- 2) Proximidad. Los elementos visuales que están juntos se perciben como si debieran formar un grupo.
- 3) Simetría. Los elementos visuales que forman figuras regulares simples y bien equilibradas se perciben como si debieran ir juntos.
- 4) Continuidad. Los elementos visuales que permiten que rayas, curvas o movimientos continúen en la misma dirección ya establecida, tienden a ser agrupados juntos.
- 5) Cierre. Generalmente los objetos incompletos se terminan y se ven efectivamente enteros.

Para percibir la profundidad y distancia hay cinco indicadores:

- 1) Tamaño familiar. Siempre que vemos un objeto familiar, calculamos su distancia en términos generales. Cuando la imagen es relativamente grande, sabemos que el objeto está cercano; cuando la imagen es relativamente pequeña, deducimos que el objeto está lejano.
- 2) Perspectiva lineal. Cuando vemos una imagen lineal, como un camino, vía del tren; la imagen se va haciendo más angosta a lo lejos; pero sabemos que el camino no se está haciendo más angosto, es exactamente igual a la imagen que tenemos enfrente.

3) Luz y sombra. Cuando la luz ilumina un objeto tridimensional; ilumina, obviamente el lado o lados que están hacia la luz, y deja al otro lado o lados en la sombra, esto nos ayuda a definir los contornos y nos da información acerca de la solidez, profundidad, partes sobresalientes y partes hundidas.

4) Gradiente de textura. Los objetos en el campo visual muestran un cambio gradual de textura con la distancia. Aparecen claros, detallados cuando se ven de cerca y menos claros y detallados cuando los vemos de lejos.

5) Interposición. Siempre que un objeto obstruye la vista de otro, este objeto completo se ve como si estuviera más cercano a nosotros que el objeto obstruido.

(Davidoff, 1986; Schiffman, 1988).

PERCEPCION.

La percepción es el proceso activo de obtener información a partir de los estímulos ambientales. Se trata de un proceso complejo de recabar información e interpretar nuestro ambiente sensorial (Craig, 1989; Davidoff, 1986; Schiffman, 1988).

Las primeras horas y aún días después del nacimiento, parecen ser, un período sin vida perceptiva. El niño se presenta impasible frente a las personas y

sucesos que le rodean y parece indiferente ante ruidos.

La indiferencia acústica tiene una causa fisiológica: al principio el niño conserva en el oído medio, en lugar de aire, líquido amniótico que sólo después de horas, días o semanas se reabsorbe. Pero muy pronto se hace notar cómo el niño se va abriendo a las influencias estimulantes: deja de llorar cuando se enciende la luz en la habitación oscura, cuando algo aparece de repente en su campo visual o escucha un sonido (Engelmayer, 1970). Vive en un mundo totalmente perceptivo pues toda la información le llega inicialmente por los sentidos (Bower, 1984).

VISION.

Al poco tiempo del nacimiento, los infantes parecen ver de manera clara los objetos situados entre 20 y 25 centímetros de sus rostros. A las cinco semanas de nacidos muestran preferencia por imágenes claras (Davidoff, 1986).

Craig (1989) hace referencia a Haynes, White y Held (1965) quienes comentan que entre los 4 y 6 meses, las capacidades visuales se desarrollan rápidamente. Mientras que el recién nacido enfoca los objetos situados a una distancia de 25.4 a 50.8 cm, un niño de 4 meses enfoca con eficacia casi idéntica a la de un adulto (esto último también lo comenta Davidoff, 1986).

Craig (1989) hace referencia a Bornstein (1978); Cohen (1979); Haith y Campos (1977) quienes comentan que la agudeza visual de los lactantes se perfecciona en forma creciente. A los cuatro meses, discriminan entre colores de igual brillantez y a los 6 meses su percepción de los colores es igual a la de los adultos.

Engelmayer (1970) dice que el niño de tres meses ya muestra una preferencia gradual por nueve colores principales, se pone de relieve la preferencia por los colores claros y fuertes.

Los niños son selectivos en lo que observan desde el principio. Fijan la vista en patrones nuevos y de complejidad moderada, lo mismo que en el rostro humano.

Algunos cambios tienen lugar durante el primer año en lo que capta su atención. Los recién nacidos observan sólo los bordes de una cara. Pocos meses más tarde, se fijan en los ojos y al cabo de un tiempo en la boca de una persona mientras habla. En los primeros seis meses de vida; pueden seguir los objetos en movimientos en forma más constante y durante más tiempo. También pasan más tiempo escudriñando el ambiente (Craig, 1989).

Engelmayer (1970) dice que el niño de cuatro meses ya empieza a distinguir entre las cosas que le son alcanzables y las inalcanzables y que la mirada de un niño

de seis meses se fija en objetos más lejanos.

Craig (1989) y Schiffman (1988) citan a Fantz (1961) quien encontró que al finalizar el segundo mes, los niños están mejor capacitados para enfocar ambos ojos sobre el mismo punto. Ahora ya pueden ver las tres dimensiones, como se advierte en su preferencia por las formas tridimensionales en vez de las de dos dimensiones.

Schiffman (1988) también menciona otros resultados de Fantz (1961, 1965) como el de la preferencia visual por las formas complejas y el esquema de un rostro.

Algunos investigadores como Ball y Tronick (1971) creen que la percepción de profundidad se logra desde el primer mes de vida pues muchos niños de esa edad parecen esquivar o parpadear ante un objeto incorrectamente enfocado.

Los estudios de Ball y Tronick se realizaron con veinticuatro bebés cuyas edades variaban entre dos y once semanas, a los cuales se les proyectaban sombras de objetos dirigiéndose directamente a ellos y otros con una trayectoria errónea, los resultados fueron también respuestas de evitación para los objetos que se dirigían directamente al niño. Las respuestas de evitación eran

mover la cabeza hacia atrás y hacia un lado, llevar los brazos a la cara, poniendo rígido el cuerpo y vocalizaciones de temor. La respuesta durante el objeto con trayectoria desviada era dramáticamente diferente ya que el infante seguía el objeto, los brazos se subían pero no volteaban la cabeza. Las respuestas fueron observadas en todos los infantes. Tronick y Ball (1971) hacen referencia a Bower (comunicación personal, 1966) quien también encontró que los infantes responden a sombras simétricamente amenazantes o a aproximaciones de objetos reales con una respuesta integrada que consiste en abrir bien los ojos, retirada de la cabeza y levantamiento de brazos. Además, la presentación del estímulo, particularmente en el caso de objetos reales, frecuentemente produce un llanto inesperado en los infantes.

Uno de los experimentos más famosos sobre la percepción de profundidad en el lactante es el abismo visual. Craig (1989); Davidoff (1986) y Schiffman (1988) mencionan que Gibson y Walk (1960) crearon una caja especial para simular la profundidad. En un lado, una gruesa pieza de cristal cubría una superficie sólida. En el otro, un cristal pesado se hallaba de 60 a 90 cm del suelo simulando un efecto de abismo. Los niños de 6 meses

o más, se negaban a gatear a través de la superficie la cual parecía ser un abismo. Los de menor edad que todavía no sabían gatear mostraron inquietud, como se observó en los cambios de la frecuencia cardiaca, cuando fueron colocados en el lado del abismo de la caja.

La experiencia visual inicial de un lactante es tridimensional. Los lactantes pueden captar el lugar de un objeto en el espacio tridimensional, así como los cambios de posición en el espacio. Un modo de manifestar esta capacidad consiste en el hecho de que muestra respuestas defensivas apropiadas frente a objetos que se le aproximan (Bower, 1984). Asimismo, realizó tres experimentos destinados a presentar movimiento de objeto junto con aire, movimiento de aire o solo el objeto. En el primer experimento se produjo una respuesta defensiva (presión hacia atrás, las manos se elevaron hasta situarse ante la cara). En los niños ciegos no se produjo esta respuesta defensiva. El puro movimiento de aire obtuvo una respuesta diferente; y el desplazamiento del objeto produjo respuesta defensiva siempre y cuando el objeto se acercara directamente hacia el rostro del niño, si el objeto se desplaza con una trayectoria desviada no provocará la respuesta.

De esta manera se comenta que los lactantes pueden

localizar la posición de un objeto a la derecha o a la izquierda con tal precisión que son positivas la mayor parte de sus intentos de alcanzarlo. Por lo que se observa una coordinación entre la vista y el tacto (idem).

AUDICION.

En los primeros meses de vida, la agudeza auditiva del niño mejora considerablemente.

Al momento del nacimiento, el oído medio está lleno de líquido y tejido; casi todo él desaparece después de las primeras semanas. Pese a este bloqueo, los recién nacidos muestran cambios en la frecuencia cardíaca y en la respiración en respuesta a sonidos moderados (Bower, 1984).

Schiffman (1988) hace mención a un estudio de Wertheimer (1961) donde una bebé con sólo tres minutos de nacida fue acostada de espaldas, y se hizo sonar un "grillito" de juguete junto a su oído derecho o izquierdo. Se llevaron cincuenta y dos ensayos sucesivos, en la mayor parte de los ensayos los ojos se movieron en dirección del sonido. Asimismo, se comenta que la importancia de estos resultados es que indican que algunos rasgos espaciales de la estimulación, son captados y susceptibles de

orientar la conducta, y que la percepción de algunos rasgos espaciales de dirección, sean innatos.

En un experimento de Aronson y Rosenbloom (1971) con ocho bebés de 30 a 55 días de edad manifestaban angustia al oír que sus madres les hablaban mientras su voz estaba desplazada en el espacio. En el experimento la madre estaba ubicada en una habitación con una ventana que daba directamente hacia el bebé. Este miraba a la madre, pero por medio del uso de un sistema amplificador oyo la voz de ella que emanaba hacia 90 grados a la derecha o izquierda de su plano medio. Los infantes empezaban a mostrar agitación e incomodidad, movían los brazos, piernas y cuerpo, movimientos vigorosos de la lengua y gestos faciales.

Su capacidad de percibir esta discrepancia indica que la percepción del infante ocurre con un espacio que es común al sistema visual y auditivo.

A los tres meses, reaccionan ante sonidos de mucho menor intensidad (43 decibeles) e incluso a tonos más suaves a los ocho meses (34 decibeles). Los lactantes responden en otras formas frente a los sonidos; estos los calman, los ponen alerta o los inquietan. Los de baja frecuencia generalmente tranquilizan al niño. Pueden ocasionar inquietud los tonos fuertes, repentinos o de

alta frecuencia. Los niños voltean la cabeza y de ese modo muestran que son capaces de localizar la fuente del sonido (Craig, 1989).

El recién nacido puede percibir cuándo una fuente de sonido está exactamente enfrente de él y cuándo no lo está y mira hacia la derecha, cuando el sonido proviene de ese lado y a la izquierda, cuando procede de ahí (Bower, 1984).

Craig (1989) hace mención a las observaciones de Bayley (1969) de que casi todos los bebés voltean la cabeza hacia el sonido de una campana o sonaja entre los cuatro y cinco meses.

GUSTO.

Es el sentido más especializado de la piel. Los bebés gustan más de las sustancias dulces y prefieren tomarlas, en comparación con otros alimentos más nutritivos, pero de sabor menos dulce (Bower, 1984).

OLFATO.

Los lactantes muestran preferencias por determinados olores, encontrando algunos nauseabundos. Son capaces de localizar las fuentes de éstos y, muy poco después del nacimiento, dan señales de apartarse

de aquellos que encuentran desagradables. La exposición continúa a un olor da por resultado un aumento en el umbral o una disminución en la sensibilidad al olor; una estimulación continua da por resultado la adaptación (Bower, 1984; Schiffman, 1988).

TACTO.

El niño descubre por el tacto que un objeto es un cuerpo tridimensional, distinto, de un cierto tamaño y forma situado en una determinada ubicación y orientación (Rock y Harris, 1978).

A la edad de seis meses, el acto de coger dirigido por el oído es más preciso que el sentido visual. La precisión del acto de asir un objeto por parte del lactante se va haciendo cada vez mejor a medida que va teniendo más edad. La visión desempeña un importante papel en la solución de problemas propioceptivos. El hecho de que el lactante aprenda a controlar su mano durante el acto de coger algo le permite realizar acciones muy precisas de este tipo. Las tentativas de asir por parte de los niños de cuatro a seis meses son muy directas, la mano se mueve en línea recta desde cualquier punto en que se encuentra hacia la localización del objeto; lo que al parecer hace el infante es

proyectar su mano dentro de su campo visual, comprobar visualmente dónde está su mano y utilizar su sistema visual para llevar la mano hasta el objeto. Hay datos de que los lactantes confían firmemente en este mecanismo, que no pueden realizar actos precisos de asir sin guiarse visualmente. Si se le muestra un objeto a un lactante de cinco meses y se apagan las luces, irá directamente al objeto. En la misma situación un lactante de más edad no realizará tal acto con la misma precisión, su mano se mueve hasta que hace contacto con el objeto, la información táctil es utilizada para guiar la aprehensión final.

Por lo que los lactantes de más edad han llegado a depender de su visión que no pueden utilizar ya la información propioceptiva directa para guiar su acto de alcanzar. Asimismo se comenta que la desconfianza hacia los sentidos y la confianza en otras fuentes de conocimiento va en aumento durante el desarrollo (Bower, 1984).

La visión es totalmente dominante sobre el tacto, cuando la visión y el tacto suministran información contradictoria, la percepción queda dominada por la información procedente de la visión (Rock y Harris, 1978).

INTEGRACION DE LOS SISTEMAS SENSORIALES.

Los investigadores generalmente coinciden en que, al momento del parto los sentidos de la vista, oído, tacto, gusto y olfato están casi completos y que mejoran rápidamente en los siguientes 6 meses. Casi todas las investigaciones indican que, pese a que los procesos sensoriales no están integrados en la lactancia temprana, lo están al cabo de un breve periodo durante el primer año de vida (Bower, 1984; Craig, 1988).

Mcgurk y sus colegas (1977) observaron que, si bien los neonatos siguen con la vista un objeto en movimiento haga o no sonido, no seguirán un sonido en movimiento sin otro estímulo, no voltean la vista cuando oyen un sonido a su lado. A los seis meses, los niños generalmente coordinan su visión con el oído. Otros investigadores descubrieron que los lactantes de seis a catorce meses de edad podían asociar los sonidos a patrones visuales (citados por Craig, 1988).

Bower (1984) dice que los lactantes de cuatro o cinco meses pueden ser distraídos mientras intentan alcanzar algo mediante la visión de su mano en el campo visual. A veces, un bebé en este momento del desarrollo dejará de mirar al objeto que está intentando alcanzar,

probablemente para que su mano pueda llegar, sin que él la vea, al objeto. Si esta interpretación del hecho de mirar hacia otro lado es correcta, supone una integración bastante desarrollada de la percepción con el comportamiento. El lactante pasa por varios estadios antes de creer que los objetos continúan existiendo aun cuando hace tiempo que no los ve.

La integración es un proceso que cobra mayor eficiencia y agilidad en el primer año de vida. Uno de los primeros pasos de él es la coordinación de la vista y alcanzar los objetos; este logro aparentemente sencillo tarda varios meses (Craig, 1988).

Bower (1984) y Held (1978) comentan que el sistema perceptivo del recién nacido durante el periodo de la lactancia se va tornando cada vez más capacitado. En este periodo de rápido desarrollo, el sistema es muy vulnerable. La falta de aporte de estímulos procedentes del entorno o una selección anómala de los mismos pueden destruir la estructura que está presente ya al nacer.

La mejor demostración de ello procede de estudios sobre el destino que corre la visión bajo condiciones en las que el sistema visual no puede recibir el aporte de estímulos adecuados; por lo general, si el lactante ha vivido seis meses sin gozar de visión estructurada, es ya

demasiado tarde para restablecerla. El niño no utilizará en absoluto tal capacidad.

Zelazo y Kolb (1972) comentan que si el movimiento y la percepción no están bien integrados, si se desarrollan independientemente, el resultado serán las deficiencias en el desarrollo perceptivo-motor. En su experimento de treinta y cuatro bebés de una semana de edad fueron separados en grupo con ejercicio activo y sin ejercicio (ocho semanas). Los infantes del grupo activo progresaban más y ejecutaban mejor la caminata.

1.3 ETAPAS DEL DESARROLLO.

Cada niño tiene un ritmo y estilo de crecimiento característicos de su individualidad. El crecimiento mental es un proceso de formación de patrones de conducta.

El organismo humano es un complicado sistema de acción, y un diagnóstico evolutivo adecuado requiere el examen de cuatro campos de conducta representativos de los diferentes aspectos del crecimiento. Estos cuatro aspectos más destacados son:

conducta motriz, conducta de adaptación, conducta del lenguaje, conducta personal-social.

La conducta motriz del niño constituye el punto de partida en la estimación de su madurez; son los grandes movimientos corporales como las más finas coordinaciones motrices.

La conducta adaptativa son las delicadas adaptaciones sensorio-motrices ante objetos y situaciones. La coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos, la habilidad para utilizar adecuadamente la dotación motriz en la solución de problemas prácticos, la capacidad de realizar nuevas adaptaciones frente a los sencillos problemas que le presentamos al niño.

La conducta del lenguaje incluye toda forma de comunicación visible y audible, sean gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones.

La conducta del lenguaje incluye además imitación y comprensión de lo que expresan otras personas.

La conducta personal-social comprende las reacciones personales del niño ante la cultura social del medio en el cual vive.

El diagnóstico evolutivo es la observación

discriminada de las formas de conducta y su estimación mediante comparaciones con normas tipificadas.

El desarrollo es un proceso continuo, se han establecido las siguientes edades como claves para propósitos de diagnóstico:

4, 16, 28 y 40 semanas; 12, 18, 24 y 36 meses.

Se han considerado los siguientes niveles cronológicos de edad:

4, 16, 28, 40, 52 y 80 semanas; 2, 3, 4, 5 y 6 años.

CUATRO SEMANAS.

El neonato pasa todo el tiempo durmiendo. Cuando el bebé está despierto yace sobre la espalda, por lo común con la cabeza vuelta hacia un lado, sólo momentáneamente la coloca en su posición media. Casi invariablemente tiene extendido el brazo del lado hacia el cual ha girado la cabeza. El otro brazo lo flexiona. Esta combinación de cabeza desviada, un brazo extendido y el otro flexionado, es lo que se llama actitud de reflejo tónico cervical.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Los músculos más eficientes son los de la boca y

los ojos. El control sobre los doce músculos que mueven y fijan los globos de los ojos se van haciendo mayores durante el periodo neonatal. El infante permanece con la vista inmóvil durante largos ratos. Si se desplaza un objeto dentro de su campo visual, lo sigue con un movimiento combinado de ojos y cabeza. Ambas manos se encuentran cerradas, no hay ademán de asir las cosas.

LENGUAJE.

El niño de 4 semanas presta gran atención a los sonidos. Casi no efectúa articulación alguna, solo el llanto, el carácter y la intensidad del llanto varían según las causas.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

El niño fija la vista transitoriamente en el rostro que se inclina dentro de su campo visual. Una mirada breve y atenta es el principal signo de reacción social, responde a un estímulo social mediante una reducción general de la actividad.

DIECISEIS SEMANAS.

Sus periodos de vigilia son más largos. El sistema

motor visual ha hecho ya enormes progresos, el infante puede no sólo seguir con la vista la propia mano, sino fijarla sobre la de otra persona.

CARACTERISTICAS MOTRICES.

El reflejo tónico cervical empieza a perder preponderancia. La cabeza más móvil, ocupa con más frecuencia el plano medio. Y lo mismo brazos y manos, ya que sus movimientos se encuentran, en gran parte, correlacionados con la posición de la cabeza y los ojos e incluso bajo su control.

Los músculos de los ojos han progresado enormemente; un anillo colgado delante de la vista del niño determina un movimiento general de acercamiento incipiente, en el que están comprendidos la cabeza, los hombros y los brazos.

Cuando se sostiene al niño en posición erguida, extiende las piernas reiteradamente, soportando una fracción de su peso. Le complace sentarse apoyado en la almohada y levantar la cabeza, que ya no necesita sostén.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

El reflejo tónico cervical esta en vías de extinción. Su capacidad perceptual ha progresado

prodigiosamente, mira atentamente su sonajero, dedica miradas a su mano y a la del adulto.

LENGUAJE.

Ronronea, hace gurgoritos y ríe. Al oír un ruido familiar, gira la cabeza. Pero es aún más significativa la atención que presta a la voz humana.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

"Reconoce" a la madre y a otros familiares que lo atienden, con múltiples manifestaciones inarticuladas. Es capaz de sonreír al contacto social y se pone serio ante la vista de un extraño.

VEINTIOCHO SEMANAS.

Ya empieza a sentarse, sólo necesita el apoyo de los brazos de la silla o de la madre. Gran parte de su vigilia la pasa en activas manipulaciones y búsquedas del mundo físico que lo rodea.

CARACTERÍSTICAS MOTRICES.

Se sienta sin ayuda, pudiendo mantenerse erguido por breves momentos. Perfeccionando el equilibrio sedente

(posición sentada), su iniciativa prensoria ante los objetos se vuelve menos bilateral.

Si tiene un cubo a la vista, se inclina sobre él y lo toma con la mano inclinada, participando el pulgar en la operación. Luego lo pasa de una mano a la otra, una y otra vez.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Si un objeto se halla en el radio de acción de un infante de veintiocho semanas va a parar a sus manos. La conducta manipulatoria-perceptual es de gran actividad.

LENGUAJE.

El bebé chilla y cacarea, se complace efectuando infinidad de vocalizaciones espontáneas y emitiendo vocales, consonantes y hasta sílabas.

El bebé ha entablado una cantidad de relaciones sociales por medio de sus expresiones faciales, ademanes y actitudes posturales.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

El bebé es relativamente reservado, habiendo adquirido un dominio de ojos, cabeza, boca, brazos y manos, no dispone de mucho tiempo para los espectadores.

CUARENTA SEMANAS.

La posición supina (hacia abajo), es apenas tolerada ahora, salvo durante el sueño. El bebé de cuarenta semanas elude la posición supina rodando o levantándose por sí solo a la posición sedente. También puede pararse, asiéndose a la valla de su corral.

CARACTERISTICAS MOTRICES.

Las piernas ya sostienen el peso total del cuerpo; pero el equilibrio independiente no llegará hasta finalizar el año. El equilibrio en la posición sedente (sentado) es perfectamente dominado. En la prensión, el pulgar y el índice revelan una movilidad y extensión especializadas para hurguetear, revolver y arrancar.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Refleja nuevos refinamientos en la masticación y manipulación. Los labios demuestran mayor adaptación al acercarse al borde de una taza y la lengua coopera con mayor eficacia en la regulación o expulsión de un bocado. El bebé es capaz de coger una migaja con prensión en forma de pinza.

LENGUAJE.

La creciente destreza de labios y lengua y de la

musculatura para la masticación y la deglución, combinada con su facultad imitativa, favorece la vocalización articulada. Demuestra cierta sensibilidad para las impresiones sociales. Tiende a imitar ademanes, gestos y sonidos. Responde a su nombre, además ya posee una o dos palabras en su vocabulario.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

Duerme toda la noche, hace dos siestas en el día. Ya está acostumbrado a algunos sólidos y acepta otros nuevos. Come galletas por sí solo y se sostiene la mamá. Sonríe ante su propia imagen en el espejo, puede mostrar timidez ante un extraño.

PRIMER AÑO.

CARACTERÍSTICAS MOTRICES.

El niño de un año gatea y con gran presteza no resiste el intento de levantarse sobre los pies, por lo que ya está casi listo para pararse por sus propios medios. Camina, sí, pero con apoyo. La prensión fina es hábil y precisa y casi posee ya la facultad de soltar las cosas voluntariamente.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Es capaz de poner un objeto sobre otro momentáneamente, ésta forma de orientación es la que presagia la construcción de torres. Su conducta adaptativa refleja una nueva sensibilidad para los modelos imitativos. Aunque sólo acerca el lápiz al papel, su respuesta adaptativa mejora mediante la demostración de un garabato. También muestra progresos en el juego social con la pelota bajo el estímulo de dame y toma.

LENGUAJE.

El bebé de un año manifiesta un alto grado de reciprocidad social. Escucha las palabras con mayor atención y repite las palabras familiares bajo la influencia de la repetición e imitación.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

Manifiesta una significativa tendencia a repetir las acciones que le han sido festejadas. El mismo se complace tanto con ésto como su auditorio. Reacciona frente a la música. En cuanto a su conducta doméstica, se está volviendo algo más independiente. Se alimenta con sus propios dedos, roza el plato con la cuchara y luego le pasa la lengua.

Frecuentemente adopta una actitud sociable, y si es necesario, recurre a las vocalizaciones y otros medios para atraer la atención sobre sí.

DIECIOCHO MESES.

Muchos cambios tienen lugar entre el año y los dieciocho meses; el infante creció entre 5 y 7 centímetros, aumentó su peso y dobla el número de dientes. Los progresos en el control del cuerpo son enormes.

CARACTERISTICAS MOTRICES.

El infante ha logrado un dominio parcial de sus piernas. Avanza velozmente, se sienta en su silla con mayor soltura y puede subirse a una silla de adulto. Con ayuda puede subir escaleras y para bajarlas lo hace solo. Puede arrastrar un juguete con ruedas mientras camina. Es lo bastante diestro para colocar un cubo sobre otro a la primera tentativa. Puede arrojar una pelota, mientras que al año solo la hacía rodar.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

El infante ya domina incontables relaciones geométricas del medio físico que lo rodea. Sabe dónde

están las cosas, dónde estaban, adónde van y a qué pertenecen.

LENGUAJE.

Las comunicaciones del infante son por medio de ademanes y palabras que son mucho más frecuentes. Responde a órdenes simples.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

Empieza a reclamar lo "mío" y a distinguir entre "tú" y "yo". Le agrada el juego espontáneo y las excursiones locomotrices. Empieza a adquirir el control voluntario de sus esfínteres, empieza el juego imitativo.

DOS AÑOS.

El niño sigue creciendo y aumentando de peso. Reduce el tiempo de siesta. Camina aunque se inclina hacia adelante.

CARACTERÍSTICAS MOTRICES.

Disfruta de la actividad motriz gruesa. Ya no necesita ayuda para subir las escaleras, puede apresurar el paso sin perder el equilibrio, pero todavía no puede

lanzarse a correr y efectuar giros rápidos o detenerse súbitamente. Tiene tendencia a expresar sus emociones de alegría bailando, saltando, aplaudiendo, chillando o riéndose. Le gusta hablar. Da vuelta a las hojas de un libro una por una y con control y un soltar más perfecto. Ya utiliza las tijeras. Puede permanecer sentado en la silla por más tiempo.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Construye torres más altas; reconoce muchas figuras, empieza a hacer distinciones entre blanco y negro. Empieza a imitar los trazos horizontales y a construir hileras horizontales de cubos. Ya es capaz de empujar la silla para alcanzar algo que queda fuera de su mano.

LENGUAJE.

El habla se encuentra en un estado de creciente actividad. Los pronombres mio, mi, tú y yo empiezan a ser usados más o menos en el orden dado. Le gusta escuchar música y cuentos; cuenta sus propias experiencias con fluidez.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

Dos es egocéntrico en gran medida, reclama lo "mío" manifestando un interés por la propiedad de cosas y personas. Cuando ve su imagen en el espejo se reconoce y nombra. Cuando juega con otros niños sus contactos son casi físicos, pues los contactos sociales son escasos y breves. Se limita a juegos solitarios. Ayuda a vestirse y desvestirse. Si se le levanta en la noche para ir al baño ya no mojará la cama, los accidentes diurnos se vuelven más raros.

TRES AÑOS.

CARACTERISTICAS MOTRICES.

Le gusta la actividad motriz gruesa. Se entretiene con juegos sedentarios durante periodos más largos de tiempo, le atraen los lápices y se da una manipulación más fina del material del juego.

En el dibujo muestra mayor capacidad de delimitación del movimiento, sus trazos están mejor definidos y son menos difusos. En la construcción de torres muestra un mayor control. Su correr es más suave, aumenta y disminuye la velocidad con mayor facilidad, da vueltas más cerradas y domina las frenadas bruscas. En el

caminar tiene menos balanceo y vacilaciones.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Su coordinación motriz es superior. Es capaz de hacer corresponder las formas simples e inserta con facilidad un círculo, un cuadrado o un triángulo en los tres agujeros correspondientes de la tabla de formas, aún hallándose en posición invertida.

LENGUAJE.

Las palabras se convierten en instrumentos para designar conceptos, ideas, relaciones. Emplea frases. El vocabulario aumenta rápidamente. Utiliza el soliloquio y el juego dramático.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

Es capaz de negociar transacciones recíprocas, sacrificando satisfacciones inmediatas ante la promesa de un beneficio ulterior. Son típicos sus deseos de agradar y la docilidad con que se acopla a la gran mayoría de las exigencias del examen mental. Utiliza palabras para expresar sus sentimientos, deseos y aun sus problemas.

Si se le pide realiza pequeños encargos en la casa. Manifiesta un interés creciente por el juego con otros

niños, aunque todavía le gustan los juegos de tipo solitario.

Ya ha empezado a comprender lo que significa esperar su turno, le gusta compartir sus juguetes. Demuestra mayor interés y habilidad para vestirse y desvestirse. Ya empieza dormir toda la noche sin mojarse. En el día puede él solo atender sus necesidades.

CUATRO AÑOS.

CARACTERISTICAS MOTRICES.

Corre con más facilidad, es capaz de realizar un buen salto estando en carrera o parado a lo largo. Mantiene el equilibrio sobre una sola pierna durante más tiempo. Se abotona las ropas y hace el lazo de los zapatos con facilidad.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Su comprensión del pasado y del futuro es muy escasa, en los cuentos manifiesta muy poco interés por el argumento.

LENGUAJE.

Los interrogatorios alcanzan su culminación. A veces sólo charla para ganarse la atención de los demás.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

Representa una combinación de independencia y sociabilidad; hay más confianza en sí mismo y en los hábitos personales. Ya puede vestirse y desvestirse casi sin ayuda, se peina solo y se cepilla los dientes.

Duerme ininterrumpidamente durante toda la noche sin tener que levantarse. Va al baño por sí mismo. Realiza mayor número de contactos sociales.

CINCO AÑOS.

CARACTERISTICAS MOTRICES.

Posee equilibrio y control. Mantiene los brazos cerca del cuerpo, se para con los pies juntos. Los ojos y la cabeza se mueven casi simultáneamente al dirigir la mirada hacia algún objeto. Parece estar bien orientado respecto a los cuatro puntos cardinales. La actividad motriz gruesa está bien desarrollada. Puede mantener una posición por periodos más largos; pero sigue siendo muy inquieto. El niño de cinco años se sienta con el tronco

perfectamente erguido, con su trabajo directamente frente a él. Puede moverse ligeramente a derecha o a izquierda para orientar su cuerpo, y puede ponerse de pie y continuar con su tarea.

El funcionamiento de ojos y manos parece más completo, aunque en realidad debe desarrollar aún las estructuras más finas. Su acercamiento, prensión y abandono son directos, precisos y exactos en tareas motrices sencillas. Está adquiriendo mayor destreza con las manos. Maneja el lápiz con mayor seguridad y decisión.

Demuestra preferencia por juguetes más grandes, de diversas formas y colores. Le agrada copiar modelos, le gusta observar, le gusta copiar dibujos, letras y números. Le agrada tener contornos de figuras para colorear, tratando de mantenerse dentro de las líneas.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Ya come solo y lo hace con bastante habilidad. Le gusta conversar en la mesa y tiende a monopolizar la conversación.

Se empiezan a acostar un poco más tarde de su hora habitual. Unos pocos se levantan aún con frecuencia para ir al baño, o pedir algo de comer. Ya no es frecuente que se orinen en la cama por la noche.

El niño de cinco años ya es responsable de sus necesidades físicas. Ya es capaz de bañarse solo y con relativa rapidez. Ya se puede vestir solo aunque le es más fácil desvestirse.

Tiene mayor conciencia de lo que lo rodea, es tímido con sus relaciones sociales, es obediente, quiere agradar a los demás, le gusta ayudar y pide permiso para lo que quiere hacer.

Su interés por lo sexual se limita al recién nacido, al nacimiento de los niños. Ya sabe que la diferencia de sexos es indicada por los órganos sexuales.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

Es servicial, pide permiso para hacer las cosas. Demuestra mayor capacidad para jugar con los demás; es menos autoritario, le agrada jugar con niños de su misma edad. Establece buenas relaciones con niños menores siempre y cuando ellos acepten sus imposiciones. Le gusta el juego asociativo más que el solitario.

VIDA ESCOLAR.

Se adapta con relativa facilidad a la escuela; cuando el niño se ha portado siempre bien en la casa y en la escuela se porta mal, es porque no está aún listo para

adaptarse a una situación de grupo. Gusta de agradar a los demás, de hacer las cosas en la forma correcta. Le desagrada que toquen sus materiales, pero a veces si se le piden las cosas las puede entregar o prestar. Se muestran interesados en el calendario y el reloj. Ya puede contar hasta 10 y es capaz de hacer sumas y divisiones sencillas.

LENGUAJE.

Habla sin articulación infantil. Sus respuestas son más ajustadas a los que se le pregunta, sus propias preguntas ya son escasas y serias, ya que tienen un verdadero deseo de saber.

SEIS AÑOS.

CARACTERISTICAS MOTRICES.

Seis años es una edad activa, el niño está en actividad casi constante ya sea de pie o sentado. Puede gustarle la tarea de limpieza en la escuela, como barrer el piso, limpiar el pizarrón. Le encantan las actividades y le desagradan las interrupciones.

Tiene más conciencia de su mano como herramienta

y experimenta más con ella; todavía es torpe con tareas motrices finas. Gusta de armar como desarmar cosas. Toca, manipula y explora todos los materiales. Le gusta dibujar, copiar y colorear tal como a los cinco años, pero ya casi no se atiene a un modelo.

Puede pararse y recostarse sobre la mesa para continuar dibujando, o bien apoyar la cabeza sobre un brazo. Es muy activo si se le coloca en una posición sentada. Se revuelve en la silla, se sienta en el borde, se para, se sienta.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

Los cubiertos son manejados con torpeza. Muy pocos niños van al baño en la noche; es poco común que se orinen en la cama. Al levantarse, ellos mismos atienden sus necesidades de aseo y muestran un poco más de interés por vestirse solos. Algunos niños muestran interés por bañarse solos. La mayoría se lava la cara y manos bien, pero no espontáneamente sino a pedido de alguien.

Ya tienen conciencia de su vestimenta, se muestran interesados por sus ropas, aún cuando no las cuide bien. Algunos niños muestran interés en peinarse. El niño de seis años es el centro de su propio universo. Quiere y necesita ser el primero en todo, el más querido, el más

elogiado, quiere ganar. Cree que su forma de hacer las cosas es la correcta y quiere que los demás hagan las cosas de esa misma forma. Es extremadamente dominante de sus objetos.

CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

Seis es sensible a los estados de ánimo, emociones y tensiones de sus padres. Descubre con rapidez cualquier cambio de expresión facial y reacciona de mala manera al levantamiento de la voz.

Algunos de estos niños juegan bien solos, aunque en general quieren jugar con otros niños, pero insiste en ser el primero en todo.

VIDA ESCOLAR.

Le gusta la escuela y quiere hacerlo todo bien; gusta de recortar figuras y pegarlas, dibujar. Toma una parte más activa en la lectura. Comienza a escribir letras y palabras sencillas. Aún no distingue bien el empleo de las mayúsculas y minúsculas. Está aprendiendo los números.

LENGUAJE.

Ya no habla con articulación infantil, le gusta leer cuentos (Gessel y Amatruda, 1962; Gessel e Ilg, 1963).

CAPITULO 2.

LA SOCIALIZACION EN EL NIÑO.

2.1. DESARROLLO SOCIAL.

Los conflictos del desarrollo se presentan también a medida que los niños se adaptan a sus necesidades cambiantes. La dependencia, autonomía, dominio y competencia son cuestiones centrales en su vida.

La dependencia puede definirse como cualquier tipo de actividad que demuestra que una persona obtiene satisfacción de otros (Hartup, 1963). Así pues, incluye el deseo y/o necesidad de ser ayudado, amado, consolado y protegido por otros o de tener una estrecha relación emocional con otro o sentirse aceptado por él.

Los lactantes y los niños de 2 años muestran dependencia cuando tratan de atraer la atención y cuando buscan un contacto físico estrecho. Entre los 4 y 5 años, los niños han aprendido más formas indirectas de manifestar su necesidad de otros. Han adquirido dominio verbal y buscan atención al hacer preguntas, al ofrecer su ayuda o al hacer ostentación de su fuerza o habilidades (Craig, 1989).

Craig (1989) hace referencia a Sears, Rau y Alpert (1965) quienes comentan que los niños que han tenido relaciones firmes y satisfactorias en sus primeros años

llegan a ser muchas veces adultos con gran seguridad en si mismos.

Todos los niños tienen necesidad de autonomía, de dominar el ambiente y de sentirse competentes y eficientes; si esas necesidades se ven bloqueadas constantemente se dañara el desarrollo de su personalidad (Papalia, 1989).

2.2. ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES.

En el transcurso de la vida casi todos participamos en importantes relaciones interpersonales. El vínculo inicial, y sin duda el más influyente, es el que principia de inmediato entre el niño y la madre o cuidador. El vínculo queda firmemente establecido cuando el niño cumple 8 ó 9 meses de edad. Se ha aplicado el término de apego a esta primera relación que se caracteriza por una fuerte interdependencia, por sentimientos mutuos de gran intensidad y por vínculos emocionales profundos (Bowlby, 1986; Craig, 1988; Mussen, 1984).

La relación básica de la infancia es la diada

madre-hijo, y las cuestiones básicas de desarrollo de ese periodo están vinculadas con la calidad del cuidado materno, con la formación de dependencia, con el comportamiento exploratorio inicial, y con los inicios de la socialización (Bowlby 1983, 1985, 1986; Ferguson, 1979; Meirhofer, 1979; Mussen, 1984; Papalia, 1989; Spitz, 1986).

Los lactantes que tienen una relación relativamente exclusiva con un progenitor o cuidador tienden a manifestar una intensa ansiedad ante extraños y ante la separación. También la externalizan en una edad más temprana que aquellos cuya relación con el cuidador no es exclusiva.

Cuando los niños comienzan a caminar asisten por primera vez a un programa de atención diurna, a menudo muestran una gran inquietud en la separación. Ello se advierte sobre todo cuando oscilan entre los 15 y 18 meses. Pero, incluso en esta edad tan vulnerable, algunos se ajustan con más facilidad.

La investigación dedicada a las sonrisas del lactante indica que un ambiente sensible es importante para que aparezca el comportamiento de apego. Tanto las sonrisas como los intentos de vocalizar pueden incrementarse por medio de un cuidador sensible.

La calidad de la relación entre madre e hijo comienza a desarrollarse mediante las primeras conductas mutuas como éstas; el apego, una vez establecido, tiende a permanecer estable (Bowlby, 1986; Craig, 1989; Davidoff, 1986).

Desde el inicio, los lactantes influyen mucho en la relación entre progenitor e hijo. Un niño sensible apoya y conserva la interacción; un niño que rechaza interrumpe la reciprocidad (Bowlby, 1986; Craig, 1989; Davidoff, 1986; Spitz, 1986).

Ferguson (1979) comenta que el niño durante las primeras semanas de vida, no es totalmente pasivo en la interacción madre-hijo; ya que durante los primeros tres meses e incluso en los primeros días después de nacer, el niño mantiene activamente un contacto con la madre y solicita su atención por medio de la postura, seguimiento visual, vocalizaciones y sonrisas.

Una relación afectuosa y de apoyo entre madre e hijo, con abundante interacción verbal, lleva a niveles más altos de competencia cognoscitiva y a mayores capacidades sociales (Craig, 1989). Ferguson (1979) indica que el éxito en socializar, puede depender de el reconocimiento de la madre y de su habilidad para adaptarse a los patrones de reacción particulares y

característicos de su hijo.

Bowlby (1986) y Craig (1988) hacen referencia a la psicóloga Ainsworth (1967) quién define las conductas de apego, como aquellas que fundamentalmente favorecen la cercanía con determinada persona a la cual el lactante se siente vinculado. Entre ellas se encuentra el comportamiento de expresión (llorar, sonreír, vocalizar) el de orientación (ver), los movimientos relativos a otra persona (seguimiento, acercamiento) y el comportamiento de contacto físico (treparse, abrazar, asirse). Estos comportamientos indican apego sólo cuando se dirigen específicamente hacia uno o dos cuidadores, no hacia el ser humano en general.

Lo importante aquí es que el lactante debe actuar a fin de que el apego se lleve a cabo. Su conducta inicial parece suscitar respuestas cariñosas por parte del cuidador. La conducta del niño hace que el cuidador actúe en ciertas formas y que sus actos desencadenen las respuestas del pequeño (Harlow, 1971).

Bowlby (1983; 1986) desarrolló una teoría del apego, entre sus postulados se encuentran los siguientes:

a) Por conducta de apego se entiende cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo

diferenciado y preferido.

b) En el desarrollo sano, la conducta de apego lleva al establecimiento de vínculos afectivos o apegos, al principio entre el niño y el progenitor y, más tarde, entre adultos.

c) La meta de la conducta de apego es mantener ciertos grados de proximidad o de comunicación con la figura (s) de apego distinguida (s).

d) Muchas de las emociones más intensas surgen mientras las relaciones de apego se forman, se mantienen, se desorganizan y se renuevan. La amenaza de pérdida despierta ansiedad y la pérdida real da origen a la pesadumbre y al mismo tiempo, cada una de estas situaciones tiende a despertar cólera. El mantenimiento inalterado de un vínculo se experimenta como una fuente de seguridad y la renovación de un vínculo como una fuente de dicha.

e) La conducta de apego es característica de muchas especies durante el curso de su evolución porque contribuye a la supervivencia del individuo al mantenerlo en contacto con quienes le brindan cuidado.

f) Como la conducta de apego permanece activa toda la vida y cumple la función de supervivencia, no se considera que su actividad en un adulto indique patología.

o una regresión a una conducta inmadura.

g) Se considera que la psicopatología se debe a que el desarrollo psicológico de una persona ha seguido un curso desviado.

h) El patrón de los vínculos afectivos que un individuo establece durante su vida depende de la forma en que su conducta de apego se organiza en su personalidad.

En los lactantes humanos el apego ocurre de modo sumamente gradual. El niño pasa por etapas de crecimiento emocional y social que culminan en el sólido establecimiento de esa primera relación.

Craig (1989) refiere que Ainsworth (1973) ha descrito tres etapas fundamentales. La primera se caracteriza por un aumento en la sensibilidad social. Durante los dos o tres primeros meses de vida, el niño se sirve de las conductas de expresión y orientación (llanto, vocalización, seguimiento visual) para establecer contacto con otros. En esta etapa el niño no distingue entre los cuidadores primarios y otras personas. Entre los 3 y 6 meses, reconoce las figuras familiares y dirige más su atención hacia los cuidadores importantes que hacia los extraños.

La segunda etapa, la búsqueda activa de proximidad, principia hacia los 7 meses y abarca hasta el

segundo año. Los lactantes adquieren la capacidad de ejecutar alguna forma de locomoción. Desempeñan un papel mucho más voluntario y activo en el apego. Buscan activamente el contacto con el cuidador, lo conservan mejor y muestran resistencia frente a los extraños y ante la separación.

La tercer etapa es el comportamiento de reciprocidad. El niño advierte que el cuidador es una persona importante e individual: actúa y reacciona ante él dentro de un ambiente bastante comprensible. En esta etapa los niños son capaces de participar en la creación de una satisfactoria relación de reciprocidad con el cuidador. Tratan de averiguar lo que éste espera de ellos y luego modificar su conducta para que corresponda a sus deseos, logrando con ellos sus propias metas.

Papalia (1989) hace referencia a los estudios de Ainsworth (1964) del vínculo en bebés africanos de dos a quince meses de edad, y concluyó que hay cuatro estadios del comportamiento de vinculación sobrepuestos entre sí durante el primer año:

- 1) Los niños responden indiscriminadamente a cualquiera.
- 2) Entre las ocho y las doce semanas, lloran, sonrien y balbucean más a la madre que a cualquier otra persona, pero continúan respondiendo a otros.

3) A los seis o siete meses, los bebés muestran una vinculación bastante definida con la madre.

4) Combinándose con el estadio tres, los bebés desarrollan una vinculación con una o más figuras, conocidas, como el padre o los hermanos. El miedo a los extraños desaparece entre los seis y los ocho meses de edad.

Harlow (1971) al estar haciendo experimentos con los monos llegó a la conclusión de que hay por lo menos cinco tipos fundamentales de interactuar, en el amor interpersonal y que se dan tanto en los primates como en los humanos:

El primero es el amor materno donde la conducta materna se basa casi enteramente en las respuestas de la madre al hijo. Cuando el bebé madura y desarrolla sus respuestas propias, las respuestas maternas son modificadas por la interacción madre-hijo.

Muchas madres tienen una sensación materna hasta que sus bebés han madurado hasta el punto de que pueden interactuar con sus madres por medio de vocalizaciones y respuestas faciales. Cuando el bebé empieza a sonreír en respuesta a las vocalizaciones o manipulaciones maternas, las sensaciones maternas se intensificarán. Dentro de esta interacción hay tres etapas:

a) La etapa de cuidado y confort donde una función primaria es el proveer al hijo con un contacto corporal íntimo. Una segunda obligación es la satisfacción de las necesidades biológicas del infante, particularmente las de hambre y sed.

El alimentar con el seno al infante provee una ocasión para una interacción íntima entre la madre y el hijo y es probablemente la interacción el factor crítico que se pone en juego cuando la madre no amamanta al bebé. Si la sesión de alimentación con mamila es suplementada con cuidado materno, se puede lograr la penetración del amor tanto en la madre como en el hijo. Craig (1989) nos dice que el amamantamiento se da durante los primeros seis meses y en los siguientes seis a 12 meses se combina con otros alimentos sólidos.

Un cuidado final en esta etapa es el control del nene en las funciones eliminativas, lo que demuestra el amor y paciencia de la madre; tanto Craig (1989) como Davidoff (1986) también hacen referencia al entrenamiento del control de esfínteres. Si se empleó un severo procedimiento de entrenamiento y este se inicia tempranamente antes de que el niño alcance un cierto nivel de maduración, puede acarrear consecuencias negativas en la personalidad, esto último también es

comentado por Ferguson (1979).

La tercera función es la protección del infante, lo cual no es exclusivamente una función materna ya que es un componente básico del sistema afectivo paterno.

b) La etapa de transición donde se va debilitando el lazo madre-hijo. Hay tres procesos que operan gradualmente a debilitar esta unión que son cambios en la respuesta de la madre a su infante, cambios en las respuestas del infante a su madre y cambios en las respuestas del infante a los estímulos exteriores. Y todos estos procesos tienen una meta en común lograr la libertad del infante de la madre. La madre que realmente ama a su hijo lo emancipara. La madre humana muestra una gran variedad de técnicas constructivas para buscar ayudar al desarrollo de la independiencia de sus hijos, como el que un niño pequeño sea colocado en una escuela de crianza donde se le expone a nuevos estímulos sociales, se le proporcionan juguetes que requieran la cooperación de compañeros.

c) La etapa de separación relativa. Es obvio que el lazo entre madre e hijo es eventualmente disuelto, al menos físicamente. La separación materna puede ser intermitente, semipermanente o permanente como resultado de varios factores como el contratar una niñera,

requerimientos escolares, el nacimiento de un nuevo hijo, un nuevo casamiento o por una elección deliberada de la madre. La separación materna puede ser física y/o psicológica, y puede ser lograda por la elección materna y/o la elección del hijo. La separación es un período de estrés, miedo y frustración, y donde el infante debe ser frecuentemente ayudado a superar esta separación, para su mejor desenvolvimiento social.

El segundo tipo de interacción es el amor del infante, el amor del hijo hacia su madre. El amor del infante, al contrario del amor maternal, es enteramente indiscriminativo al nacer, y el neonato ansiosamente e igualmente se vincula a cualquier persona que posea adecuadas propiedades físicas. Se asume que el amor del infante hacia su madre es desarrollado a través de la asociación de la madre con el placer orgánico resultante de la satisfacción de sus necesidades de hambre, afecto, seguridad.

El tercer tipo de interacción o amor es el amor hacia un compañero, o pareja de la misma edad, donde el niño comienza a interactuar con otros infantes y a disfrutar de su compañía. El niño que se mantiene dependiente de los adultos será más introvertido.

El cuarto sistema de amor, es el amor

heterosexual, y el quinto sistema es el amor paterno (Harlow, 1971).

Angustia ante extraños.

Lo que siempre va unido ha el desarrollo de las relaciones de apego es la aparición de la ansiedad ante extraños y la ansiedad ante la separación, lo que comúnmente se llama "la angustia del octavo mes", pues suele presentarse a esa edad. Los niños que hasta entonces eran sonrientes, agradables y amistosos se vuelven tímidos y temerosos en presencia de desconocidos.

Esto indica que el niño ya distingue el rostro de su madre por lo que preferirá el rostro materno y rechazará los otros. En esta etapa lloran y se aferran a la madre; y sólo entonces voltean la cara para explorar con cautela al extraño. La ansiedad ante extraños prosigue por el resto del primer año de vida y durante gran parte del segundo, con diversos grados de intensidad (Ferguson, 1979; Papalia, 1989; Spitz, 1987).

SEPARACION Y PERDIDA.

El proceso del apego es una parte imprescindible del desarrollo normal y si se ve alterado afectará el desarrollo del niño.

Los lactantes que son atendidos por cuidadores que constantemente cambian y que satisfacen solamente las necesidades físicas son incapaces de establecer una relación de apego. Las respuestas entre el niño y el cuidador primario no se realizan de manera constante; la interacción social que permite expresar la emoción no está presente. El resultado de ello es una profunda apatía, aislamiento y una vida generalmente marcada por la depresión, lo cual con el tiempo culmina en un desarrollo inadecuado de la personalidad (Craig, 1989).

En cualquier fase de la infancia, la separación de la madre y del ambiente familiar representa una vivencia decisiva. Sin embargo, cuanto más madurez tenga el niño, tanto mejor comprenderá la situación y podrá hacerle frente a los problemas que se le presenten (Meirhofer, 1979).

Bowlby (1983) en sus estudios en los que observaba la forma en que un niño pequeño (entre doce meses y tres años de vida) responde cuando se le aparta de la figura materna a la que se encuentra apegado y queda en manos de extraños y en un lugar extraño; vio que su respuesta inicial era de protesta y de imperioso esfuerzo por recuperar a la madre perdida, esta actitud puede prolongarse durante una semana o más, en este periodo lo

que parece alentarlos es la esperanza, esta se desvanece y por fin, cesan las ruidosas e inquietas exigencias: el niño se vuelve apático y retraído.

También un niño en un hospital o en una guardería rechaza al comienzo los cuidados de quienes se ocupan de él. Aunque sus pedidos de ayuda son apremiantes, su conducta a menudo resulta tan contradictoria y frustradora para quienes tratan de consolarlo, a veces los rechaza, otras se aferra a una de las cuidadoras mientras solloza por su madre.

Meirhofer (1979) nos comenta que si un niño es separado durante días u horas, de la madre y de su ambiente habitual, será una situación más angustiante para él. Cuando un lactante o infante tiene que vivir una temporada con parientes o ingresar a un centro infantil, debe pasar previamente por un proceso de asimilación, como por ejemplo que la madre le visite todos los días y vaya reduciendo el tiempo de visita.

Estas medidas son imprescindibles porque aún en niños normales puede darse el trauma de la separación, que en ciertos casos provoca daños irreparables y trastornos permanentes. Después de soportar un estado más o menos agudo de ansiedad inicial, en el que abundan los gritos, el no querer comer, la agresividad y los

insomnios, la mayoría de los niños se resignan. Uno piensa que se han adaptado a la nueva situación lo cual no es cierto. Los infantes se encuentran en una fase de depresión.

Cuando la madre le visita después de algunos días, el hijo aparentemente la rechaza, la madre tiene que dedicarse intensamente a él para poder nuevamente establecer un contacto. Cuando los niños regresan a la casa se comportan reservados, obstinados, presentan enuresis algunas veces. Continúa el llanto, gritos e insomnio. Otros siguen a la madre por toda la casa cuando la pierden de vista lloran fuertemente. Puede presentarse también inapetencia y facilidad para contraer enfermedades respiratorias o contagiosas.

El proceso de recuperación depende del tiempo de separación y de la personalidad del que sustituyó a la madre, y por supuesto de las características individuales de los infantes (Meirhofer, 1979).

Bowlby (1985) divide en tres categorías la reacción de separación de los niños de 18 meses hospitalizados: protesta, desesperación y desapego.

En la etapa de protesta, se niegan a aceptar la separación de la figura del apego. Lloran, gritan, patalean, golpean la cabeza contra la cama y se

niegan a responder a cualquier otra persona que intente atenderlos.

En la segunda etapa los niños parecen perder toda esperanza de recuperar a la persona con la cual estaban vinculados, se aíslan y se vuelven muy tranquilos. Con el tiempo empiezan a aceptar las atenciones de quienes los rodean y dan la impresión de recobrase de su sufrimiento, si los visita el cuidador primario o la figura de apego reaccionan mostrando desapego y hasta desinterés.

TRASTORNOS EN LA FORMACION DEL VINCULO.

En ocasiones, los cuidadores y los lactantes encaran serios problemas cuando intentan establecer su relación. A esos problemas se les llama trastornos en la formación del vínculo. El niño que no se desarrolla normalmente y aquellos que son víctimas de maltrato o a quienes no se les dan los cuidados adecuados son producto de este tipo de relaciones. Los niños con falta de desarrollo suelen ser pequeños y débiles.

Bowlby (1985) comenta que entre los más importantes hallazgos de la psiquiatría está la comprobación de que la calidad del cuidado materno y paterno que recibe un niño en sus primeros años es de vital importancia para

su futura salud mental. Se cree esencial para la salud mental que el infante experimente una relación afectuosa, íntima y continua con su madre, en la que ambos encuentren satisfacción y gozo. La situación en que un niño carece de esta relación se llama privación materna. Este es un término general que se aplica a diversas situaciones; así un niño puede hallarse privado aunque viva en su hogar, si su madre es incapaz de darle el cariño y el cuidado que necesita, o si por algún motivo es alejado del cuidado de la madre.

Esta privación será relativamente leve si el niño pasa después a manos de alguien a quien haya aprendido a conocer y en quién confie, pero será grave si se encarga con una persona extraña. Los efectos adversos de la privación varían con su grado. La privación parcial produce ansiedad, una excesiva urgencia de cariño, sentimientos de venganza y como resultado de estos últimos, culpa y depresión. Hay que tener en cuenta al analizar los resultados de la privación el periodo de tiempo que dura la privación, la edad del niño y el grado de su falta de cariño materno (Bowlby, 1985; Spitz, 1987).

Bowlby (1986) describe algunas experiencias que pueden alterar el comportamiento de apego:

a) uno de los padres, o ambos, no responden al comportamiento del hijo, y le descuidan o rechazan activamente.

2) discontinuidades en la asistencia parental.

3) amenazas persistentes de que no aman al hijo.

4) amenazas por parte de los padres de abandono.

5) inducir al niño a sentirse culpable diciendo que su comportamiento es o será responsable de la enfermedad o de la muerte de la madre o del padre.

Otra forma corriente de alteración se produce cuando un progenitor percibe a su hijo como una réplica de sí mismo y en especial de aquellos aspectos de sí mismo que se ha empeñado en suprimir y que aspira a evitar en su hijo.

Harlow (1971) en sus investigaciones con monos rhesus, encontró que también los monos privados tenían alteraciones en su comportamiento; mostraban poco interés en los demás monos de la comunidad, no interactuaban con ellos y eran incapaces de aparearse normalmente, cuando las hembras se embarazaban carecían de sentimientos maternales hacia su cría.

Por supuesto hay que tener en cuenta el hecho de que hay diferencias en las respuestas a la separación de los humanos y los monos; ya que en la investigación con

monos, las crías son frecuentemente dejadas solas durante el periodo de separación, lo cual no ocurre con un bebé humano.

2.3 LA FAMILIA.

Bowlby (1983, 1985, 1986); Craig (1989); Ferguson (1979); Meirhofer (1979); Papalia (1989) nos comentan sobre la importancia trascendental de la familia en la modelación de la experiencia social del niño, especialmente durante las primeras etapas de desarrollo. La naturaleza de la influencia familiar se deriva, en parte, de la estructura del grupo familiar; muchos aspectos de la estructura familiar son importantes.

Primero está el tamaño de la familia, los diversos sexos de los hermanos y el lugar del niño dentro de la serie de hermanos. En la mayoría de las familias, conviven niños de diferentes edades y por lo general los padres le exigirán más al primer hijo porque no tienen experiencia o si es el hijo mayor porque consideran que tiene que ser el ejemplo de los

demás. A el hijo que ocupa la posición intermedia se le exige menos porque los padres están ocupados con el hermano menor e incluso le encomiendan al hijo mayor hacerse cargo de él.

Si un niño es hijo único probablemente será muy apegado a los padres e introvertido ya que no cuenta con quién compartir sus juegos, fantasías e ilusiones.

Y una situación especial vive la niña que tiene puros hermanos o viceversa. Aun cuando los padres muestren preferencia por la única hija (o), está verá escasamente satisfechas sus necesidades de juego femenino por lo que tendrá que intervenir en los juegos masculinos de los hermanos y esto puede ser un obstáculo para su contacto con las demás niñas o para el desarrollo posterior de su feminidad. Por lo cual los padres les deben de proporcionar la oportunidad de convivir con niños de su propio sexo.

Los patrones de conducta paterna que apoyan la madurez social y la confianza, también fomentan un alto nivel de conducta exploratoria y de competencia en el enfrentamiento con el ambiente.

La familia constituye una preparación muy importante para la socialización del niño, este proceso se continuará en la escuela donde aparte de impartir

conocimientos y en capacitar a los niños para aptitudes especiales, se prosigue con el proceso que ha empezado en la familia de transmitir los valores y patrones de conducta de la cultura.

Importancia de la madre.

Los sentimientos básicos (confianza-desconfianza) del niño dependen fundamentalmente de que la madre satisfaga o no sus necesidades y de que facilite los estímulos necesarios para el sano desarrollo de los sentidos y de la motricidad. Además, promueve el establecimiento de relaciones y la adecuada formación de la sociabilidad. Ayuda también a desarrollar las facultades intelectuales y morales.

Para poder cumplir con todo esto la madre necesita estar en íntimo contacto con su hijo. El amor que da la madre al hijo favorece su desarrollo físico y emocional. Cuanto más se identifique la madre con su hijo más conocerá sus necesidades, por lo que sabrá cuando satisfacerlas. La madre que realmente satisface las necesidades de su hijo aún cuando su comportamiento no responda a sus esperanzas, el hijo podrá independizarse más rápidamente (Ferguson, 1979; Meirhofer, 1979; Papalia, 1989).

En los casos de la madre que inconscientemente repudia a su hijo luego cae en un sentimiento de culpabilidad, y lo compensa con una inquietud excesiva, pasa de una agresión a una atención exagerada. Tal conducta ambivalente confunde al niño. Durante los dos primeros años son muy frecuentes las depresiones acompañadas de trastornos psicósomáticos. Los niños se alimentan irregularmente, vomitan o presentan otros problemas digestivos. Se perturba el sueño (Meirhofer, 1979).

En un experimento realizado por Izard, Haynes, Gail y Baak (1991) donde se examinó la suposición de que las características relativas emocionales de las madres contribuyen al desarrollo del enlace madre-hijo en el primer año de vida y predicen las características del hijo. Se encontró que las madres que tenían niños con baja puntuación en inseguridad experimentaban menos emociones negativas y más positivas, eran más sociables, afectuosas y empáticas con sus hijos. Mientras que las madres de niños inseguros tenían gran necesidad de autonomía, eran inseguras e indefensas, y necesitan un gran soporte social.

Schwartz, Strickland y Krolick (1974) han observado que las madres que trabajan o han colocado al hijo en un

centro de atención antes de los dos años de edad expresan más ira y agresión hacia los adultos y los compañeros, son menos cooperativos y más desobedientes con sus cuidadores.

Crockenberg y Litman (1991) comentan que si la madre está satisfecha con su empleo y su papel de madre, no habrá efectos adversos en los hijos. Ellas encontraron que las madres satisfechas con su trabajo usaban menos control negativo sobre los hijos y estos mostrarán menos desafío, que los hijos de madres que no trabajaban y estaban insatisfechas con su papel.

Papalia (1989) comenta que en una revisión hecha por Hoffman (1974), sobre el empleo maternal, encontró que el hecho de que una madre trabaje fuera del hogar puede tener efectos diversos, dependiendo de muchos factores individuales. Se encontró que las madres trabajadoras a veces se sentían satisfechas con su rol, y a veces no; esto a su vez, influye en la interacción madre-hijo; así como el estado emocional de la madre afecta las prácticas de crianza infantil.

Función del padre.

No se debe subvalorar la función del padre y de los hermanos en la evolución del niño, aunque es más

importante la función de la madre. El padre tiene la obligación de interpretar la cultura para el niño y de servir como representante oficial de ésta en su trato con él (Ausubel y Sullivan, 1991).

La vinculación padre-hijo es más intensa cuanto antes el primero cuida al hijo. Si se establece una relación basada en la cordialidad, afecto y comprensión, se establecerá una relación íntima. En cambio si el padre es autoritario esto podrá provocar la rebeldía del hijo.

Los padres que constantemente interactúan con su hijo, que son sensibles a sus demandas y que se convierten en figuras importantes del mundo de él suelen ser importantes agentes de la socialización posterior. A medida que el niño crece, el padre se transforma en un importante modelo de roles.

Los padres que no han sido accesibles a sus hijos tienen después problemas para establecer con ellos fuertes vínculos emocionales.

(Craig, 1989; Meirhofer, 1979; Papalia, 1989).

Influencia de los hermanos.

En la mayoría de las familias, conviven niños de diferentes edades. Todo puesto, en la escala, tiene sus ventajas y desventajas. Los padres por lo general se

ocupan mucho del primer hijo y por lo mismo le exigen demasiado. Creen que tiene que ser el modelo para los demás hermanos y lo ponen de ejemplo ante estos.

Los hijos de enmedio corren el riesgo de recibir menos atenciones maternas, ya que los padres están más interesados por el primogénito o el último hijo. Por lo que tienden a desarrollar más sus habilidades sociales.

El hijo único como no tiene con quien compartir sus sueños, alegrías o penas se encierra en sí mismo y muestra apego hacia los adultos. La ventaja es que experimenta una atención adulta excesiva por lo que tiene mayor probabilidad de desarrollar su lenguaje rápidamente y destacar en la escuela (Craig, 1989; Ferguson, 1979; Papalia, 1989 y Meirhofer, 1979).

La niña que solo tiene hermanos verá escasamente satisfechas sus necesidades de juego femenino por lo que tendrá que acomodarse a los juegos de sus hermanos. El niño con hermanas puede hacerse afeminado o alimentar una actitud de odio hacia la mujer (Meirhofer, 1979).

2.4 DESARROLLO SOCIAL INICIAL EN LA FAMILIA.

La socialización es el proceso por el cual los individuos adquieren patrones conductuales que son habituales y aceptables de acuerdo con las normas de sus familias y de su grupo social. La cultura dentro de la cual el niño crece prescribe, en grado considerable, los métodos y las metas de la socialización, para facilitar la adquisición de patrones culturalmente aprobados de características de la personalidad, valores, motivaciones y actitudes que se ajusten a la cultura (Ausubell y Sullivan, 1991; Mussen, 1984).

En los primeros años de su vida, el niño no está expuesto directamente a una muestra representativa de la cultura en general, sino a una versión parcial proporcionada por su medio familiar. La familia presenta al niño una visión idiosincrásica de la cultura; los padres siempre son selectivos en cuanto a las alternativas culturales que deciden transmitir y a sus percepciones de las normas culturales. Los modelos conductuales específicos presentados por los padres difieren cualitativamente de otras pautas específicas que el niño percibe en el ambiente comunitario.

El hogar es un ambiente no sólo social sino personal e íntimo. Las recompensas y los castigos provienen directamente del núcleo familiar (Ausubel y Sullivan, 1991; Mussen, 1984).

Una de las consecuencias más importantes de las relaciones iniciales entre padres e hijos es que las posteriores relaciones interpersonales del niño con sus compañeros y con otros adultos tienden a reflejar la influencia de las actitudes sociales, las expectativas y las técnicas adaptativas experimentadas en el trato con sus padres (Ausubel y Sullivan, 1991; Bowlby 1985, 1986; Mussen, 1984).

La capacidad del niño para entablar relaciones interpersonales edificantes fuera del medio familiar, se ve influida por los siguientes aspectos:

- 1) que las relaciones afectuosas que mantiene con sus padres lo lleven a esperar por anticipado lo mejor de todas las demás personas a menos que tenga causas concretas para sentir de otro modo.
- 2) que los padres no le pidan al niño necesidades o expectativas insólitas o poco realistas, ni que fomenten el desarrollo de técnicas adaptativas especiales que excluyan las aptitudes más usuales necesarias para la mayoría de las situaciones sociales.

3) que el niño cuente con el apoyo, estímulo y la guía familiares en caso de tener dificultades con otras personas.

4) que no haya establecido alianzas hogareñas cuya intensidad las torne prioritarias.

5) que no adquiera rasgos de la personalidad o hábitos de la relación con sus padres, que puedan resultar ofensivos para otros niños.

6) que no esté predispuesto, por causa del entrenamiento familiar a retraerse de la experiencia social extrafamiliar (Ausubel y Sullivan, 1991).

ESTILOS DE CRIANZA Y/O DISCIPLINA.

Los padres corrigen con frecuencia a sus hijos en una forma similar a como fueron corregidos ellos en su niñez. La necesidad de disciplina se presenta en las situaciones de la rutina cotidiana en que participa el niño, en el establecimiento de relaciones con sus hermanos y con otros adultos, y en su manifestación de una conducta que los adultos juzguen adecuada; el padre es una de las personas más adecuados para aplicar las medidas necesarias para que la conducta del niño se adapte a las expectativas tanto de la sociedad como de los padres.

El niño necesita tener una experiencia directa con los factores limitativos y restrictivos de su ambiente para poder aprender a acatar a un punto razonable las normas sociales sobre la conducta aceptable, para aprender roles y objetivos realistas, para aprender a plantear exigencias razonables a los demás y para adquirir responsabilidad, autocontrol y capacidad de postergar la satisfacción de sus necesidades; hay que tener en cuenta que cada grupo étnico y socioeconómico tiene su propia cultura, su sistema de valores y patrones de comportamiento por lo que tiene diferentes estilos de crianza infantil (Ausubel y Sullivan, 1991; Mussen, 1984).

Craig (1989) propone seis pautas para lograr esas metas de la crianza.

Primero, los padres deben crear una atmósfera de afecto, cariño y ayuda mutua entre los miembros de la familia. Segundo, los padres han de concentrarse más en favorecer las conductas aceptables que en eliminar las indeseables. Tercero, es necesario que establezcan exigencias y expectativas realistas, que las hagan cumplir y que no sean incongruentes. Cuarto, deben evitar el uso innecesario de la afirmación de su poder. Esto último favorece un comportamiento semejante en los niños

y además puede causar ira, amargura y resistencia. Quinto, los padres han de razonar y hablar con sus hijos para ayudarles a entender las reglas sociales. Ello les sirve para crearse el sentido de responsabilidad por sus actos. Por último, los padres tienen la obligación de ayudarles a adquirir control sobre sí mismos y sobre el ambiente.

Los padres se sirven de varias técnicas de crianza, según la situación, el hijo y la conducta de éste en ese momento. Estos tipos de crianza permiten al niño adquirir los valores morales y una conducta socialmente adecuada.

Becker (1964) inventó un modelo para examinar los estilos de la crianza. Según él, el comportamiento de los padres presenta tres dimensiones fundamentales. Las actitudes y acciones de cada progenitor caen en algún punto de uno de los tres siguientes continuos: rigurosidad-tolerancia, afabilidad-hostilidad y participación emocional con ansiedad-indiferencia tranquila (citado por Craig, 1989).

Estudios de Baldwin (1949) y Watson (1957) quienes encontraron que los padres rigurosos tienden a tener hijos dependientes, sumisos y obedientes. La tolerancia se relaciona con una conducta activa, extrovertida,

creativa y constructivamente agresiva en el niño. La tolerancia en un clima de cordialidad indiferente tiende a producir características bastante positivas. Pero cuando la tolerancia se acompaña de gran hostilidad (el progenitor negligente), lo más seguro es que dé origen a desobediencia y agresividad.

Los niños consentidos y sobreprotegidos generalmente mostraban un comportamiento tiránico; hacían berrinches cuando no se les daba lo que pedían. Los niños dominados y sobreprotegidos eran tímidos, sumisos y retraídos. Cada grupo tenía problemas para relacionarse con los otros (citados por Craig).

Craig (1989) y Mussen (1984) mencionan las investigaciones efectuadas por Baumrind (1972) donde se examinaron los estilos de crianza desde un ángulo distinto. Esta investigadora descubrió tres patrones bien diferenciados de la autoridad de los padres combinados con otras dimensiones de la crianza.

Los padres autoritativos, que combinan un gran control con la cordialidad, receptividad y aliento a la independencia, tenían los hijos más seguros de sí mismos, autocontrolados y satisfechos consigo mismos, eran más amistosos, cooperadores y orientados hacia el logro.

Los padres autoritarios (cordiales pero más

indiferentes y dominantes) tenían hijos más retraídos y desconfiados que mostraban menos asertividad e independencia. Y los padres permisivos o tolerantes, quienes combinaban poco control o exigencias con una gran cordialidad y se inclinaban a ser excesivamente protectores; tenían los hijos menos seguros de sí mismos, menos controlados y con menor tendencia a la exploración.

Craig (1989) hace mención a Maccoby (1970) quién analizó los tipos de crianza desde un ángulo similar al de Becker (1964). No sólo le interesaban los efectos que la conducta de los padres producen en el niño, sino también los efectos que el comportamiento de éste tiene en él de sus padres.

En algunas familias los padres e hijos coinciden tras un diálogo e interacción a largo plazo, en lo que denominó metas compartidas. Esto crea una atmósfera armoniosa donde se llega a decisiones sin mucha lucha por el control. Las familias que disfrutaban este equilibrio tienen un grado bastante alto de intimidad y su interacción es estable y mutuamente satisfactoria.

Pero si uno de los padres o los hijos domina la situación, no puede haber negociación en absoluto, por lo cual la atmósfera familiar resulta inestable en extremo.

Si el progenitor es muy dominante, el niño pronto aprende varias formas de evitar ese dominio. Permanece el mayor tiempo posible fuera de casa. Cuando los niños están bajo control (padres tolerantes, hijos agresivos), también los padres rehuyen el ambiente familiar.

Ferguson (1979) comenta que el progenitor sobreprotector está caracterizado por la combinación de intenso cariño y un elevado control. El progenitor autoritario es descrito por una combinación de elevado control y hostilidad, actitudes de rechazo; mientras que el progenitor que combina rechazo con autonomía puede describirse como un padre descuidado.

Se puede decir que el cariño en la relación progenitor-hijo está correlacionado con la conducta extrovertida de adaptación que es socialmente positiva en el niño, mientras que el rechazo paternal tiende a estar asociado con la represión de los impulsos y con la conducta sumisa, conformista y exageradamente controlada; las prácticas de crianza infantil parecen estar asociadas con expresividad y competencia; pero el bajo control paternal puede también conducir a una conducta impulsiva e inmadura.

Ferguson (1979) también nos indica que los niños que han experimentado cariño materno, una cantidad

razonable de tolerancia y exigencias positivas de autosuficiencia, resultan ser más maduros, de mayor control y más populares con sus compañeros, que los niños cuyas madres eran ambivalentes o exageradamente restrictivas.

Davidoff (1986) y Mussen (1984) comentan que hay tres prácticas de los padres que están vinculadas con moralidad y una buena disposición para ayudar: cariño, afecto y atención por parte de los padres; otros requisitos previos son el modelamiento de los padres de conductas de servicios y morales, los padres que ponen buenos ejemplos y los siguen probablemente contribuyen poderosamente al logro de una conducta social deseable en sus hijos; y la disciplina de los padres que enseña empatía, independencia, individualidad y responsabilidad parecen aumentar la conducta socialmente apropiada.

Las técnicas de inducción son prácticas disciplinarias que comunican las consecuencias nocivas de las acciones del niño con respecto a otros.

En un experimento llevado a cabo por Hart, Ladd y Burleson (1990) en el cual se exploró la manera en la cual los padres animan al niño a pensar acerca de las consecuencias de sus acciones tanto para él como para los demás. Se observaron dos tipos de disciplina, la inductiva

donde se le dice al niño las consecuencias que sus actos tendrán en los demás; y la asertiva la cual se enfoca casi exclusivamente en el logro de lo que el niño desea, sin considerarse las consecuencias de sus acciones. Se encontró que los niños que empleaban el poder asertivo eran más agresivos para resolver conflictos con sus compañeros y eran menos preferidos como compañeros de juegos. Y como no consideraban las consecuencias de sus acciones presentaban dificultades en las relaciones con los demás.

Ferguson (1979) comenta la distinción entre patrones "dominantes" e "integrantes" en la conducta asertiva. Un niño dominante intentará imponer su voluntad a otros sin tener en cuenta sus deseos o intereses; el niño integrante considera los sentimientos y opiniones de los demás y se dirige con flexibilidad hacia el logro de metas que toman en consideración una gran variedad de alternativas posibles.

Ausubel y Sullivan (1991) dicen que el empleo de técnicas disciplinarias que intentan modificar la conducta del niño apelando a su necesidad de afecto y autoestima parece fomentar una orientación moral más internalizada, en tanto que la coerción física y la vergüenza llevan a una conducta infantil controlada desde

el exterior y regulada por la autoridad.

La mayoría de los niños reconoce el derecho de sus padres a imponer controles y no cuestiona la legitimidad de las medidas disciplinarias. Un método democrático a este respecto no requiere que el padre renuncie a sus prerrogativas de adoptar las decisiones finales ni que se abstenga de aplicar normas y restricciones al niño; esta disciplina evita todo intento de intimidar al niño y repudia el empleo de castigo; se da el respeto mutuo.

El padre proporciona explicaciones para las decisiones que toma y admite que el niño exponga su punto de vista al respecto. La disciplina autoritaria, es severa, tiránica, vengativa y orientada al poder en función de las medidas de control. La disciplina para ser eficaz debe ser clara, coherente y acorde con la conducta que la motiva.

Mussen (1984) dice que los padres deben estimular a sus hijos a explorar libremente su ambiente, recompensando su curiosidad y su independencia, es probable que estos niños desarrollen espontaneidad, curiosidad y confianza en sí mismos, así como fuertes impulsos hacia la autonomía, la independencia, el dominio, la competencia y la realización.

2.5. AMISTADES.

Craig (1989); Ferguson (1979) y Papalia (1989) nos dicen que los niños se benefician al contar con relaciones en las cuales pueden confiar. Dentro del contexto de las amistades, los niños aprenden los conceptos y habilidades sociales. Hacer amigos y conservarlos requiere una amplia serie de competencias sociales. Los niños necesitan intercambiar información y establecer una actividad común. Los que hacen amistad fácilmente son los que se acercan a los otros lentamente y sin imponerles exigencias y también se comunican bien. Exploraban las semejanzas y diferencias entre ellos y su juego, mostrando una reciprocidad positiva.

Por último, Craig (1989) hace referencia a Gottman (1983) quién dice que los niños que hacían amigos fácilmente también eran capaces de resolver sus conflictos con otros niños.

PARES DE AMIGOS.

El patrón egocéntrico, típico del periodo preescolar, cambia en los primeros años intermedios de la niñez cuando el niño comienza a establecer relaciones

estrechas, generalmente con su mejor amigo. Estas amistades son muy fuertes mientras duran, pero tienden a ser caprichosas y transitorias. Los pares de amigos satisfacen ciertas necesidades en cada niño y ofrecen una medida realista para evaluar el desarrollo de sus habilidades (Craig, 1989; Ferguson, 1979; Papalia, 1989; Mussen, 1984).

Un amigo puede ser dominante y sumiso el otro. Un amigo puede usar al otro como modelo y éste puede enseñarle a su amigo la forma correcta de jugar o presentarlo a otros amigos (Craig, 1989).

Craig menciona que los pares de amigos también permiten a los niños compartir sus sentimientos y temores, así como todas las incidencias de su vida. El hecho de contar con un amigo en quién confiar enseña al niño a relacionarse con la gente abiertamente y sin timidez.

En estudios posteriores Rubin (1980) comenta que un par de amigos también sirve de vehículo a la expresión de sí mismos. Los niños suelen escoger amigos cuya personalidad difiere radicalmente de la suya. Desde luego los amigos rara vez son personalidades opuestas. Las parejas que duran más tiempo casi siempre comparten valores, actitudes y expectativas, tanto dentro del par

como en relación con los demás (Craig, 1989).

Un grupo de compañeros de la misma edad (pares o coetáneos) es un grupo donde todos los integrantes deben interactuar entre sí. Además, es un grupo bastante estable y dura mucho tiempo. Sus miembros comparten multitud de valores, y normas comunes rigen la interacción e influencia de cada uno (idem).

En los años intermedios de la niñez, los grupos son relativamente informales. Suelen estar constituidos por los niños y cuentan con poquísimas reglas de operación, habiendo además una rotación rápida de integrantes. El grupo adquiere un significado más profundo para sus miembros cuando éstos llegan a los 10 ó 12 años; su estructura también se consolida. El conformismo con el grupo también se torna sumamente importante para el niño, quien también manifiesta una reverencia casi compulsiva ante las reglas y normas de todas las esferas de la interacción social.

En esta época asume gran importancia la división de los sexos. Los grupos se componen casi siempre de personas de un mismo sexo y cada sexo conserva intereses y actividades diferentes. Estas actitudes tan estrictas hacia las reglas, el conformismo y las diferencias sexuales son comunes en las interacciones infantiles en

los últimos años intermedios de la niñez (Papalia, 1989).

FORMACION DE GRUPOS.

Los niños constantemente se ven unidos por las circunstancias: en la escuela, el barrio, en los campamentos. En todos esos casos y generalmente durante un lapso muy corto, se forman grupos. Surge la diferenciación de roles en las relaciones. También hacen su aparición valores e intereses comunes. Las influencias y expectativas muestran un incremento, tomando forma además el sentido de la tradición (Craig, 1989).

Los grupos de compañeros de la misma edad tienen algunos miembros que son populares y otros que no lo son. Varios factores parecen contribuir a esta diferenciación del status. A menudo la aceptación de los compañeros depende de un buen ajuste global: entusiasmo y participación activa, cooperación con las rutinas del grupo, sensibilidad ante las oportunidades sociales. La popularidad de los niños que gozan de simpatía viene a fortalecer su buen ajuste; en cambio, los niños torpes se sienten aún más incómodos cuando se ven ignorados o rechazados por el grupo; los niños que pasan inadvertidos suelen mostrarse agresivos y hostiles, o se comportan de manera infantil, pueden ser ansiosos e

inseguros (Craig, 1989; Ferguson, 1979; Papalia 1989; Mussen, 1984).

Craig (1989) también menciona a Rubin (1983) quién ha comprobado que los niños populares son más cooperativos y a menudo muestran una conducta socialmente adecuada durante el juego con sus compañeros. Los niños poco populares son más agresivos, más retraídos o simplemente no están de acuerdo con las actividades e interacciones de sus compañeros .

Ferguson (1979) comenta que los niños más impopulares son aquellos que constantemente manifiestan hostilidad, retraimiento, o ambas cosas.

Roff y Sells (1975) mencionan un segundo factor que influye en la popularidad o en el liderazgo es la inteligencia. En general, los niños populares tienen un alto coeficiente intelectual. A menudo los de lento aprendizaje son ridiculizados o simplemente ignorados por sus discípulos. Un tercer factor que contribuye al status en el grupo es la capacidad atlética (citados por Craig, 1989).

Todas esas características reducen el nivel de conformidad del niño a las normas del grupo, y según se ha observado esa conformidad o conformismo es muy importante durante los años intermedios de la niñez.

Craig (1989) comenta que este tipo de conformismo es un comportamiento normal, sano y a menudo, conveniente. Los niños obedecen las normas de su grupo y también corresponden a las expectativas de los adultos. Pero en ocasiones adoptan una actitud de excesivo conformismo con las normas, aun cuando éstas no sean adecuadas para ellos, para el grupo o para los otros.

El conformismo es especialmente importante para el niño durante los años intermedios de la niñez, cuando empieza a separarse de la seguridad que le brinda la vida familiar. Siente la necesidad de pertenecer a un grupo, de saberse aceptado, de sentir que forma parte de un ámbito social más grande que su propia individualidad. La necesidad de aceptación y pertenencia social es muy fuerte, pero coexiste con otra igualmente intensa: la de autonomía, o dominio. Los niños tratan de dominar, entender y ejercer control sobre sus ambientes sociales y físicos, de comprender las reglas y los límites, de encontrar un lugar dentro de estos últimos. Por tal razón ponen tanto empeño en hacer y aprender reglas y rituales.

COMPAÑEROS DE LA MISMA EDAD Y HABILIDADES SOCIALES.

Los niños se influyen mutuamente en formas importantes. Se brindan apoyo en circunstancias

desconocidas y de peligro. Sirven de modelo, se forman actitudes y valores, refuerzan la conducta de sus compañeros y estimulan el juego complejo e imaginativo (Craig, 1989; Ferguson, 1979; Papalia, 1989; Mussen, 1984).

Craig (1989) hace mención a Asher, Renshaw y Hymel (1982) quienes dicen que los niños se ayudan mutuamente a aprender varias habilidades físicas, cognoscitivas y sociales. Hall y Cairns (1984) comentan que los niños pequeños que juegan agresivamente pueden imitar primero a los personajes de la televisión y después imitarse entre sí; a esto se le llama reciprocidad social (citados por Craig, 1989).

Craig (1989) dice que los primeros estudios dedicados a las relaciones entre compañeros (pares) identificaron diversos niveles de interacción en los niños de corta edad; y hace mención a los estudios de Mildred Parten (1932-1933) que descubrió seis niveles:

- 1) Conducta sin ocupación.
- 2) Juego solitario.
- 3) Juego del espectador. En el cual la interacción del niño se limita meramente a observar a otros niños.
- 4) Juego paralelo. En el cual el niño juega con otro y utiliza juguetes semejantes pero no interactúa en ninguna

forma.

5) Juego asociado. En el cual los niños comparten material e interactúan de alguna manera pero no necesariamente en una actividad cooperativa con un solo tema o meta.

6) Juego cooperativo. En el cual realizan juntos una sola actividad. Diversos modos de juego predominan en cada edad.

2.6 GUARDERIA.

Uno de los cambios más importantes que ha producido el desarrollo de las sociedades modernas es la acelerada integración, parcial o total, de madres a la vida productiva y que alternan su rol materno con su actividad laboral. Las madres pueden buscar ingreso económico, superación personal o satisfacciones adicionales a la atención de los hijos y del hogar.

Por lo que es necesario considerar la importancia de la guardería como medio suplementario para el cuidado temporal de los niños.

Es importante ver la evolución de las guarderías

a lo largo del tiempo. Los cambios, aunque lentos, han sido positivos; se han mejorado las instalaciones, la administración y el personal que labora en dichas instituciones; se han introducido especialistas en educación y profesionistas en el campo de la psicología infantil, con lo que se ha modificado el sistema de cuidado de los niños, el cual se orienta a conjuntar el mayor número de elementos necesarios para el desarrollo de los niños.

De esta manera, primero se incorporaron los preescolares de guardería a los programas académicos reconocidos por la Secretaría de Educación Pública para el nivel de Jardín de niños y posteriormente los lactantes y maternales fueron sujetos a programas de estimulación psicomotora, proporcionados por la misma Secretaría.

Esta evolución originó el cambio en la denominación de estas instituciones, las cuales dejan de llamarse guarderías para denominarse Centros de Desarrollo Infantil.

El estudio del desarrollo social del niño de guardería es necesario porque son instituciones cada vez más necesarias en las sociedades modernas, debido a que las madres se incorporan al trabajo productivo.

Las guarderías son instituciones donde los niños de 3 meses hasta los 6 años de edad reciben una atención integral durante la jornada laboral de la madre, esta atención trata de abarcar un amplio rango de actividades de entrenamiento y estimulación según la edad del infante. Y tiene como finalidad promover el desarrollo del niño.

En la Enciclopedia de México (1978) se hace referencia a Vasco de Quiroga quién fundó la primera Casa de Cuna en 1532. En 1764, Fernando Ortiz Cortés creó un asilo de pobres.

En 1837, se inaugura el primer lugar dedicado a cuidar a los niños de madres que trabajaban como cocineras en el mercado de El Volador. Y a partir de ese año se fundan varios lugares destinados al cuidado de los infantes.

En 1928 nace la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, promotora, a su vez, de los hogares infantiles que en el año de 1937 cambia su denominación por el de Guarderías Infantiles.

En 1971, se creó la Comisión Coordinadora de Guarderías de Secretarías de Estado e Instituciones Descentralizadas, para establecer normas de trabajo comunes y procurar la expansión del sistema. Los

trabajos de este organismo están coordinados con la Dirección de Educación Preescolar de la SEP.

La Ley Federal del Trabajo modificada en 1969, dispone en el Art.171 que "los servicios de guardería infantil se prestarán por el Instituto Mexicano del Seguro Social, de conformidad con su ley y disposiciones reglamentarias".

En 1971 las guarderías del IMSS constaban de vestíbulo para recepción y entrega, oficinas generales, de dirección y de trabajo social, servicio médico (consultorios pediátrico, dental y psicológico), servicios para lactantes, maternales y preescolares, comedores, baños y vestidores, almacén, lavandería e intendencia.

El personal técnico incluye directora, médico pediatra, dentista, psicólogo, enfermera, trabajadora social, dietista, educadoras y auxiliares; y el personal manual consta de cocinera, niñeras, roperas y afanadoras.

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública utiliza manuales pedagógicos que tienen la finalidad de proporcionar orientación al personal y elevar la calidad de la educación dentro de los Centros de Desarrollo Infantil, mediante la realización de actividades que

respondan a las necesidades, intereses y características de cada grupo dependiendo de la edad.

En cada manual se explica con un lenguaje accesible, como debe intervenir la educadora para estimular el crecimiento, desarrollo y maduración del niño, labor que debe compartir con los padres.

La educadora debe tener una actitud afectuosa hacia el niño, que ayude a crear en él confianza y seguridad; deberá hablarle, sonreírle y acariciarle. También se deberá propiciar la relación entre la educadora y los padres para establecer una mutua confianza y mantener comunicación continua lo cual es necesario para el cuidado, comprensión y mejor desarrollo del niño.

Se propician actividades específicas para enseñar el uso apropiado de los pronombres; actividades colectivas que impongan la necesidad de compartir materiales, interactuar e integrarse a un grupo y relacionarse con otras personas externas a él. Así como actividades de tipo físico para el desarrollo de su sistema muscular.

En cuanto a sus emociones, se le invita a expresar verbal y corporalmente sus necesidades afectivas y a expresar sus emociones agresivas, mediante relatos de

sucesos de la vida cotidiana.

También se cuenta con un manual del Servicio de Psicología en el Centro de Desarrollo Infantil, el cual comprende las siguientes actividades:

- a) La detección de problemas en el niño.
- b) Favorecer las relaciones interpersonales en un ambiente de cordialidad y confianza, así como armónico.
- c) Orientar a los padres de familia y personal del Centro acerca de aspectos del desarrollo y necesidades psicológicas del niño.
- d) Recabar los antecedentes del niño cuando ingresa.
- e) Efectuar evaluaciones periódicas del desarrollo psicológico de los niños.
- f) Realizar estudios clínicos en los casos que lo requiera y seguir la evolución de tales casos.

Según Martínez (1980) las guarderías influyen en la vida infantil en los siguientes aspectos: en la nutrición y hábitos de alimentación; en la salud; en la educación y en el desarrollo infantil.

A través de la alimentación que se le proporciona al niño en la guardería (planeada según los requerimientos nutricionales), se asegura la mejor nutrición del niño, con las consecuencias en su salud, crecimiento y bienestar. Al mismo tiempo, se adquieren

hábitos y actitudes correctas en el consumo de los alimentos. Se estimula la costumbre de interactuar mientras se come.

Asimismo, se facilita identificar las anomalías en la conducta alimentaria y en el estado de nutrición, con la posibilidad de proporcionar oportunamente la atención profesional necesaria.

El examen médico de ingreso a la institución permite descubrir tanto enfermedades, anomalías y defectos físicos así como problemas locomotores, sensoriales, mentales y de lenguaje, y poder tratarlas oportunamente. Durante toda la estancia en las guarderías los niños son sometidos a exámenes médicos continuos.

A partir de los tres o cuatro años de edad se realizan los programas educativos beneficiando así el desarrollo físico, afectivo-social y cognitivo del niño.

CAPITULO 3.

INVESTIGACIONES REALIZADAS ACERCA DE LA SOCIALIZACION Y
DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA PEDAGOGICO EN EL DESARROLLO DEL
NIÑO.

En el estudio de Eisenberg, N; Cameron, E; Tryon, K; y Dodez, R. (1981) se examinó la socialización del comportamiento prosocial en el salón de clases y la reciprocidad en los encuentros sociales de los niños. La muestra fue de 33 niños con un promedio de edad de 4.2 años - 5.2 años. Los resultados fueron:

Niños que ejecutaban frecuentemente comportamientos de prestar ayuda por solicitudes verbales o no verbalmente (especialmente hombres) recibieron pocas reacciones positivas de los compañeros que los niños menos obedientes o dóciles.

Niños que eran más positivos en responder a los comportamientos prosociales espontáneamente recibieron reacciones positivas, tenían muchos contactos sociales con compañeros, no eran dependientes (en términos de pedir a otros ayuda) y tendían a responder positivamente a comportamientos espontáneos de otros (niñas solamente) y ayuda (especialmente varones).

Niños (especialmente hombres) que exhibían altos niveles de comportamiento prosocial de ayuda, en comparación con niños menos obedientes o dóciles, tendían a pedir ayuda a adultos, no defendían sus juguetes, y eran relativamente poco probable que respondieran de manera positiva a los comportamientos prosociales de compañeros.

El estudio diseñado por Sorce, J.F y Emde, R.N (1981) fue para evaluar la capacidad de la madre en promover el interés y exploración del infante, así como su disponibilidad. La muestra fue de 14 infantes de 15 meses y sus madres.

Había más gusto, placer en los infantes de madres que no leían; sonreían más y había menos vocalizaciones angustiantes. Los infantes con madres en el grupo de lectura sonreían menos pero aumentaban sus sonrisas cuando las madres no estaban leyendo y eran disponibles.

Ambos grupos de infantes exploraron principalmente el cuarto del lado de la madre o el área de juguetes (permaneciendo cerca de la madre o en la zona de juguetes).

Cuando las madres no estaban leyendo, los infantes tocaban a sus madres más que cuando las madres estaban leyendo; pero el primer grupo tocaba a sus madres por cantidades más cortas de tiempo.

La interacción diádica de niño popular e impopular fue comparada, en el experimento realizado por Putallaz, y Gottman, J.M. (1981). 60 niños, 51 estaban en segundo grado, 9 en tercero. El principal propósito de este

estudio fue obtener información acerca del comportamiento de niños populares e impopulares cuando interactuaban con un niño popular o con un grupo impopular.

Así, ambos tipos de niños fueron observados intentando unirse a un juego de otros dos compañeros impopulares o populares. El estudio provee la observación de la diada anterior al arribo de un tercer niño.

Se encontró que los niños populares estaban menos en desacuerdo que los no populares. Se encontró que cuando el niño popular está en desacuerdo, ellos tienden a citar una regla general como la base de su desacuerdo y entonces proveen en una acción alternativa la aceptación para el otro niño. En contraste, el niño impopular típicamente explicaba su desacuerdo dando razones muy específicas relacionadas al acto del otro niño, sin proveer una alternativa de acción para ese niño.

El tercer niño si era popular hacia menos tentativas para entrar al grupo, mientras que el impopular requería más tiempo y tentativas para entrar al grupo, tanto si se unían a un grupo popular o impopular. El niño impopular fue rechazado e ignorado más que el niño popular.

Field, T; Gewirtz, J.L; Cohen, D; Garcia, R; Greenberg, R; y Collins, K (1984) participaron en un estudio donde el comportamiento de reunión de infantes, maternales y preescolares, y sus padres fue observado cuando el niño era dejado y recogido de su escuela cada día. Fueron 56 niños que eran atendidos en una guardería universitaria (edades 3 meses a 6 años).

Después de entrar al salón, los infantes y maternales miraban a sus padres y a las actividades de otros niños más frecuentemente que los preescolares, quienes miraban más a sus maestros. Los maternales seguían más a sus padres, mientras que los preescolares se movían más frecuentemente hacia sus maestros. Sin embargo, niños de todas edades tendían a moverse hacia las actividades de los niños cuando ellos entraban al salón de clases.

El comportamiento de los padres era paralelo al de los niños. Padres de infantes y maternales más frecuentemente los miraban, se movían hacia ellos, y hablaban a sus hijos; mientras que los padres de preescolares, miraban, se movían y hablaban con el profesor del hijo.

Durante el adiós, los maternales mostraron más berrinches, llamaban la atención, hacían protestas

verbales y lloraban más que los infantes y preescolares.

Las niñas buscaban y hablaban más con sus maestros, mientras que los niños se movían más frecuentemente hacia las actividades de los niños.

Los niños dejados por las madres comparados con los dejados por el padre mostraban más intentos por conseguir atención y lloraban más. Madres en contraste con padres, incitaban a los hijos hacia las actividades de los niños, hablaban con el niño, utilizaban más frecuentemente tácticas para distraerlos, y mostraban una mayor latencia en dejar el salón.

Los principales efectos a través del semestre fueron: los niños buscaban, hablaban, besaban, y protestaban verbalmente menos durante el segundo semestre. Sus padres, miraban menos frecuentemente a sus hijos y hablaban con ellos menos, también estaban menos tiempo en el salón.

En el experimento realizado por Iannotti, R.J (1985) los antecedentes del comportamiento prosocial fueron observados en 52 preescolares (21 niñas y 31 niños), cuyas edades eran de 4.3 años a 5.5 años, fue investigado.

Se grabaron cuatro categorías de comportamiento prosocial: compartir, cooperación, ayudar y consolar.

Además de la clasificación del comportamiento prosocial los observadores indicaban los antecedentes del acto. Las categorías observadas fueron las siguientes: Solicitudes dirigidas por el niño, dirigidas por el maestro, o por espontaneidad.

El comportamiento prosocial más frecuente fue la cooperación. Compartir era más probable que fuera precedida por una solicitud del receptor que espontáneamente. La cooperación usualmente ocurrió en respuesta a las solicitudes del maestro.

El comportamiento de ayuda fue usualmente espontáneo. Responder a las necesidades de otro niño sin una solicitud explícita puede sugerir que el niño comprende los sentimientos y motivos de los demás (toma de perspectiva) y actuar en base a éste conocimiento.

Denham S.A. (1986) estudió las relaciones entre las habilidades cognitivas sociales de preescolares, expresión de emociones y respuestas prosociales a las emociones de otros. 27 niños de 2 a 3 años de edad. El propósito de ésta investigación fue doble: describir las

habilidades en la toma de decisiones afectivas en los preescolares y su comportamiento prosocial en respuesta a las emociones de los pares; y examinar las relaciones entre estas variables y las propias emociones de los niños.

Los infantes de 2 y 3 años pueden identificar las emociones de los muñecos, así como reconocer la cara que representa esa emoción. Los sujetos respondieron y frecuentemente lo hicieron prosocialmente, a las diferentes emociones. Los niños que exhibían más emociones de felicidad en las observaciones de juego libre también mostraron una alta puntuación en las tareas afectivas.

Los niños que muestran más emociones de felicidad pueden también emitir más comportamiento prosocial, que los niños que dominan las emociones de enojo; la reciprocidad del comportamiento prosocial es evidente.

El enojo mostrado, obtenía frecuentemente menos respuestas prosociales que esperaban un cambio en su estado de ánimo, los compañeros frecuentemente los dejaban y les ofrecían menos refuerzo para esperar un cambio en ellos.

La tristeza mostrada fue menos frecuentemente

respondida con comportamiento prosocial, los niños tristes fueron frecuentemente ignorados, o despertaban emociones discrepantes en los compañeros.

En un experimento de Bengtsson, H y Johnson, L. (1987) los cambios de desarrollo en la conceptualización de la identificación fueron estudiados por pruebas y entrevistas a niños de kinder, primer grado y cuarto grado. Los sujetos que participaron en el estudio fueron 16 niños de kinder, edades de 5.3 a 6.5 años; 16 niños de primer grado de 7.7 a 8.4 años y 16 niños de cuarto grado de 10.5 a 11.4 años. La primera de las dos metas de este estudio es concerniente a la manera en que el niño procesa información que implica elementos que son potencialmente conflictivos (persona hostil que necesita ayuda) en el efecto sobre la respuesta al sufrimiento de otro.

En el presente estudio, niños fueron cuestionados a predecir las reacciones de sufrimiento de un niño meta con experiencias felices y tristes con compañeros agradables y desagradables y proveer justificaciones para los atributos emocionales.

El segundo propósito es concerniente al

conocimiento de las maneras de usar pensamientos y consideraciones para regular las identificaciones experimentadas.

Los eventos felices eran asociados frecuentemente con más sentimientos intensos que los eventos tristes. Los niños de primer y cuarto grado esperaban respuestas emocionales significativamente fuertes hacia compañeros agradables que a los desagradables. La intensidad de la emoción atribuida disminuía con la edad.

Los niños de kinder de ambos sexos predecían reacciones emocionales fuertes hacia ambos tipos de compañeros.

Los sujetos en todos los grupos de edad esperaban que el niño meta se identificara menos con compañeros desagradables que con agradables.

El número de explicaciones elaboradas para justificar las emociones predecidas por el sujeto incrementaba con la edad.

Entre los de primer y cuarto año el número de explicaciones elaboradas fue significativamente alto cuando las respuestas emocionales concernían a un compañero que era agradable que a uno que era desagradable.

Denham, S.A; McKinley, M; Couchoud, E.A; y Holt, R (1990) dicen que la cognición social, comportamiento y aspectos afectivos del desarrollo social del niño pueden predecir una popularidad estable entre sus compañeros por su capacidad de ser agradable.

Medidas de la capacidad para agradar, conocimiento emocional, comportamiento prosocial y agresivo, competencia con pares y expresiones emocionales (felicidad y furia) fueron obtenidos de 65 preescolares, con edad promedio 3 años 6 meses.

Niños populares inician una interacción positiva más frecuentemente y muestran menos agresividad. Niños antipáticos son menos cooperativos y educados, dispensan y reciben menos reforzamiento social, tales habilidades específicas pueden ser relacionadas con la capacidad de agradar.

El afecto positivo es frecuentemente asociado con comportamiento prosocial, ambos generalmente en respuesta a las emociones que los otros muestran, y con conocimiento de la emoción. Además, niños que mejor entienden las emociones pueden estar mejor equipados a comportarse prosocialmente.

Por los tres años y medio los niños pueden ser capaces de responder con pragmatismo, intervenciones

positivas cuando los otros lo necesitan. Niños que no pueden hacerlo al parecer corren un riesgo de empezar a ser antipáticos.

El conocimiento de la situación emocional también se relaciona directamente a la capacidad de agradar. Los niños que aún no dominan la diferenciación básica entre felicidad/tristeza, o están confundidos, presentan respuestas anómalas en la expresión emocional, y corren el riesgo de ser antipáticos. Tales errores pueden dificultar la interacción y por lo tanto guiar a la antipatia de los compañeros.

En este estudio, los niños que reaccionaban relativamente con más emociones positivas en situaciones donde los compañeros mostraban sus emociones, conseguían que sus compañeros los juzgaran como agradables.

Hart, C.H; Ladd, G.W; y Burleson, B.R (1990) nos comentan que hay evidencia de que muchas de las cogniciones sociales y el comportamiento contribuyen a la aceptación de un niño por sus compañeros, y que estas cogniciones son adquiridas en el contexto de la familia.

Se exploró la manera en la cual los padres animan

al niño a pensar acerca de las consecuencias de sus acciones y como esto podría relacionarse con cómo los niños piensan y se comportan con compañeros.

Los sujetos fueron reclutados antes del inicio del ciclo escolar, la muestra fue de 59 niños de 1 grado (5.8 años - 7.1 años) y 85 de 4 grado (9.6 años - 10.7 años) y sus madres.

Los dos tipos principales de disciplina son: las estrategias disciplinarias inductivas donde se le comunica al niño las consecuencias nocivas de sus acciones con respecto a los demás; los estilos disciplinarios de poder asertivo se enfocan casi exclusivamente en el logro de lo que el niño quiere, sin considerar las consecuencias de sus acciones.

Los niños rechazados usan menos estrategias adaptativas porque ellos no consideran las consecuencias de sus acciones.

Los niños de madres con más poder asertivo usan medios asertivos inamistosos para resolver conflictos con compañeros, son también menos preferidos como compañeros de juego.

En el experimento realizado por Ladd, G.W (1990) con el objeto de investigar el papel potencial que las relaciones con los compañeros de clases juega en el ajuste escolar, el estudio abarcó los dos primeros meses del jardín de niños y el resto del año escolar. 125 niños con un promedio de edad de 5.3 años. Las medidas de las relaciones de los infantes con los compañeros fueron obtenidas en tres ocasiones: al entrar a la escuela, después de dos meses de escuela y al final del año escolar.

Las medidas del ajuste escolar incluyeron las percepciones de los niños a la escuela, ansiedad, evitación y desempeño; las relaciones de los niños con los compañeros en el salón de clases fueron usadas para pronosticar después el ajuste escolar.

Se evaluó el número de amigos cercanos, "otros" amigos (secundarios) conocidos del niño presentes en el salón de clases cuando ellos empezaron la escuela. También se midió el número de relaciones que el niño mantenía durante los dos primeros meses del año escolar con compañeros de clases que conocían antes del kinder.

También se evaluó el número de nuevos amigos que el niño desarrollaba durante los dos primeros meses de escuela.

Se encontró que el acceso a amistades cercanas durante la entrada a la escuela puede ser especialmente importante en la formación de percepciones escolares positivas, los beneficios de amistades anteriores pueden ser efímeros, a menos que estas relaciones sean mantenidas en el escenario de la escuela. El niño que forma más amistades nuevas en su salón de clases tiende a tener un mejor desempeño escolar a través de todo el año.

El temprano rechazo de los compañeros, o el llegar a serle antipáticos a muchos compañeros al principio del año escolar, predice actitudes menos favorables hacia la escuela, incrementa la evitación de la escuela y bajos niveles de ejecución a lo largo del curso del kinder.

El estudio fue realizado por Crockenberg, S; y Litman, C (1991); se entrevistaron 94 madres con hijos de 2 años de edad acerca de su empleo, la satisfacción de su papel, y sustento social y fueron observadas en sus casas en el tiempo de cenar y en una tarea de conformidad en el laboratorio.

Se encontró que el status del empleo materno actúa recíprocamente con la satisfacción del papel y con el

soporte social para pronosticar la conducta materna en el laboratorio.

Las madres empleadas con satisfacción baja de su rol usaron más control negativo que el empleado por las madres con satisfacción alta de su rol, y que las madres empleadas y no empleadas difirieron significativamente bajo las condiciones de baja satisfacción: madres empleadas usaron significativamente más control negativo y control que las madres no empleadas cuando la satisfacción de su rol era bajo.

El uso de control negativo materno fue más fuertemente asociado con niños desafiantes de madres empleadas que en la muestra de madres no empleadas.

Niños con madres trabajadoras fueron más desafiantes que niños con madres no trabajadoras, y hay una fuerte estadística de que ellos son más desafiantes que las niñas con madres trabajadoras.

Madres empleadas evitan un conflicto con sus hijos y esto puede explicar porque ellas usan menos control negativo y menos control con sus hijos en el hogar que madres no empleadas. Por causa de que ellas estaban lejos de la casa por periodos largos de tiempo cada semana, las madres empleadas pueden evitar esfuerzos innecesarios con sus hijos en su retorno y un esfuerzo a renovar el

contacto y reestablecer su relación en una forma positiva.

Izard, C.E; Haynes, O.M; Chisholm, G; y Baak K, (1991) realizaron un estudio que examinó la suposición de que las características relativas-emocionales de las madres y los nenes contribuyen al desarrollo del enlace madre-hijo en el primer año de vida.

Su muestra fue de 114 diadas, niños con edades 2.5 a 13 meses.

Las madres de los niños con baja puntuación en inseguridad reportó experimentar menos emociones negativas y más emociones positivas. Estas madres eran también más abiertas en su expresión de emoción negativa alrededor de sus niños y más sociable, alimentadora y empática.

Madres de los niños con más alta puntuación en inseguridad reportó experiencias emocionales más negativas, pero ellas eran menos abiertas en sus expresiones emocionales negativas acerca de sus hijos.

Estas madres tenían una necesidad más grande para la autonomía y se sentían más inseguras e indefensas. Inesperadamente, ellas también informaron expresar más

emociones positivas alrededor de sus niños en su vida diaria.

Los resultados sugieren que esas madres de niños inseguros son ellas mismas propensas a las sensaciones de inseguridad y necesitan un fuerte soporte social. Esto puede resultar en conductas maternas que reflejan inseguridad y así adversamente afecta la calidad de la educación o crianza y la unión con el hijo. Que estas madres son menos sociables y enseñan menos interés empático puede causar que sean percibidas por sus hijos como menos disponibles emocionalmente.

CAPITULO IV.

METODOLOGIA.

SUJETOS.

La población de nuestro estudio está conformada por niños del tercer grado de preescolar del Centro de Desarrollo Infantil "Niños héroes de Chapultepec" de la Secretaría de la Defensa Nacional.

SELECCION DE LA MUESTRA.

Se revisaron las fichas de ingreso de 60 niños y se seleccionaron aquellos cuya permanencia en el Centro era de cinco años o más en forma consecutiva, y los que tenían menos de un año haber ingresado. Se realizó una entrevista clínica psiquiátrica a las madres de los niños que asisten al tercer grado de preescolar, se revisó el expediente clínico de cada niño y se tomó en cuenta la opinión de la educadora para detectar niños con problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de patología severa, inhabilidades físicas o perceptuales, para no incluirlos en la muestra. La población total era de 60 niños, solamente 45 fueron incluidos en el estudio. Los criterios de exclusión para ambos grupos fueron los siguientes:

- a) Deficiencia mental.
- b) Problemas de aprendizaje.
- c) Alteraciones visuales.
- d) Alteraciones auditivas.
- e) Enfermedades físicas que pudieran interferir con el aprendizaje.
- f) Patología psiquiátrica.

La definición operacional para cada uno de los criterios de exclusión son:

Deficiencia mental. Alteración mental caracterizada por el defecto permanente de los procesos cognitivos.

Problemas de aprendizaje. Dificultades en la adquisición de habilidades, hábitos y conocimientos; esta evaluación fué transmitida por la educadora.

Alteraciones visuales. Deficiencia física, el diagnóstico es emitido por un especialista.

Alteraciones auditivas. Problemas en la audición en uno o ambos oídos, diagnóstico emitido por un especialista.

Enfermedades físicas. Padecimiento crónico o agudo, que obstaculice el proceso de desarrollo del niño,

impidiéndole el funcionamiento normal de sus habilidades cognitivas y afectivo-sociales.

Patología psiquiátrica. La psicóloga de la guardería sometió a cada niño a una evaluación psiquiátrica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Influye el impacto de un programa de desarrollo infantil sobre el proceso percepto visual del niño ?

HIPOTESIS.

Las hipótesis planteadas para esta investigación son:

Hi: Si influye el programa de desarrollo infantil sobre el desarrollo del proceso de la percepción visual.

Ha1: Si influye el programa de desarrollo infantil sobre el desarrollo del área de Coordinación motora de los ojos.

Ha2: Si influye el programa de desarrollo infantil

sobre el desarrollo del área de Discernimiento de figuras.

Ha3: Si influye el programa de desarrollo infantil sobre el desarrollo del área de Constancia de forma.

Ha4: Si influye el programa de desarrollo infantil sobre el desarrollo del área de Posición en el espacio.

Ha5: Si influye el programa de desarrollo infantil sobre el desarrollo del área de Relaciones espaciales.

Ho: El programa de desarrollo infantil no influye sobre el desarrollo del proceso de la percepción visual.

Ho1: El programa de desarrollo infantil no influye sobre el desarrollo del área de Coordinación motora de los ojos.

Ho2: El programa de desarrollo infantil no influye sobre el desarrollo del área de Discernimiento de figuras.

Ho3: El programa de desarrollo infantil no influye sobre el desarrollo del área de Constancia de forma.

Ho4: El programa de desarrollo infantil no influye sobre el desarrollo del área de Posición en el espacio.

Ho5: El programa de desarrollo infantil no influye sobre el desarrollo del área de Relaciones espaciales.

DEFINICION DE VARIABLES.

V.I. PROGRAMA DE DESARROLLO INFANTIL: Dicho programa se basó en tres áreas: física la cual desarrolla las posturas corporales, la prensión, locomoción y coordinación general del cuerpo y ciertas aptitudes motrices específicas; afectiva-social es el desarrollo de los afectos del niño respecto a sí mismo y en relación con las personas, seres y objetos que lo rodean; cognitiva es la capacidad para encontrar soluciones a problemas de complejidad creciente, a partir de la información recibida e interactuando con su medio ambiente.

V.D. PROCESO PERCEPTUAL VISUAL: Es la capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretar estos estímulos asociándolos con experiencias previas. Medidas por Frostig en cinco áreas:

1. Coordinación motora de los ojos.
2. Discernimiento de figuras.
3. Constancia de forma.
4. Posición en el espacio.
5. Relaciones espaciales.

DISEÑO.

Grupos estáticos.

El grupo 1 tiene como características:

Edad entre cinco años seis meses y seis años.

Permanencia de más de cinco años en la guardería, al momento de ser evaluados.

Estimulación correspondiente al tercer grado de preescolar de la SEP.

El grupo definitivo quedo conformado por 28 niños.

El grupo 2 tiene como características:

Edad entre cinco años seis meses y seis años.

Permanencia menor de un año en la guardería, al momento de ser evaluados.

Estimulación correspondiente al tercer grado de preescolar de la SEP.

El grupo definitivo quedo conformado por 17 niños.

ESCENARIO.

El Centro de Desarrollo Infantil, cuenta con instalaciones físicas modernas y funcionales. Cuenta con salones de clases, cada salón tiene baño con mobiliario de tamaño infantil, y camas; salas para lactantes; comedor, cocina; tres patios (uno con alberca) y dos sanitarios colectivos para niños y dos para niñas.

Cuenta con capacidad para atender a 500 niños, se reciben niños desde los tres meses de edad hasta que terminen su tercer grado de educación preescolar, lo que sucede alrededor de los seis años.

El horario de funcionamiento del centro son las 24 horas del día durante todo el año. Por lo regular la asistencia es de las 7:00 hrs a las 14:00 hrs. El servicio del Centro es una prestación para las madres que trabajan en la Secretaría de la Defensa Nacional y el Hospital Militar.

La distribución física de los niños es la siguiente:

De los 3 a 24 meses se distribuyen en tres salones de lactantes, de los 24 meses a los 3 años en siete salones de maternales, y de los 3 a los 6 años en cinco salones de preescolares. El personal que atiende a los niños tiene

formación de educadoras y puericultistas. Los salones de lactantes tienen una educadora y tres auxiliares; los de maternales una educadora y dos auxiliares y los de preescolares una educadora con una auxiliar.

El personal que convive y atiende a los niños lo integran una directora, una coordinadora de educadoras, 15 maestras y sus auxiliares, un maestro de música; médico dentista, un médico pediatra, una enfermera sanitaria, dos enfermeras pediátras para el servicio médico; en el servicio de psicología una psicóloga; dos trabajadoras sociales; personal administrativo; una nutricionista; personal de intendencia que comprende tanto al personal encargado de la cocina como a las afanadoras.

Todos los niños están sometidos a un programa de estimulación y entrenamiento de la Secretaría de Educación Pública que incluye ejercicios de estimulación motora, visual, auditiva, táctil y de fonación, realizándose aproximadamente una hora diaria.

Las actividades que el niño realiza en la guardería son las siguientes:

La mayoría de los niños entran de 7:00 a 8:00 a.m. y son recibidos por una educadora o auxiliar que se encargará de llevarlo a su salón.

A las 8:00 a.m. los niños pasan al comedor donde se

les proporciona el desayuno. En el caso de lactantes la comida es llevada al salón donde las auxiliares dan al niño sus papillas y biberones.

Al terminar el desayuno, los niños pasan a los baños para su aseo, después de esto iniciarán las actividades académicas según el grado en que se encuentren.

A las 11:00 a.m. empieza el recreo el cuál dura una hora, antes de pasar al comedor los niños son llevados a los baños para su aseo y se les peina.

Después de comer nuevamente son conducidos a los baños para su higiene personal, luego van a los salones donde se les ponen actividades recreativas o de juego hasta que la mamá llegue por ellos.

En la tarde y noche disminuye considerablemente la población infantil que acude al Centro.

INSTRUMENTO.

La prueba utilizada para medir el proceso visomotor en el presente trabajo es el Método de evaluación de la percepción visual de Marianne Frostig.

Frostig divide en cuatro los principales periodos de los años de formación de una persona: infancia, preescolar, pubertad y adolescencia. Divide las habilidades humanas en cuatro amplias áreas según sus periodos de máximo desarrollo en edades predecibles; estas áreas son: sensomotora, del lenguaje, percepción y los procesos cognitivos superiores.

Dentro del área de la percepción, considera que el periodo para el máximo desarrollo de las capacidades perceptivas ocurre aproximadamente entre los 3 y los 7 años de edad.

Frostig señala cinco áreas principales dentro de las habilidades perceptivas en las cuales basa su programa. Dichas áreas son:

1. Coordinación motora de los ojos.
2. Discernimiento de figuras.
3. Constancia de forma.
4. Posición en el espacio.
5. Relaciones espaciales.

La Coordinación motora de los ojos es la habilidad para coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o con movimientos de una parte o partes de éste.

Un niño con un desarrollo deficiente o pobre en esta área, puede ser incapáz de vestirse, no igualará a sus compañeros en los juegos y actividades escolares, tales como cortar, pegar y dibujar, la forma de sus letras es irregular, tiene dificultad para mantener su escritura en el renglón.

Discernimiento de figuras. Nosotros percibimos más claramente aquellas cosas a las que ponemos mayor atención (figura), cuando el observador cambia su atención a alguna otra cosa, lo que antes era la figura se vuelve el fondo.

Un niño con mala discriminación fondo-figura, aparenta no poner atención y ser desorganizado esto es porque su atención tiende a saltar de un estímulo a otro. Un niño con esta inhabilidad no podrá encontrar un lugar en la hoja, salta renglones, omite o agrega palabras; se salta reactivos o problemas; presenta dificultades con el diccionario, índice o glosario; se distrae fácilmente con el material visual.

La Constancia de forma es la habilidad para percibir objetos con una serie de propiedades invariables, tales como forma, posición, tamaño, etc; a pesar de la variabilidad de impresiones de la superficie sensorial.

Tres aspectos de los objetos además de la forma que pueden ser percibidos son: constancia del tamaño,

brillantez y color.

Constancia en el tamaño es la habilidad para percibir y reconocer el tamaño actual de un objeto no obstante los factores que pueden cambiar su tamaño aparente. La constancia en la brillantez, implica la habilidad para juegos de luminosidad o brillantez, no obstante la cantidad de luz reflejada en él. Constancia en el color, es la habilidad para reconocer colores a pesar del fondo o condiciones de iluminación.

Para un niño con dificultades en Constancia de forma, el aprendizaje para leer o trabajar con símbolos puede llegar a ser un impedimento. Es incapaz de reconocer palabras familiares si están escritas en un estilo diferente, impresas o en color; confunde letras que tienen forma parecida (n-r-h); es incapaz de reconocer un problema matemático que había aprendido si está escrito de otra forma (horizontal-vertical).

La percepción de la Posición en el espacio es la percepción de la relación de un objeto y el observador; una persona es siempre el centro de su propio mundo y percibe a los objetos como detrás, delante, sobre, debajo o al lado de sí mismo. La exacta percepción de objetos en relación al cuerpo, depende fundamentalmente de la correcta percepción de los objetos y del conocimiento del

propio cuerpo aquí entra la imagen corporal (experiencia subjetiva que la persona tiene de su propio cuerpo y su sentimiento por él); concepto corporal (se refiere al conocimiento intelectual que se tiene sobre el cuerpo), esquema corporal (es completamente inconsciente y cambia de un momento a otro el esquema corporal; regula la posición de unos músculos y partes del cuerpo en relación con las otras en cualquier momento en particular y varía de acuerdo con la posición del cuerpo).

Un niño con incapacidad en la percepción de Posición en el espacio está impedido en varias actividades, ya que su mundo visual está distorcionado, es vacilante y torpe en sus movimientos y tiene dificultad para comprender el significado de palabras designadas en posición espacial, como dentro, fuera, arriba, etc. Probablemente percibirá la b como d; la p como q.

La percepción de Relaciones espaciales es la habilidad de observación para percibir la posición de dos o más objetos en relación a sí mismo o en relación con la posición relativa de otros objetos. Se deriva del área anterior.

Los impedimentos de la percepción en Relaciones espaciales llegan a dificultar el aprendizaje escolar, hacen imposible la percepción en la secuencia de letras,

en una palabra, puede ser incapaz de recordar la secuencia o proceso implicado en problemas aritméticos. Tiene dificultad para copiar palabras, oraciones o problemas aritméticos del pizarrón; problemas en ortografía; invierte el orden de los números (17 por 71); confunde palabras que indican posición, tales como debajo, al lado de, detrás, etc; cuando se relacionan unos objetos con otros.

La importancia de la percepción visual en el aprendizaje de la lectura es de gran relevancia; ya que la percepción de la forma, la dirección y el orden de las letras están involucradas en la lectura, una inhabilidad en cualquiera de ellas influirá sobre la habilidad para aprender a leer, y por su parte, el éxito en la lectura mejorará las habilidades perceptivas.

Además, también la escritura y el copiado son tareas importantes durante la preprimaria y el primer año de primaria donde el niño tiene que aprender a formar letras y números, lo cual implica las habilidades perceptivas del niño.

Manual Pedagógico de la Secretaría de Educación Pública que tiene la finalidad de proporcionar orientación al personal y elevar la calidad de la educación dentro

de los Centros de Desarrollo Infantil, mediante la realización de actividades que respondan a las necesidades, intereses y características de cada grupo de edad.

Los manuales explican con un lenguaje accesible, como debe intervenir la educadora para estimular el crecimiento (es el incremento cuantitativo de talla y peso), desarrollo (incremento de las habilidades y funciones como resultado de la interacción del individuo con su medio ambiente) y maduración (es el proceso de desarrollo mediante el cual se van especializando las funciones gracias a la estimulación y relaciones interpersonales) del niño.

El manual trata de que el niño se desarrolle en tres áreas principales:

Física la cual abarca las posturas corporales, la prensión, locomoción, coordinación general del cuerpo y ciertas aptitudes motrices específicas.

Afectiva-social que comprende los afectos del niño respecto a sí mismo y en relación con las personas, seres y objetos que lo rodean.

Cognitiva es la capacidad para encontrar soluciones a problemas de complejidad creciente, a partir de la información recibida, interactuando con su medio ambiente.

Los lactantes están sometidos a un programa de estimulación y entrenamiento que incluye ejercicios de estimulación motora, visual, auditiva, táctil y de fonación, realizándose una hora diaria. También se desarrolla el área afectivo-social para que el lactante logre un sentimiento de seguridad y autonomía al intentar actuar por sí mismo. Se relacionará con personas y objetos que lo rodean a través del juego y la muestra de cariño con él, logrando un mayor desarrollo y adaptación social.

Los maternas tienen actividades motoras para lograr un mejor equilibrio de su cuerpo, se continúan con los ejercicios de articulación, se le ejercita a que controle paulatinamente sus esfínteres, se realizan actividades para que reconozca las partes de su cuerpo, asisten a clases de deportes y música una vez por semana, realizan prácticas de higiene y cuidado personal, prácticas adecuadas de alimentación y de higiene del ambiente, y que exprese afectos a través de normas básicas de conducta.

Las actividades de los preescolares constan de clases de deportes una vez por semana; de música, donde de acuerdo a la época del año, se les enseña a cantar y tocar instrumentos como maracas, sonajas, tambores.

Algunas actividades se realizan según la estación

del año, en verano hay un día de cada semana para nadar en la alberca; en primavera se realizan ensaladas de frutas; en invierno se hacen piñatas; se festejan días como el de la amistad, día del niño; en el día de la mamá, los niños y educadoras organizan bailes.

Dentro de las actividades académicas, según la edad, se les enseña el abecedario y los números; aprenden a reconocer determinadas letras en las palabras; leen palabras y finalmente pueden leer oraciones y hacer dictado. También aprenden a sumar y restar. Así como las diferencias entre determinadas figuras geométricas.

PROCEDIMIENTO.

Primeramente se inició con las entrevistas clínicas a las madres, para recabar todos los datos del niño, y se revisó su historia clínica.

La administración de las pruebas se realizó durante los meses de febrero y marzo de 1993. El lugar de aplicación de la prueba fue en la cámara de Gessel, la aplicación fue colectiva (grupos de cinco niños) y duró menos de una hora.

Las instrucciones fueron dadas exactamente como lo

indica el manual (lo cual depende del reactivo y de la prueba) y se contó con el material necesario, que fue:

4 lápices de colores rojo, azul, café y verde y un lápiz común, por cada niño; libretas de pruebas y tarjetas de demostración.

La aplicación se realizó después de que los niños terminaban su desayuno y actividades de higiene, aproximadamente a las 9:00 a.m.

CAPITULO V.

RESULTADOS.

Una vez aplicadas y calificadas las pruebas, se procedió al análisis de los resultados.

Para ello se seleccionó la prueba t de Students para grupos independientes, se obtuvieron las medias y la suma de cuadrados para cada grupo; se hizo una evaluación global y de cada una de las cinco áreas que se consideran importantes para el proceso percepto visual (las calificaciones tomadas en cuenta fueron los equivalentes de edad que nos da el manual de Frostig, para la evaluación global se sumaron los equivalentes de edad de las cinco áreas).

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{SS_1 + SS_2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)} + \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

La tabla no.1 representa la suma de X, la suma de X al cuadrado, la media y la suma de cuadrados del grupo 1 (permanencia en la guardería de más de cinco años) y grupo 2 (permanencia en la guardería de menos de un año) así como los valores t globales y de cada área.

TABLA No. 1

AREA	GRUPO 1				GRUPO 2				
	X	X ²	\bar{X}	SS	X	X ²	\bar{X}	SS	t
Coordinaci3n motora de ojos	181.3	1214.61	6.47	40.7	109.3	722.81	6.42	20.0	0.1370
Discernimiento de figuras	162.9	977.07	5.81	29.3	97.6	592.19	5.74	31.8	0.1908
Constancia de forma	168.7	1097.67	6.02	81.2	83.9	462.83	4.93	48.7	2.09
Posici3n en el espacio	179.5	1181.39	6.41	30.6	105.7	703.59	6.21	46.3	0.4863
Relaciones espaciales	189.2	1328.54	6.75	40.0	110.9	742.81	6.58	19.3	0.6369
Puntuaci3n global	881.6	28290.9	31.48	533.1	507.4	15628.5	29.84	484.1	1.10

Estos datos de acuerdo a 43 el grado de libertad correspondiente nos da los siguientes valores de significancia:

$$.05 = 1.684$$

$$.01 = 2.021$$

$$.025 = 2.423$$

En forma específica se observó una t significativa en el área de Constancia de forma. Mientras que en las otras áreas y en la evaluación global ninguno de los resultados cae por arriba o igual a estos valores por lo que la hipótesis nula general no se rechaza, esto es, que la diferencia entre el grupo 1 y el grupo 2 en el proceso percepto visual no es significativo estadísticamente.

Tampoco se rechazan las hipótesis nulas específicas del área de Coordinación motora de los ojos, Discernimiento de figuras; Posición en el espacio y Relaciones espaciales.

En la gráfica no.1 (pág. 144) se observa una puntuación equilibrada en el área de Coordinación motora de los ojos entre el grupo 1 y el grupo 2. El grupo 1 presenta una puntuación alta de 10 y baja de 4; en el grupo 2 la puntuación mayor fue de 8.6 y la menor de 4.

No se obtuvieron diferencias significativas.

En la gráfica no.2 (pág. 145) que representa el área de Discernimiento de figuras, el grupo 1 presenta una puntuación alta de 8.3 y baja de 3.9 mientras que el grupo 2 presenta una puntuación alta de 8.3 y baja de 4.

No se obtuvieron diferencias significativas.

La gráfica no.3 (pág. 146) nos muestra una mayor puntuación en el área de Constancia de la forma por parte del grupo 1 con respecto al grupo 2. Observándose que la puntuación más alta en el grupo 1 es de 9 y la más baja de 2.6; en el grupo 2 la puntuación más alta es de 8.3 y la más baja de 2.6.

Si se obtuvieron diferencias significativas.

La gráfica no.4 (pág. 147) nos muestra el área de Posición en el espacio. En el grupo 1 se obtuvo una puntuación mayor de 8.9 y menor de 5; en el grupo 2 la

puntuación más alta fue de 8.3 y la menor de 3.3. Se observó mayor puntuación en el grupo 1 con respecto al grupo 2.

No se obtuvieron diferencias significativas.

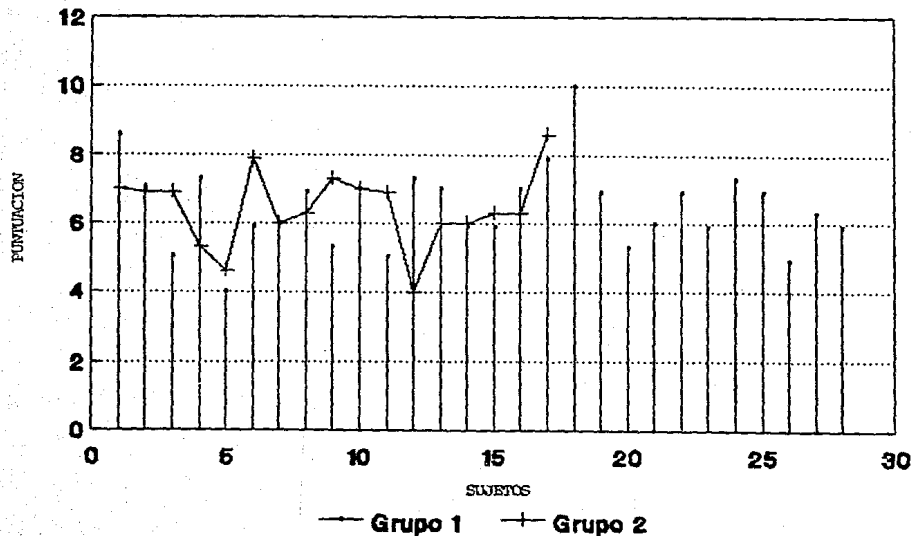
En la gráfica no.5 (pág. 148) se muestra el área de Relaciones espaciales donde el grupo 1 obtuvo una puntuación de 8.3 como la más alta y de 4 como la más baja; en el grupo 2 la puntuación mayor fue de 7.6 y la menor de 4.

No se obtuvieron diferencias significativas.

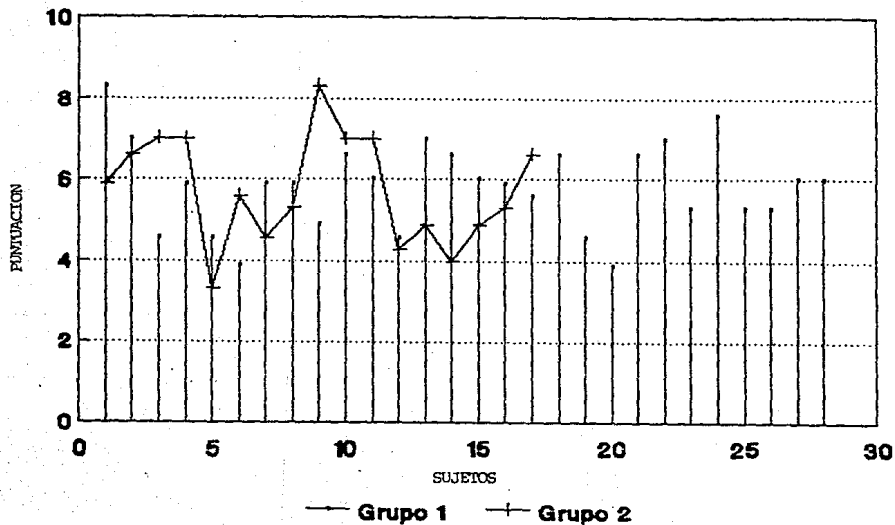
La gráfica no.6 (pág. 149) nos muestra los valores globales, donde la puntuación más alta del grupo 1 fué de 39.1 y la más baja de 22, mientras que en el grupo 2 la puntuación mayor fue de 37.7 y la menor de 17.8.

No se obtuvieron diferencias significativas.

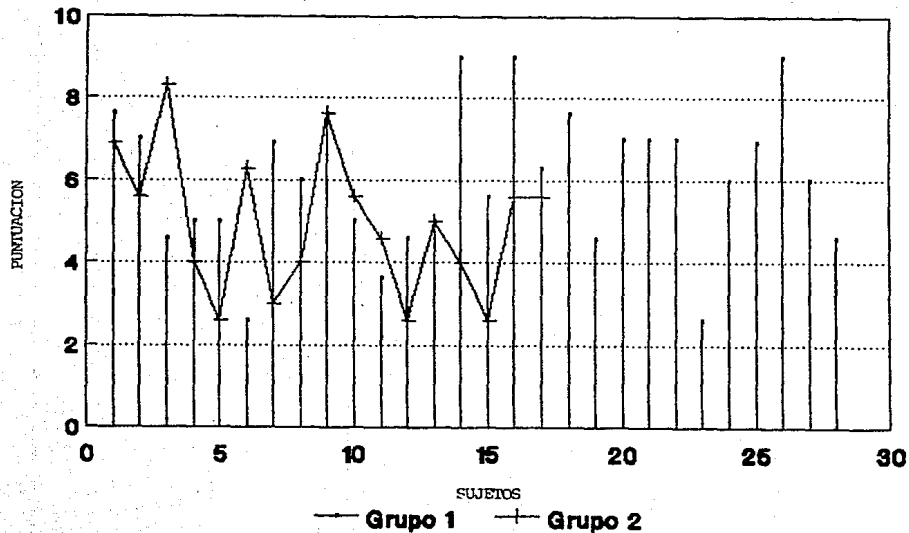
COORDINACION MOTORA DE OJOS DIFERENCIA ENTRE EL GRUPO 1 Y GRUPO 2



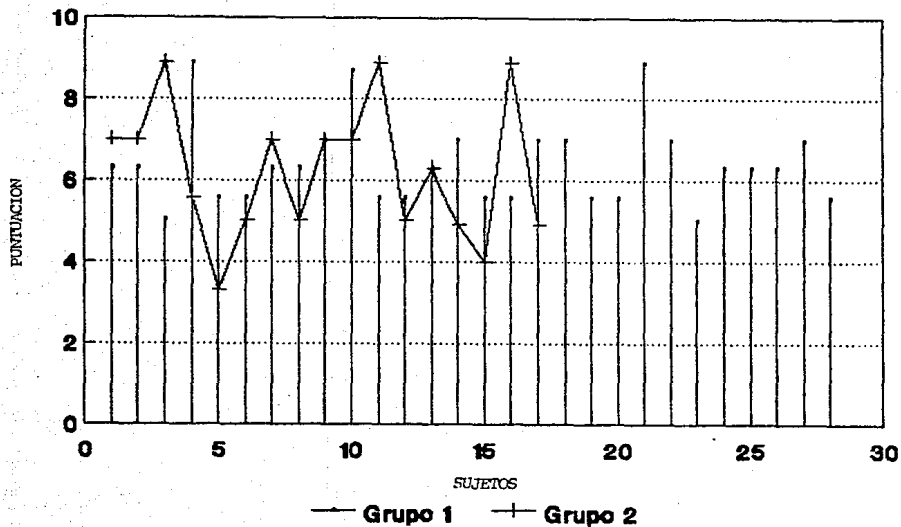
DISCERNIMIENTO DE FIGURAS DIFERENCIA ENTRE EL GRUPO 1 Y GRUPO 2



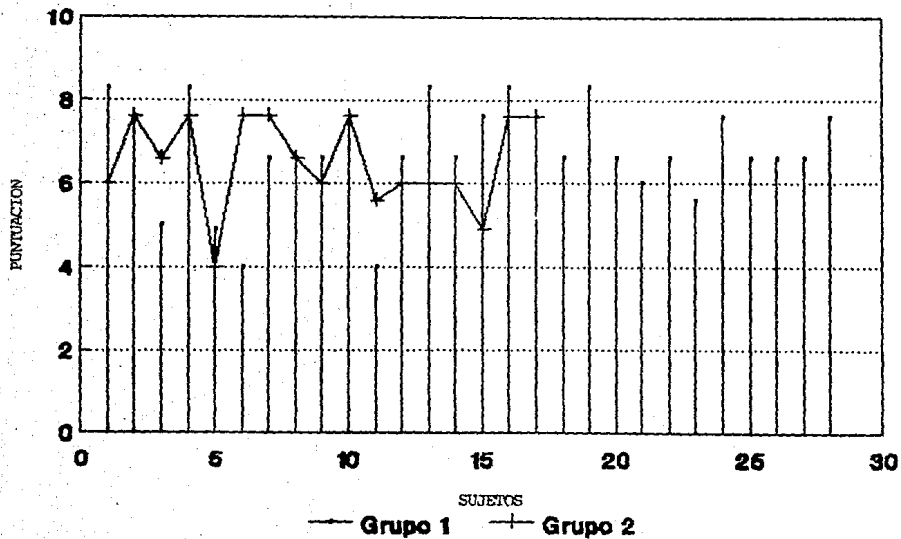
CONSTANCIA DE FORMA DIFERENCIA ENTRE EL GRUPO 1 Y GRUPO 2



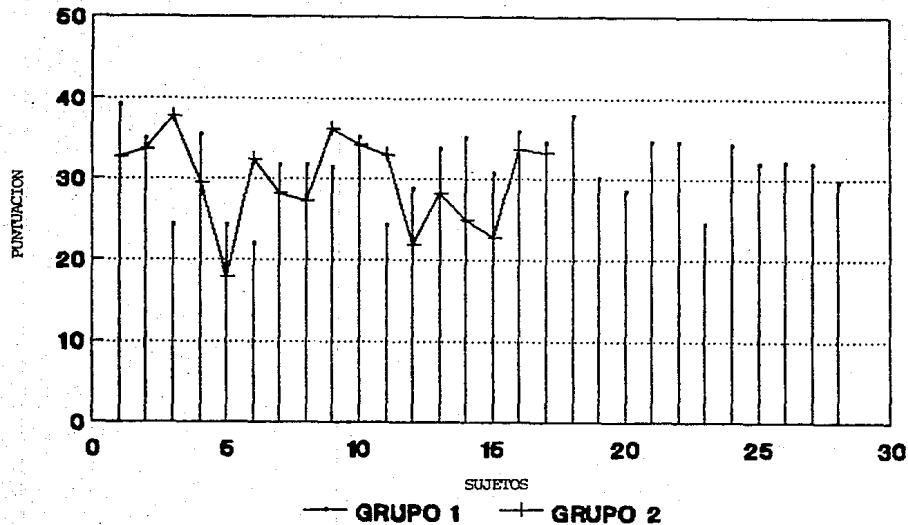
DIFERENCIA EN EL AREA DE POSICION EN EL ESPACIO ENTRE EL GRUPO 1 Y GRUPO 2.



DIFERENCIA EN EL AREA DE RELACIONES ESPACIALES ENTRE EL GRUPO 1 Y GRUPO 2



DIFERENCIA EN LA PUNTUACION GLOBAL ENTRE EL GRUPO 1 Y EL GRUPO 2



CAPITULO VI.

CONCLUSIONES.

El niño empieza a desarrollar su percepción del mundo desde el nacimiento por medio de los sistemas auditivo, visual, táctil y olfativo. Esta percepción se va afinando y uniéndose a otras habilidades como el lenguaje y el pensamiento que le permiten conocer, interpretar e integrar cada vez más sus percepciones.

En el desarrollo motriz a los tres meses ya tiene control sobre los músculos que rigen el movimiento de los ojos; a las 16 - 28 semanas adquiere control sobre manos y tronco; a las 40 - 52 semanas extiende su dominio a las piernas y pies. A los dos años camina y corre, articula palabras y frases; a los tres años se expresa con oraciones, usando las palabras como instrumento del pensamiento; a los cuatro años es casi independiente en el hogar, corre con mayor facilidad; a los cinco años ya ha alcanzado la madurez de su control motor.

El vínculo inicial, y al parecer el más importante, es el que principia de inmediato entre el niño y la madre. La calidad de la relación constituye el fundamento de casi todos los demás aspectos del desarrollo infantil.

Una relación afectuosa y de apoyo entre madre e hijo, con abundante interacción verbal, lleva a niveles más altos de competencia cognoscitiva y a mayores capacidades sociales.

Las madres que trabajan constituyen un fenómeno general en la sociedad moderna y afrontan la difícil tarea de asegurar una supervisión adecuada y segura a sus hijos mientras ellas laboran.

Las guarderías pueden ser una experiencia positiva, pues favorecen el crecimiento social y cognoscitivo del niño. No hay que olvidar que para un mejor resultado debe haber colaboración entre la guardería y los padres, ya que la solución de problemas en muchas ocasiones no es posible sino mediante los esfuerzos combinados de ambos, por lo que es deseable el intercambio de información.

La guardería para proveer un adecuado programa de estimulación temprana debe contar con personal preparado tanto teóricamente como emocionalmente para el cuidado del niño.

Debe tener personal médico adecuado, un departamento de psicología el cual en coordinación con las educadoras desarrollen programas de estimulación perceptual, social, cognitiva y emocional.

El departamento de psicología debe sensibilizar a las madres y al personal sobre los problemas psicológicos, los procesos y su propia estabilidad emocional. La salud física, la alimentación y los programas educativos deberán tomarse también en cuenta.

Investigaciones sobre el desarrollo del niño dentro de estas instituciones, su desarrollo mental, perceptual, emocional, social, cognitivo, motor, el éxito en su trabajo y buena adaptación son algunos de los aspectos importantes que se deben investigar, teniendo en cuenta que los primeros años son los más importantes en la vida de una persona de acuerdo a numerosos autores.

Pero las investigaciones de Spitz (1987), Bowlby (1983, 1985, 1984, 1989) se refieren a separaciones largas o definitivas de la madre y el hijo; la separación que se da por la asistencia del hijo a un Centro de Desarrollo Infantil es por un tiempo fijo, es una separación parcial y existen pocas investigaciones a este respecto.

Meirhofer (1979) comenta que en cualquier fase de la infancia, la separación de la madre y del ambiente familiar representa una vivencia decisiva. Sin embargo cuanto más madurez tenga el niño, tanto mejor comprenderá la situación y podrá hacerle frente a los problemas que se le presenten, y recomienda que antes de que el niño sea separado de los padres pase por un proceso de asimilación donde la madre le visite todos los días y poco a poco vaya reduciendo el tiempo de visita.

Todas las relaciones sociales con adultos y niños desempeñan un papel decisivo en los progresos de la

socialización, mediante los cuales adquiere el niño el manejo del lenguaje y con este la capacidad de comunicarse con otros y verbalizar sus deseos, es una capacidad humana que posibilita la socialización.

El proceso de socialización en cada niño es particular y susceptible de modificación por circunstancias externas e internas que le imprimen un ritmo de avance personal. La presencia o ausencia de estimulación puede acelerar o retardar la adquisición de ciertos comportamientos.

Entre los autores que concuerdan en que un Centro de Desarrollo Infantil acelera el aprendizaje o beneficia el desarrollo de los niños se encuentran:

Martínez (1980) señala que la guardería promueve la interacción social en favor del desarrollo de una buena personalidad. Asimismo, se facilita la identificación de enfermedades y defectos físicos que puedan tener como consecuencia problemas motores, sensoriales, visuales, de lenguaje o mentales, perturbaciones emocionales; con la posibilidad de proporcionar oportunamente una atención profesional adecuada.

Si no reciben ayuda o no se detectan a tiempo estas alteraciones en el desarrollo del niño, muchos mostrarán problemas persistentes en el aprendizaje o perturbaciones

emocionales.

Craig (1989) menciona que Robinson y Robinson indican que los niños muestran un desarrollo cognoscitivo superior al promedio, en concreto, adquirirían las destrezas verbales mucho más rápidamente que los niños que no asisten a un Centro de atención diurna.

Eayrs y Jones (1991) dicen que la intervención temprana promueve un progreso en el desarrollo del niño, pero en ganancias a corto plazo. Y que así como el desarrollo puede ser acelerado con un programa de intervención temprana, también niños que no han tenido esta estimulación logran el mismo desarrollo que los otros niños.

Belsky y Steinberg llegaron a la conclusión de que un Centro de atención diurna no produce efectos positivos ni negativos en el desarrollo intelectual del niño (citados por Craig, 1989).

El proceso perceptual visual presentó diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (niños con permanencia en la guardería de más de cinco años) y el grupo 2 (niños con menos de un año de permanencia en la guardería) solamente en el área de Constancia de la forma.

Lo cual implica que el desarrollo puede ser acelerado con la práctica de la intervención temprana,

pero el niño que no ha tenido intervención temprana puede lograr los mismos progresos.

Si deseamos evaluar la efectividad de un programa de estimulación temprana es importante tomar en cuenta múltiples variables no específicas como:

- 1) La salud general del niño.
- 2) Que el niño tenga acceso a otros servicios profesionales, como terapia de lenguaje o fisioterapia.
- 3) El ajuste emocional de los cuidadores y otros miembros de la familia.
- 4) El entendimiento de los principios del maestro y métodos de los padres.
- 5) La habilidad de los padres para lograr una estimulación adecuada en el desarrollo del niño.
- 6) La estabilidad emocional, motivación, el desarrollo de la personalidad y la integración social del niño.

Por lo que respecta a las otras áreas no existen diferencias significativas, esto se puede deber a que no hay diferencias en las otras áreas por factores como:

- A) La edad.
- B) El ambiente social familiar del niño ya que de alguna forma estimulan el desarrollo cognitivo de este.
- C) además el intervalo de edad puede ser pequeño. Ya que el estudio se limitó a niños de 4 y 5 años.

Gessel habla de diferencias importantes en un niño de 4 años y el de 5 años:

En el niño de cuatro años se observa una interesante combinación de independencia y socialización. Su confianza en sí mismo lo hacen parecer más firme e independiente; realiza mayor número de contactos sociales y otorga más tiempo a la relación social con el grupo de juego. Prefiere jugar solo. Corre con mayor facilidad, mantiene el equilibrio sobre una sola pierna durante más tiempo. Se abotona las ropas y hace el lazo de los zapatos con facilidad. Ya puede vestirse y desvestirse sin ayuda, se peina solo y se cepilla los dientes.

El niño de 5 años está adquiriendo mayor destreza con las manos. Ya posee equilibrio y control, se sienta con el tronco perfectamente erguido.

Tiene mayor conciencia de lo que lo rodea, está bien orientado respecto a los cuatro puntos cardinales; ya sabe que la diferencia de sexos es indicada por los órganos sexuales.

Es menos autoritario, le agrada jugar con niños de su edad, le gusta más el juego asociativo que el solitario. Habla sin articulación infantil.

Respeto y sigue órdenes de las figuras representativas de la autoridad.

Es necesario continuar con las investigaciones de la influencia que tienen los Centros de Desarrollo Infantil en el desarrollo de las funciones psicológicas, físicas, afectivas y cognitivas del niño; funciones que lo ayudan en su adaptación social y emocional. Así como la detección temprana de padecimientos físicos, emocionales, mentales o cualquier otro tipo de patología o inhabilidades de aprendizaje o perceptuales, que puedan interferir en el desarrollo físico, afectivo o cognoscitivo del niño. Y en los casos necesarios proporcionar un tratamiento adecuado que favorezca el desarrollo del niño.

Considerando que la percepción visual se encuentra en casi todas nuestras acciones, se puede afirmar que ésta es necesaria para que el niño pueda tener éxito en su desempeño escolar.

La detección de niños con problemas percepto visuales durante el periodo preescolar o al momento de ingresar en la escuela, es de bastante utilidad ya que se evita un bajo rendimiento escolar y desadaptaciones en la escuela, ya que el niño con frecuencia tiene experiencias de frustración o ha sufrido sentimientos de incapacidad y puede desarrollar problemas emocionales secundarios.

AFENDICE.

METODO DE EVALUACION DE LA PERCEPCION VISUAL.

PRUEBA I.

COORDINACION MOTORA DE LOS OJOS.

Es una prueba que mide la coordinación motora de los ojos y manos, consiste en el trazado continuo de líneas entre los límites de diversos grosores, o de un punto a otro, sin líneas guías.

La Coordinación motora de los ojos es la habilidad para coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o con movimientos de una parte o partes de éste.

El material a emplear es un lápiz del no.2 de preferencia sin goma.

La prueba consta de 16 reactivos.

La puntuación total posible es de 30 puntos. La puntuación máxima depende de cada reactivo.

Se dará una puntuación de 2 si el niño traza una línea ininterrumpida entre las líneas guías de una figura a la otra, o desde el comienzo hasta el final de las líneas guías.

Se da puntuación de 1 si la línea trazada por el niño toca las líneas de estímulo ya sea una o más veces o si la línea trazada se extiende más allá de cualquiera de las dos figuras, aproximadamente un centímetro.

Se adjudica puntuación de 0 si la línea trazada se sale de las líneas guías, si hay una interrupción o angulación obvia, si la línea se extiende más allá de cualquiera de las figuras aproximadamente más de un centímetro, si la línea se ha corregido, borrado o interrumpido. Este criterio es el empleado en todos los reactivos.

PRUEBA II.

DISCERNIMIENTO DE FIGURAS.

Esta prueba consiste en cambios de la percepción de los dibujos, con fondos progresivamente más complejos. Se

emplean figuras geométricas en intersección u ocultas. El propósito es determinar si el niño puede discernir las figuras que están en intersección con otras, por lo que la exactitud del delineado no es importante, siempre y cuando sea aproximadamente conforme a las figuras estimuladoras.

El material a emplear son cuatro lápices de colores rojo, azul, café y verde. Siete tarjetas de demostración con un triángulo, rectángulo, cruz, luna, estrella, cometa y ovalo.

La prueba consta de 8 reactivos.

La puntuación total posible es de 20 puntos.

Puntuación de los reactivos 1 al 4:

La puntuación es de 1 si el niño delinea claramente la figura requerida, sin hacer desviaciones o interrupciones importantes.

La puntuación será 0 cuando la línea trazada se desvía marcadamente en dirección de un estímulo de intersección, si la línea se interrumpe a nivel de toda la longitud de la línea de estímulo entre dos puntos de intersección.

Puntuación de los reactivos 5 al 6:

Cada estrella se cuenta por separado. Se aplica el criterio anterior.

Reactivos 7 y 8:

Puntuación posible para cada reactivo cinco puntos. Cada cometa y huevo de pascua se cuentan por separado. Se aplica el criterio ya explicado. Por cada figura delineada incorrectamente, se sustrae un punto de la puntuación total.

PRUEBA III.

CONSTANCIA DE FORMA.

Esta prueba implica el reconocimiento de figuras geométricas determinadas (que se presentan en una gran variedad de tamaños, matices, texturas y posición en el espacio) y su diferenciación de otras figuras geométricas similares. Se emplean círculos, rectángulos, cuadrángulos, elipses y paralelogramos.

La Constancia de forma es la habilidad para

percibir objetos con una serie de propiedades invariables, tales como forma, posición, tamaño, etc; a pesar de la variabilidad de impresiones de la superficie sensorial.

El material a usar son dos lápices color verde y café, materiales de exhibición mostrando un círculo, óvalo, cuadro y rectángulo.

La prueba se divide en dos partes: a y b.

La puntuación total posible es 17 puntos (en a: 9 puntos; en b: 8 puntos).

En la prueba III (a) hay 4 círculos y 5 cuadros que deben ser marcados. En la prueba III (b) hay 2 círculos y 6 cuadros para el mismo objeto. Por cada uno de éstos que se delinee correctamente, se adjudica un punto anotándolo en la casilla blanca. Si se delinea una figura incorrecta, se substraen un punto usando las casillas grises de las columnas III (a) y III (b) de la hoja de puntuación.

Los totales de la prueba se obtienen restando la suma de las casillas grises, de la suma de las casillas blancas, primero en la columna (a) y luego en la columna (b). A continuación se suman los totales de ambas columnas para obtener el total final. Si el resultado fuese un número negativo, se cuenta como 0.

Puntuación de las casillas blancas:

Se da puntuación de 1 cuando el niño delinea la figura completa, la figura incompleta no se valoriza.

Puntuación de las casillas grises:

Si una figura que no sea círculo o cuadro está delineada completa o incompletamente, se anota una puntuación de 1 en la casilla gris correspondiente al reactivo.

PRUEBA IV. POSICION EN EL ESPACIO.

Consiste en la diferenciación de rotaciones de figuras que se presentan en series. Se emplean dibujos esquemáticos representativos de objetos comunes.

La percepción de la Posición en el espacio es la percepción de la relación de un objeto y el observador;

una persona es siempre el centro de su propio mundo y percibe a los objetos como detrás, delante, sobre, debajo o al lado de sí mismo.

Los materiales a utilizar son lápiz común o del no.2 y tarjetas de demostración.

La prueba consta de ocho reactivos.

La puntuación total posible es de 8 puntos.

La puntuación es de 1 si el niño ha marcado la figura correcta.

Los borrones y correcciones se cuentan como 0.

PRUEBA V. RELACIONES ESPACIALES.

Es una prueba que implica el análisis de patrones y formas sencillas, que consisten en líneas de diversos ángulos y tamaños que el niño deberá copiar usando puntos como guía.

La percepción de Relaciones espaciales es la habilidad de observación para percibir la posición de dos o más objetos en relación a sí mismo o en relación con la posición relativa de otros objetos. Se deriva de la área anterior.

Los materiales a usar son lápiz común o del no.2.

La prueba consta de 8 reactivos.

La puntuación total posible es de 8 puntos.

Cada reactivo se cuenta como 1 si el niño reproduce en la mitad derecha de la página las líneas impresas en la mitad izquierda de la misma.

No se sanciona la mala ejecución, pero el niño debe haber indicado claramente que sabía cuáles son los puntos que debía tocar.

La puntuación es de 0 si el niño trazó la línea entre los puntos correspondientes en el lado derecho de la página (excepto en el reactivo 1). Si se encuentran borrones o correcciones.

COMPUTO.

La hoja de calificaciones para registrar las puntuaciones de los reactivos en forma individual, se encuentra al final del cuadernillo de pruebas, donde también se anotan los datos personales del niño. Para cada prueba se proporciona una columna con casillas numeradas, que corresponden al reactivo de la prueba.

Definiciones de las puntuaciones:

EDAD PERCEPTIVA: Se define en términos de la actuación o desempeño del niño promedio del grupo de edad correspondiente para cada prueba.

PUNTUACIONES DE ESCALA: Es el resultado de la división de la edad perceptiva entre la edad cronológica y esto multiplicado por 10, aproximándose al número entero más próximo.

COCIENTE DE PERCEPCIÓN: Es una puntuación de desviación obtenida de la suma de la puntuación de escala de las pruebas, después de haberse corregido con respecto a la variación por edades.

Después de haber calificado todos los reactivos, se obtiene la puntuación natural para cada columna. El siguiente paso es leer los Equivalentes de Edad Perceptiva para cada puntuación natural en el Cuadro 1. Se busca en dicho cuadro, mediante la puntuación natural para cada prueba, ya sea en la columna de la derecha o de la izquierda, donde se encuentra el equivalente de la edad correspondiente en años y meses, abajo del encabezado de la prueba. Enseguida se hace el cómputo de la edad cronológica del niño.

Luego se localiza en el Cuadro 2 de conversión apropiada para la Edad cronológica en cuestión (niños entre cuatro y ocho años). Registrar la puntuación de escala para cada prueba en la casilla correspondiente, sumar la puntuación, y buscar en el lado derecho del mismo cuadro el Cociente de Percepción.

BIBLIOGRAFIA.

Alvarez José Rogelio, Director.
Enciclopedia de México.
Tomo VI. 1978.

Aronson, E; and Rosenbloom, S.
Space perception in early infancy: Perception within a common auditory-visual space.
Science, 1971. vol. 172. no. 3988, 1161-1163.

Ausubel P. D. y Sullivan. V. E.
El desarrollo infantil.
Tomo II. El desarrollo de la personalidad.
Paidós Psicología evolutiva. México. 1991.

Ball, W; and Tronick, E.
Infant responses to impending collision: optical and real.
Science, 1971. vol. 171. no. 3973, 818-820.

Bengtsson H. and Johnson L.
Cognitions related to empathy in five-to eleven-year-old children.
Child Development; 1987, 58, 1001-1012.

Bowlby John.
La pérdida afectiva: tristeza y depresión.
Paidós. Argentina. 1983.

Bowlby John.
Cuidado maternal y amor.
Fondo de cultura económica.
México. 1a edición. 1985.

Bowlby John.
Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida.
Ediciones Morata. S. A; España. 1986.

Bowlby John.
Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego.
Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1989.

Bower, T. G. R.
El mundo perceptivo del niño.
Ed. Morata. Madrid; España. 1984.

Craig Grace.

Desarrollo psicológico.
Prentice Hall. México. 1989.

Crockenberg S. and Litman C.

Effects of maternal employment on maternal and two-year-old child behavior.
Child Development; 1991, 62, 930-953.

Davidoff L. Linda.

Introducción a la psicología.
Mc Graw Hill. México. 1986.

Demarest. J.R. y Novack R.C.

El sistema nervioso: introducción y repaso.
Interamericana\Mc Graw Hill. México. 1989.

Denham, A. S.

Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation.
Child Development; 1986, 57, 194-201.

Denham, A.S; McKinley, M; Couchoud A.E, and Holt R.

Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings.
Child Development; 1990, 61, 1145-1152.

Dirección General de Educación Inicial.

Manual Pedagógico.
S.E.P. México, 1985.

Dirección General de Educación Inicial.

Manual del Servicio de Psicología de los Centros de Desarrollo Infantil.
S.E.P. México, 1981.

Eayrs C.B y Jones,R.S.P.

Methodological issues and future directions in the evaluation of early intervention programmes.
Child: care and development, 1992, 18; 15-28.

Eisenberg, N ; Cameron, E; Tryon, Ki; and Dodge R.

Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom.
Developmental Psychology, 1981, vol.17, no.6, 773-782.

Engelmayer Otto.

Psicología evolutiva de la infancia y adolescencia.
Ed. Kapelouz. Buenos Aires. 1970.

Field, T; Gewirtz, L.J; Cohen, D; Garcia, R; Greenberg R; and Collins K.

Leave-takings and reunions of infants, toddlers, preschoolers, and their parents.
Child Development, 1984, 55, 628-635.

Ferguson Rau Lucy.

Desarrollo de la personalidad.
Manual Moderno. México. 1a edición. 1979.

Frostig Marianne.

Método de Evaluación de la Percepción Visual.
Ed. El Manual Moderno. 1980. México.

Gessel A.L. y Amatruda C.

Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño.
Métodos y aplicaciones prácticas.
Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1962.

Gessel Arnold Lucius.

El niño de 5 a 6 años.
Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1978.

Gessel A.L. Y Ilq, L.F.

El niño de 1 a 5 años: guía para el estudio del niño preescolar.
Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1963.

Harlow Harry F.

Learning to love.
Albion Publishing Company San Fco. San Fco. California. 1971.

Hart, H.C; Ladd, W.G; and Burleson, R.B.

Children's expectations of the outcomes of social strategies: relations with sociometric status and maternal disciplinary styles.
Child Development, 1990, 61, 127-137.

Held Richard.

Plasticidad en los sistemas sensorio-motores.
Scientific American: Psicología contemporánea.
Ed. Blume. España. 1978. pp. 170-178.

Iannotti J.R.

Naturalistic and structures assessments of prosocial behavior in preschool children: the influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 1985, vol.21, no.1, 46-55.

Izard, E.C; Haynes, M; Chisholm, G; and Baak, K.

Emotional determinants of infant-mother attachment. *Child Development*, 1991, 62, 906-917.

Ladd, W.G.

Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 1990, 61, 1081-1100.

Martínez Pedro Daniel.

Las guarderías infantiles, instituciones revolucionarias, socioculturales y promotoras de la salud. *Salud Pública de México*; 1980, Vol.22: 655-662.

Meirhofer, Marie.

Psicohigiene de la infancia; Los primeros estadios de la personalidad. Editorial Herder. Barcelona, España. 1979.

Mussen Paul.

Desarrollo psicológico del niño. Ed. Trillas. México. 1984.

Neisser Ulric.

Los procesos de la visión. *Scientific American: Psicología contemporánea*. Ed. Blume. España. pp. 140-148. 1978.

Papalia Diane E.

Desarrollo humano. McGraw Hill. México, 1989.

Plutchik Robert.

Las emociones. Ed. Diana. México, 1987.

Pritchard .M.R.

Imágenes estabilizadas en la retina. *Scientific American: Psicología contemporánea*. Ed. Blume. España. 1978. pp. 132-139.

Putallaz, M; and Gottman, M.J.

An interactional model os children's entry into peer groups.

Child Development, 1981, 52, 986-994.

Rock I. y .Harris, C.

Visión y tacto.

Scientific American: Psicología contemporánea.

Ed. Blume. España. pp. 159-169. 1978.

Schiffman Richard Harvey.

La percepción sensorial.

Editorial limusa. México. 1988.

Schwartz, C.J. and Krolick, G.

Infant day care: Behavioral effects at preschool age. Developmental Psychology, 1974, 10, 502-506.

Silva y Ortiz, Ma. Teresa.

La percepción visual en los primeros años del aprendizaje según el programa Frostig.

Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán. 1983.

Sorce, F.J; and Emde, N.R.

Mother's presence is not enough: effect of emotional availability on infant exploration.

Developmental Psychology, 1981, vol.17, no.6, 737-745.

Spitz A. René.

El primer año de vida del niño.

Fondo de cultura económica. México. 1987.

Wolman B. Benjamín.

Teorías y sistemas contemporáneos en psicología.

Ed. Roca. Buenos Aires. 1989.

Young Thomas Paul.

Como entender nuestros sentimientos y emociones.

Manual Moderno. México, 1979.

Zelazo A.N. and Kolb S.

"Walking " in the newborn.

Science. 1972. 176, 314-315.

Zinser Otto.

Psicología experimental.

Mc Graw Hill. Colombia. 1987.