

25

2ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**IZTACALA**

**"RUBROS QUE DEBE CONTENER UN PROGRAMA DE  
ESTIMULACION TEMPRANA PARA NIÑOS DE UNA  
POBLACION MEXICANA CON ALTO RIESGO  
AMBIENTAL"**

## **TESIS EMPIRICA**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A N :**

**MARIA GUADALUPE CONTRERAS MORONES  
MARIA GUADALUPE ROSAS ROSAS**

**EDO. DE MEXICO**

**1993**



**TESIS CON  
FALLA LE ORIGEN**



## **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.

TESIS MAL

IMPRESO

REVISADO

## I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION . . . . .	1
CAPITULO I	
DESARROLLO INFANTIL; PRIMERA INFANCIA- NINEZ TEMPRANA	
1.1 Area Cognitiva . . . . .	7
1.1.1 El desarrollo del pensamiento lógico . . .	8
1.1.2 La organización de la realidad . . . . .	12
1.1.3 La creación del concepto de espacio . . . .	13
1.1.4 La creación del concepto de tiempo . . . .	14
1.1.5 Las funciones de representación . . . . .	15
1.1.6 La aparición del juego . . . . .	15
1.1.7 La función afectiva en el desarrollo infantil . . . . .	17
1.2 Area Motora Gruesa-Fina . . . . .	17
1.2.1 Conducta Motora Gruesa . . . . .	18
1.2.2 Conducta Motora Fina . . . . .	19
1.3 Area de Lenguaje y socialización . . . . .	29
1.3.1 Estadios de la comprensión del lenguaje . . . . .	30
1.3.2 Estadios del habla prelingüística . . . .	30
1.3.3 Estadios del habla lingüística . . . . .	31
1.4 Area Afectiva . . . . .	35
CAPITULO II	
RIESGO AMBIENTAL EN EL DESARROLLO INFANTIL	
2.1 Definición de Riesgo Ambiental . . . . .	40
2.2 Factores de Riesgo Ambiental . . . . .	41
2.3 Factores de afección directa sobre el	

desarrollo infantil . . . . .	41
2.4 Factores de afección indirecta sobre el desarrollo infantil . . . . .	46
2.5 Programas de intervención para poblaciones con Riesgo Ambiental . . . . .	53
2.5.1 Programas creados en México . . . . .	56
2.5.2 Programas creados en América Latina . . . . .	57
2.5.3 Programas creados en España . . . . .	58
2.5.4 Programas creados en Estados Unidos . . . . .	58
2.6 Instrumentos para la evaluación del desarrollo infantil . . . . .	59
2.6.1 Evaluación del neonato . . . . .	59
2.6.2 Evaluación del desarrollo normal . . . . .	60

### CAPITULO III

#### TRABAJO EMPIRICO

- Metodología . . . . .	63
- Resultados . . . . .	65
Instrumento de detección del desarrollo infantil IDDP . . . . .	65
Escala de ambientación del IDDP . . . . .	72
- Conclusiones . . . . .	81
ANEXO No. I . . . . .	92
ANEXO No. II . . . . .	103
ANEXO No. III . . . . .	108
REFERENCIAS . . . . .	116

## INTRODUCCION

El desarrollo del hombre inicia desde la concepción y termina con la muerte nos da pauta para reconocer que se caracteriza por una serie de cambios que pueden ser estudiados en dos formas principales: cuantitativa y cualitativamente. En la primera se puede hablar de cambios que fácilmente se logran observar y medir tales como: peso, estatura, vocabulario, habilidades físicas, entre otros. En la segunda se hace referencia a cambios más complejos, como por ejemplo: inteligencia, creatividad, sociabilidad, entre otros. Por tanto, estudiarlos a nivel cuantitativo y cualitativo en el desarrollo humano permite definirlo como un continuo secuencial, que evoluciona a través de etapas cada vez con mayor grado de complejidad (Papalia y Olds, 1991).

Ahora bien, considerando que el desarrollo viene a conjugarse en un todo, para estudiarlo resulta necesario dividirlo en áreas. Al respecto autores tales como Bralic, Howessler, Montenegro y Rodríguez (1985) han hecho una división que esta conformada por cuatro áreas: cognoscitiva, motora gruesa y fina, lenguaje-social y afectiva, áreas que según ellos irán madurando de acuerdo con las experiencias que el niño vaya teniendo con su ambiente. Es así que, resulta de gran importancia la estimulación en dichas áreas a fin de lograr un desarrollo normal y evitar problemas que pudieran aparecer en un momento dado dentro del desarrollo, ya sea por un déficit biológico o cultural.

Por otro lado, Ainsworth (1973), Hess y Shipman (1967, cit. en Farran, 1982), teóricos del desarrollo del niño han argumentado que el ambiente cognitivo y social a una edad temprana resultan cruciales para el desarrollo tanto temprano

como posterior del niño. Por tanto, no se puede dudar que el desarrollo está en dependencia con las experiencias tempranas, sobre todo si se asume que viene a ser un proceso ordenado, - asimismo es importante reconocer que el ambiente en el que los infantes se encuentran no es radicalmente diferente. A partir de ello, surge la necesidad de reconocer el efecto que provoca en el niño un ambiente temprano en su desarrollo, puesto que - puede resultar necesario el observar así como el evaluar las - relaciones entre la presencia de ciertas condiciones, los efectos específicos que provocan y la ausencia de determinadas condiciones en el ambiente del niño.

Continuando con el proceso del desarrollo Hess y Shipman (op. cit.), argumentan que los niños obtienen estrategias de - procesos de información a través de sus experiencias con su - ambiente temprano y que dichas estrategias pueden en un momento dado apoyar el crecimiento del potencial mental del niño. A partir de lo cual, es importante reconsiderar que si el interés es observar los efectos ambientales en el desarrollo, por lo tanto es importante determinar el comienzo de la socialización en los niños, así como las características de su ambiente.

Es así que, para la determinación de la influencia ambiental en el desarrollo es necesario delimitar la influencia de un amplio orden de variables ambientales en poblaciones específicas de riesgo. Al respecto son pocos los estudios que se han abocado a investigar los efectos del ambiente en el desarrollo. Aquellos que lo han hecho remarcen la necesidad de modificar los ambientes originales enfrentando a los niños a ambientes totalmente diferentes, lo cual puede traer descontrol para los propios niños (Farran, 1982).

A partir de todo ello, el medio ambiente llega a cobrar - una gran importancia para estudiar el desarrollo infantil (Ba-

zan y Villegas, 1992). Siendo así que en el momento que llega a sucitarse alguna alteración de cualquier tipo surgida a partir del ambiente tanto físico como social del niño suele repercutir sobre su desarrollo. Es en momentos como este cuando se despierta el interés por identificar las condiciones ambientales que afectan a las poblaciones infantiles.

Por tanto, se considera de gran importancia abordar este tipo de situaciones renombradas como RIESGO AMBIENTAL, término que Osorio y Pérez (1992) describen como la reunión de ciertos factores tales como: nivel socioeconómico bajo, desnutrición, falta de madre y padre, vivienda inadecuada (pobreza), tamaño de la familia, entre otros; los cuales actúan como variables que afectan o alteran el desarrollo infantil. Por ello es importante la aplicación de evaluaciones a determinadas poblaciones infantiles de riesgo con el fin, no solo de conocer los factores predominantes que pudieran afectar el desarrollo, sino también el determinar cuáles son las áreas del desarrollo con mayor déficit debido al tipo de ambiente que rodea a los niños, ya que según los autores ya mencionados se puede estar ante un problema de tipo social y no solo individual cuyas consecuencias pueden ser realmente negativas por el retraso que se origina en los niños.

Con base en lo ya mencionado se hace necesario llevar a cabo diversas evaluaciones que aborden las áreas del desarrollo infantil, así como también observaciones directas del medio en que se desenvuelven con el fin de determinar dentro de poblaciones mexicanas los factores que influyen en el desarrollo, ante lo cual se cree conveniente el trabajo a nivel preventivo, creando programas de estimulación, entrenando o capacitando a padres en la elaboración y aplicación de los mismos, así como el brindar alternativas de cambio que aborden desde aspectos básicos del desarrollo infantil hasta la com-



prensión de su papel como padres de familia y la importancia que conlleva esto para el desarrollo normal de sus hijos.

Con relación a lo anterior el objetivo de este trabajo es:

Determinar los rubros que debe contener un programa de estimulación temprana para niños de una población mexicana con alto riesgo ambiental.

Dicho objetivo esta encaminado a brindar elementos que enriquezcan la estimulación temprana, en nuestro país, dado que esta a sido estudiada e incluso aplicada a nivel de educación especial, enfocandola principalmente a nivel de riesgo biológico (Síndrome de Down) lo cual se justifica con la creación de programas dirigidos a poblaciones con este tipo de riesgo. Manifestando poco interés a nivel de riesgo ambiental. Es por ello que, consideramos necesario abordar este problema a fin de conocer las necesidades que presentan las poblaciones de riesgo ambiental, mismas que permitan la planeación y la creación de programas de estimulación temprana acordes a dicha población.

Para cubrir tal objetivo el trabajo se divide en:

Capítulo I: dentro del cual se abarcan aspectos generales sobre el desarrollo infantil.

Capítulo II: se da un panorama general sobre los factores denominados de RIESGO AMBIENTAL, que suelen afectar el desarrollo infantil.

Capítulo III: dentro de este se expone el trabajo empírico realizado (metodología, resultados), así como las conclusiones a las cuales se llego.

## CAPITULO I

DESARROLLO INFANTIL:PRIMERA INFANCIA/NiÑEZ TEMPRANA

Como ya se mencionó, el desarrollo del hombre inicia desde la concepción y termina con la muerte, se caracteriza por una serie de cambios que pueden ser estudiados en dos formas: cuantitativa y cualitativa. Los cambios cuantitativos son aquellos que fácilmente se pueden observar y medir, ya que se refieren a la cantidad de transformaciones en el hombre, por ejemplo: peso, estatura, ampliación del vocabulario, habilidades físicas, entre otros; mientras que los cambios cualitativos son más complejos, porque están relacionados con la calidad que diferencia cada una de esas transformaciones por ejemplo: inteligencia, creatividad, sociabilidad, entre otros. Tanto cuantitativa como cualitativamente se dice que el desarrollo es un continuo y es secuencial, evoluciona a través de etapas cada vez con mayor grado de dificultad (Papalia y Olds, 1990).

Existen diversas teorías acerca del desarrollo humano, cada una ha tenido defensores (seguidores) y críticos, de entre ellas se distinguen principalmente cuatro: mecanicista, organicista, psicoanalista y humanista.

La teoría mecanicista le da gran importancia al ambiente. Los defensores de esta corriente consideran que el hombre solo esta reaccionando a recompensas y castigos que le proporciona el medio en el que se desenvuelve, de tal forma que si se separaran todos los componentes de un ambiente determinado, se podría llegar a predecir la reacción de una persona. Al parecer esta teoría considera al ser humano como un ser pasivo que depende de los estímulos externos para actuar. En contraste a esta surge la teoría organicista, misma que considera a las personas como organismos activos que por sus propias acciones

inician su desarrollo. Esta teoría señala que la totalidad del comportamiento de un ser humano es más que la suma de las partes que lo conforman, por lo tanto no se puede dividir el comportamiento en elementos separados para predecir relaciones de causa-efecto (lo importante es el proceso y no el producto). Por otro lado, la teoría psicoanalista, propone que el individuo no es activo o pasivo, sino que se encuentra siempre en conflicto entre sus impulsos naturales y las restricciones que le impone la sociedad. Esta teoría nos plantea a un ser humano conflictivo, debido al desarrollo de su propia historia y la relación con cada una de las personas que han estado en contacto directo con él. Por último, la teoría humanista propone que los individuos tienen en sí mismos la habilidad para manejar sus vidas y fomentar su propio desarrollo. Siendo esta teoría la que describe al ser humano como un ser totalmente capaz de desarrollarse exitosamente, enfocándose principalmente al desarrollo emocional.

Así como se han creado diversas teorías que abordan el estudio del desarrollo humano también se han creado diferentes métodos y técnicas para su estudio tal como lo mencionan Papalia y Olds (op. cit.), métodos que se han diseñado con el fin de determinar la etapa de desarrollo en la cual se encuentran las personas, entre ellos tenemos: el diseño longitudinal, transversal y secuencial.

El diseño longitudinal es aquel por medio del cual se puede evaluar a las personas más de una vez para observar los cambios que se dan con la edad; el diseño transversal se emplea para comparar varios grupos de personas, que difieren en una característica determinada (variable dependiente) y observar a muchas personas que difieren considerablemente en una o más (variable independiente); y el diseño secuencial, que es una combinación de los otros dos, y en el cual se puede evalu

ar más de una vez a las personas en una muestra transversal, además permite determinar las diferencias que surgen a lo largo del tiempo para los distintos grupos de sujetos. Estos diseños tienen sus ventajas y desventajas, mismas que se deben tener en cuenta pues se trabaja con seres humanos, lo que indica la necesidad de ser objetivos en los resultados que se obtengan.

Ahora bien, como se mencionó con anterioridad, para estudiar el desarrollo resulta necesario el dividirlo en períodos e ir estudiando uno por uno, ya que cada período implica cambios de gran importancia. Uno de los períodos o etapas más notorias del desarrollo es la infancia, muy en especial los primeros 3 años. En esta etapa se suceden cambios en forma vertiginosa, el crecimiento físico es muy acelerado; en pocos meses el bebé camina y comienza a hablar. Para facilitar el estudio de dichos cambios en el desarrollo de la infancia Papalia y Olds (op. cit.) señalan una división de cuatro áreas: cognitiva, motora gruesa y fina, socialización y lenguaje y afectiva. En cada una de estas áreas el bebé desarrolla ciertas habilidades, pero estas no se dan aisladamente, cada una de las áreas afecta a las demás, por ello a continuación se hace una descripción de cada una de ellas dentro de los períodos: primera infancia (0 a 2 años) y niñez temprana (2 a 6 años).

### 1.1 Area Cognitiva.

La primera infancia es de fundamental importancia para todo el desarrollo psíquico. Los comienzos del desarrollo de la inteligencia desempeñan un papel muy importante en la estructura de la infancia. En esta etapa se abarcan los dos primeros períodos: sensoriomotriz (del nacimiento a los 2 años) y preoperacional (de los 2 a los 7 años) de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1985).

El comportamiento sensomotor de la primera infancia constituye el punto de partida de la formación del conocimiento. La coordinación de los movimientos del propio cuerpo y de los objetos lleva al conocimiento sensomotor del espacio sobre el que se estructuran más tarde las representaciones espaciales - concretas y sobre las operaciones geométricas del pensamiento.

Las funciones del conocimiento según Piaget (op. cit.) se encargan de siete momentos:

- El desarrollo del pensamiento lógico.
- La organización de la realidad.
- La creación del concepto de espacio.
- La creación del concepto de tiempo.
- Las funciones de representación.
- La aparición del juego.
- La función afectiva.

#### 1.1.1 El desarrollo del pensamiento lógico.

El pensamiento lógico es la coronación del desarrollo psíquico y constituye el término de una construcción activa y de un compromiso con el exterior, lo cual ocupa todo el período de la infancia.

El desarrollo intelectual es una cadena de acciones simultáneamente de carácter íntimo y coordinador, y el pensamiento lógico es un instrumento esencial de la adaptación psíquica al mundo exterior.

El desarrollo de este pensamiento se describe a través de dos fases: la formación de la inteligencia sensomotora y la formación del pensamiento objetivo simbólico.

#### FASE 1. La formación de la inteligencia sensomotora.

La inteligencia es la adaptación psíquica a situaciones nuevas, por ellos se dice que antes de que el niño pequeño empiece a hablar es capaz de actos de inteligencia.

Los actos de inteligencia de la primera fase dependen de la coordinación de los movimientos y las percepciones y se realizan sin representación actual. La inteligencia sensomotora todavía no es lógica ya que le falta reflexión; sin embargo, constituye la preparación para el pensamiento lógico.

Es así que, desde el nacimiento hasta la ejecución de actos de inteligencia, se pueden distinguir seis estadios del desarrollo, mismos que Piaget e Inhelder (1985) mencionan como los tipos de conductas que se originan continuamente, uno a partir de otro, y se distinguen entre sí por su estructura. Dichos estadios se describen a continuación:

a) El uso de los mecanismos reflejos congénitos.

Al nacer el lactante está dotado de un grupo de mecanismos reflejos dispuestos a funcionar como el reflejo de succión, de presión, entre otros. El ejercicio de los movimientos de succión lleva a su consolidación y a su adaptación al mundo exterior. La utilización de los mecanismos reflejos dispuestos para la función es en cierto modo el primer signo de actividad psíquica.

b) Las reacciones circulares primarias.

La adquisición de las primeras habilidades depende de la repetición habitual de acciones desencadenadas casualmente. Los modos de conducta típica o esquemas de conducta, como la succión, la presión, el mirar y dejar de mirar un objeto, entre otros., son aplicados en el mundo exterior progresivamente más amplios y pueden ser interpretados como actos psicológicos de asimilación. Simultáneamente se constituyen también los primeros hábitos sensomotores. Siendo así que el lactante es llevado a la situación habitual de mamar. Si al principio ha bastado tomarlos en brazos para desencadenar patrones placenteros, reaccionará cada vez más de este modo en los brazos de su madre que quiere calmarlo, pero quedará tranquilo en brazos de -

su padre. Incluso las costumbres adquiridas de un modo aparentemente pasivo presuponen un proceso activo de adaptación al mundo exterior.

c) Las reacciones circulares secundarias.

Entre el tercero y noveno mes se observa la transición progresiva de las habilidades y hábitos adquiridos casualmente a las acciones inteligentes realizadas intencionalmente.

En este tercer estadio el niño descubre que un medio utilizado con éxito una vez más puede cumplir su objetivo otras veces. Es un período en el que no se conoce ni las posibilidades, ni los límites de su propia actividad. Siendo que puede ocurrir que el niño tire también del cordón para estimular a su madre a que continúe su canción interrumpida, e incluso, para acercar un juguete lejano. Es así que, el niño aprende no sólo a adaptar sus movimientos a los objetos habituales, sino también a introducir nuevos objetos en sus reacciones circulares primitivas.

d) La coordinación del esquema de conducta adquirido y su aplicación a situaciones nuevas.

Después del noveno mes puede observarse los primeros esquemas de conducta dirigidos intencionalmente a un fin determinado. Por ejemplo, la muñeca podrá ser examinada con asombro, balanceada, sacudida, oprimida, golpeada, introducida en la boca y quizás arrojada al piso. El niño se conducirá como si realmente quisiera examinar para que puede servir el objeto desconocido.

e) El descubrimiento de nuevos esquemas de conducta por la experimentación activa.

El niño empieza a experimentar realmente con las cosas, por ejemplo, arroja sus juguetes al suelo, despacio o violentamente, o bien a alturas mayores o menores y observa, visiblemente interesado. Otro ejemplo sería cuando descubre que un

animal de juguete puede arrastrarse con un cordón y sabe finalmente servirse de un palo para acercar una golosina a través de los barrotes de su cuna.

f) Transición del acto intelectual sensomotor a la representación.

Aproximadamente a la mitad del segundo año se alcanza la inteligencia sensomotora en su total desarrollo. El niño ya no necesita realizar ensayos prolongados, ya que puede imaginarse el resultado de sus modos de conducta. Es sorprendente como se adapta a nuevas situaciones el niño. En la práctica el niño en este estadio del desarrollo imita no sólo a los objetos y personas presentes, también se los rerepresenta jugando, en su ausencia y la mejor prueba de ello es que la representación simbólico-imitativa significa un estadio previo del pensamiento. Las acciones intelectuales realizadas espontánea e "intelectualmente" constituyen el punto culminante de la fase sensomotora, y al mismo tiempo el preludio de la representación y del pensamiento.

FASE 2. La formación del pensamiento objetivo-simbólico.

Dentro de esta fase los autores antes citados mencionan que, la transición de la conducta sensomotora al pensamiento dicho está ligada a la función de rerepresentaciones o simbolicizaciones, es decir, a la posibilidad de sustituir una acción o un objeto por un signo como puede ser una palabra, una imagen o un símbolo.

Asimismo, mencionan que al año y medio comienza el niño a aprender progresivamente el lenguaje de su ambiente. Hablar y entender el lenguaje de los demás, es decir comprende que una designación determinada se refiere a una cosa precisa.

Los conceptos previos no son conceptos, puramente individuales, ni genéricos, ya que en la construcción de conceptos lógicos la diferencia esencial entre "un", "algún" y "todos" no es



comprendida totalmente por los niños pequeños (Piaget e Inhelder, 1980).

El pensamiento preconceptual corresponde a la forma de consecuencia analógica o transducción. El niño pequeño no infiere de un modo deductivo ni inductivo. Su pensamiento depende casi siempre de deducciones por analogía.

En los niños, desde los 4 años además de la observación de las formulaciones y deducciones verbales espontáneas, podemos llevar a cabo experimentos sistemáticos. Esto puede reportar que el niño hasta los 7 años piensa objetivamente pero todavía no lo hace lógico-operativamente. Pensar objetivamente se llama experimentar ya interiormente con ayuda de representaciones. Pero en oposición al pensamiento lógico-operativo estos experimentos sobre el pensamiento son aún irreversibles.

Piaget e Inhelder (op. cit.) mencionan que también se puede observar la existencia de incapacidad en el niño de incluir las partes en un total y considerarlas como componentes de él, siendo un signo característico de la irreversibilidad del pensamiento infantil.

El niño en esta fase del pensamiento establece ciertas relaciones sin poder, sin embargo, no puede tomarlas de modo reversible y coordinarlas entre sí. El pensamiento objetivo-simbólico representa, en comparación con la conducta sensomotora de la primera fase, un progreso importante en el camino de la interiorización de la actividad infantil sin alcanzar la reversibilidad completa que es propia de todo sistema lógico.

#### 1.1.2 La organización de la realidad.

Durante los 7 primeros años de vida del niño, este descubre progresivamente los principios elementales de la invariancia que se refiere al objeto, a la cantidad, al número, al espacio y al tiempo, los cuales prestan una estructura objeti-

va a su imagen del mundo.

Según Piaget e Inhelder (op. cit.) las fases en las cuales se lleva a cabo este punto son:

FASE 1. El esquema sensoriomotor del objeto.

En esta fase el niño descubre el mundo exterior gracias a su actividad. La imagen infantil del mundo, antes de convertirse en un sistema objetivo témporo-espacial, es naturalmente egocéntrica, es decir, dirigida al propio yo.

FASE 2. El concepto intuitivo de número y de cantidad.

Durante esta segunda fase del desarrollo, el niño no puede aplicar el esquema de conducta para los objetos constantes antes adquiridos, ni a los objetos lejanos, ni a números y cantidades determinadas, por ejemplo, los niños de 4 a 5 años creen que una montaña se hace más grande o más pequeña y cambia de forma según se acerca o se aleja de ella. A los 7 años resulta incomprendible para los niños el hecho de que no cambian los objetos mismos sino el punto de vista propio.

Es precisamente dentro de esta fase cuando según Piaget (cit. en Piaget y Inhelder, 1980) los niños de 4 a 5 años establecen irrecientemente una correspondencia espacial, es decir son capaces de llenar con huevos los espacios vacíos de una huertera, aunque puede ocurrir que utilicen el doble de huevos pues sucede que entre los 5 1/2 a los 6 1/2 años se establece en el niño una correspondencia óptica recíproca, por lo que a cada espacio en la huertera saben que corresponde un huevo.

1.1.3 La creación del concepto de espacio.

Piaget y Inhelder (1985) mencionan que el sistema espacial que constituye el fundamento de la métrica elemental, se construye sobre la representación objetiva del espacio, que por su parte se basa en la vivencia sensoriomotora espacial. Am -

Los autores describen dicho proceso a través de la conformación de dos fases:

#### FASE 1. El espacio sensomotor.

El lactante se adueña del espacio próximo gracias a sus movimientos y percepciones. Al principio se constituyen espacios de acción aislados, sólo débilmente ligados entre sí, tales como: "el espacio de la boca", "el espacio de prensión", entre otros. Cada uno de estos espacios forma, al comienzo, un sistema de movimientos egocéntricos dirigido a la actividad propia.

#### FASE 2. La representación espacial.

La transición de la percepción sensomotora a la representación, que se realiza durante la segunda fase del desarrollo, se caracteriza por una nueva deformación egocéntrica del espacio, por ejemplo, si el niño de 5 a 6 años intenta representar el camino que recorre normalmente para llegar a un lugar determinado y reproducirlo en una caja de arena, con la ayuda de casas, árboles y tiras de papel de color, forma al principio sistemas de movimientos subjetivos e individuales.

Siendo así que, la manera en como los niños pequeños intentan servirse de las medidas geométricas es muy importante para su concepción del espacio. Si a los niños de 4 a 6 años se les pide que midan y comparen construcciones de cubos se puede comprobar que al principio su escala de medida no puede dividirse en unidades (Piaget, op. cit.).

#### 1.1.4 La creación del concepto de tiempo.

El autor arriba mencionado afirma que este concepto (tiempo) depende de la coordinación de la velocidad y se desarrolla paralelamente al concepto de espacio. Los conceptos de tiempo y velocidad no tienen al principio ningún carácter lógico y son de naturaleza puramente intuitiva. Es así que, durante la

segunda fase del desarrollo (sensoriomotriz), el niño sabe que dos carritos que van paralelos, el que se adelanta va más rápido que el que queda atrás. Puede ser que al niño le parezca que el carrito va tanto más de prisa cuando más cerca se encuentre de la meta, cualquiera que haya sido su punto de partida. En sí las diferencias de velocidad se miden sólo por la ventaja espacial, y es sólo hasta la tercera fase (preoperacional) del desarrollo que el niño descubre que un carrito va tanto más rápidamente cuanto mayor distancia recorre en el mismo tiempo, sean cualquiera los puntos de partida y de llegada. La velocidad se comprende en las series de experiencias concretas como una relación tiempo-espacial.

#### 1.1.5 Las funciones de representación.

El niño representa a su modo lo vivido personalmente por conjunto de símbolos, por la imitación y por el dibujo. En el trato con otros aprende a utilizar los conceptos de palabras y números. La manera cómo el niño construya los símbolos y aplica los signos colectivos es importante, tanto para el grado de su desarrollo psíquico como para toda su vida afectiva (Piaget e Inhelder, 1985).

#### 1.1.6 La aparición del juego.

El juego se distingue del acto intelectual por su estructura que por su finalidad. El acto intelectual persigue siempre una meta que se haya fuera de él; el juego, en cambio tiene el fin en sí mismo. La necesidad del juego se manifiesta en la primera infancia de tres modos: como juego-ejercicio, como juego-simbólico y como juego-reglado. Estas formas de juego infantil pueden coexistir simultáneamente; sin embargo, durante la fase sensoriomotora aparecen exclusivamente los juegos como ejercicio. Más tarde, solo se conservan éstos en su forma pura.

los juegos simbólicos alcanzan el mayor desarrollo entre los 3 y 6 años; luego pierden su importancia cada vez más, mientras que los juegos reglados ganan su interés y alcanzan su punto culminante alrededor de los 10 años (Piaget e Inhelder, 1980).

A continuación se da una breve descripción de los tipos de juegos tomando como base lo mencionado por Piaget e Inhelder (1980):

- Los juegos como ejercicio: a estos juegos corresponden la necesidad de acción automática. En cuanto el niño ha vencido las dificultades de adaptación a una nueva situación utiliza las habilidades adquiridas para el placer funcional puro. Los primeros juegos se refieren al propio cuerpo, como por ejemplo, se incluyen juntar y separar las manos, coger y dejar el propio pie, entre otros.

- Los juegos simbólicos: se distinguen de los juegos como ejercicio por la ficción (hacer como si) y por la utilización de símbolos propios. Dependen de la posibilidad de sustituir y representar una situación vivida por una supuesta. Desde el juego "como si", más sencillo, hasta la representación simbólica de escenas completas, pueden observarse las transiciones posibles.

Las primeras acciones simbólicas se originan aproximadamente a mitad del segundo año. Un ejemplo sería cuando el niño sentado cae hacia atrás en su almohada, entonces introduce el dedo en la boca, cierra los ojos y adopta la actitud habitual del sueño y luego ríe maliciosamente. Este juego puede repetirse muchas veces.

- Los juegos reglados: estos suponen la subordinación común a una ley que sujeta a todos, se realiza cada vez con más frecuencia a partir de los 7 a 8 años. Durante la fase precedente del desarrollo el niño ya es capaz de tener con

tacto social, pero no realmente convivirá en sociedad. Es así que, los niños menores de 7 años suelen jugar con cáncas imitando a los mayores, pero sin sujetarse a las reglas del juego.

#### 1.1.7 La función afectiva en el desarrollo infantil.

Durante la primera infancia se desarrolla en estrecha relación la afectividad y la inteligencia. Piaget e Inhelder - (1985) mencionan que la formación de la afectividad se divide en tres momentos que corresponden al desarrollo del intelecto, mismos que se describen a continuación:

- Al desarrollo de la inteligencia sensoriomotora le corresponde la formación de sentimientos elementales, que al principio se refieren a la propia actividad y poco a poco llevan a la unión con determinados objetos.

- El desenvolvimiento del pensamiento objetivo simbólico, le corresponde la afirmación de la conciencia moral, la cual depende preferentemente del juicio de los adultos y de las influencias del mundo exterior.

- Al desarrollo del pensamiento lógico concreto le corresponde la formación de la voluntad y la independencia moral.

Como se puede ver el desarrollo de cada uno de estos momentos resulta de vital importancia, ya que cada uno de ellos tiene como fin la formación de elementos que conforman el desarrollo a nivel emocional del individuo.

#### 1.2 Área motora gruesa-fina.

Al igual que en el área cognitiva la adquisición de las habilidades motoras van de lo simple a lo complejo, y de lo general a lo específico. Arnhem, Auster y Crowe (1977, cit. en Villers y Villers, 1984) han definido la conducta motora

como el proceso por medio del cual una persona, a través de la maduración del Sistema Nervioso y la experiencia adquiere el manejo de su cuerpo. Por lo tanto, aunque el movimiento del recién nacido es incoordinado e ineficiente es importante, porque refleja sus necesidades y son la señal de su estado neurológico. Al principio la conducta motora del bebé se caracteriza por una gran cantidad de reflejos: el reflejo del Moro (cuando el bebé se sobresalta, extendiendo los brazos, las piernas y los dedos, arque y echa atrás la espalda cuando escucha un disparo o lo dejan caer), el de rotación (al tocarle la mejilla al bebé con un dedo o con el pezón, mueve la cabeza y abre la boca haciendo movimientos de mamar), el de babinski (cuando se le roza la planta del pie, estira los dedos en forma de abanico y dobla el pie), entre otros. Tales movimientos están bajo control cortical, es decir son involuntarios y primitivos, posteriormente se presenta una coordinación más eficaz y se va dando un movimiento más preciso, debido a la contracción de algunos músculos y la relajación de otros (control coordinado de la corteza cerebral) y desaparecen algunos reflejos, esto es aproximadamente a los 4 meses (Papalia y Olds, 1990).

Los autores arriba citados remarcan la subdivisión de estas áreas en: conducta motora gruesa y conducta motora fina.

### 1.2.1 Conducta motora gruesa.

Se refiere a los movimientos globales del cuerpo, la habilidad de moverse y la erección de la postura. Durante el primer año se lleva una secuencia preordenada de dichas habilidades, las cuales se dan en la siguiente manera: durante los 3 primeros meses los movimientos se localizan en los ojos y la boca; en el segundo trimestre se mueven los brazos y piernas y hay control de cabeza (al sentarlos y al levantarlos cuando -

están acostados boca arriba); de los 6 a los 9 meses se sientan controlando su tronco y cabeza (empezando por llegar a necesitar apoyo hasta hacerlo solo); al año inician a ponerse de pie y después a caminar (iniciando por trasladarse a diferentes lugares de diferentes formas lo que se llama "gatear") (Naranjo, 1981).

Después del primer año el desarrollo motor mejora ampliamente: de los 12 a 18 meses, el niño es capaz de caminar y explorar solo su hogar; de los 18 a los 24 meses sube y baja escaleras, al principio tomado de la mano, luego apoyándose solo; de los 2 a los 3 años aprende a saltar, a trepar, puede brincar en un solo pie; de los 3 a los 4 años se han logrado grandes avances en la coordinación ojo-mano; de los 4 a los 5 años se lanza, salta, se balancea y desciende escaleras, colgando un solo pie por escalón; de los 5 a los 6 años trepa a los árboles, danza con la música y atrapa una pelota a un metro de distancia (Naranjo, op. cit.). Con el fin de ilustrar paso a paso el desarrollo antes mencionado ver figura No. 1.

#### 1.2.2 Conducta motora fina.

Atkin, Supervielle, Sawyer y Canton (1987) la llaman motora fina y adaptativa y la definen como la habilidad del niño para ver y manipular objetos, coordinar acciones de sus manos y ojos, y resolver problemas sencillos. La palabra "adaptativo" se usa para indicar que el niño adapta su conducta a los objetos y situaciones. Algunas de estas conductas suelen ser llamadas cognoscitivas, ya que reflejan la forma en que el niño entiende el mundo que le rodea. Entre las habilidades de esta subárea se ven las siguientes: durante los 3 primeros meses el niño sigue con los ojos los objetos, las caras y sonrío; de los 3 a los 6 meses comienzan a



coger los objetos al alcance de su mano y tiende la mano hacia los mismos que le son ofrecidos; de los 6 a los 9 meses pasa - un objeto de una mano a otra, coge un objeto en cada mano y empuja por detener objetos entre el índice y el pulgar; al año intenta coger las cosas con mayor precisión (al inicio no puede utilizar el pulgar, pero después con el entrenamiento llega a utilizar todos los dedos); de los 12 a los 18 meses apila - dos o tres cubos y llena un recipiente; de los 18 a los 24 meses apila cuatro cubos o más; de los 2 a los 3 años acomoda - los cubos en puentes; de los 3 a los 4 años camina en puntitas con sus pies e imita una cruz, dibuja un monigote con cabeza y tronco, a veces con otras partes del cuerpo (Naranjo, op. cit.). Para descripción más detallada ver figura No. 2.

Papalia y Olds (op. cit.) señalan que en esta área existen diferencias en los niveles de eficiencia, de acuerdo al se xo, ya que se ha encontrado que las niñas en esta área siempre van más adelantadas y esto se puede deber a las diferencias es queléticas, pero también pueden reflejar el señalamiento de ac tividades de distinto tipo para los niños y para las niñas.

Es así que, el desarrollo dentro del área motora marca - una importancia notable, ya que en cierta forma es la manera - de manifestar abiertamente que no existe un déficit a nivel - biológico y que se está dando una buena estimulación.

## FIGURA No. 1

ILUSTRACIONES DEL DESARROLLO  
DEL AREA MOTORA GRUESA.

## 1.- POSICION BOGA ABAJO.

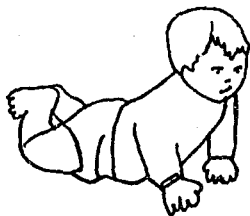


0-1 meses

Levanta ligeramente la cabeza y se voltea sobre su costado.

2-5 meses

Levanta la cabeza y el pecho; se apoya sobre los antebrazos.



4-7 meses

Brazos extendidos, levanta el tórax; puede alcanzar un objeto en esta posición.

## 2.- POSICION SENTADO.

3-6 meses

La cabeza ya no cuelga hacia atrás.



5-10 meses

Se sienta solo, con la espalda  
derecha y puede jugar.

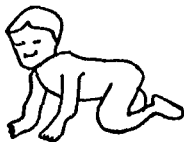


3.- MOVILIDAD.

- a) Se arrastra (6-12 meses)  
b) Gatea (6-12 meses)

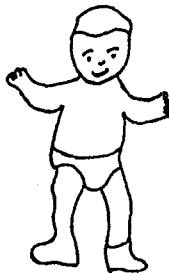
(a)

(b)



8-13 meses

Camina, sosteniéndose de  
los muebles o agarrado -  
de las manos.



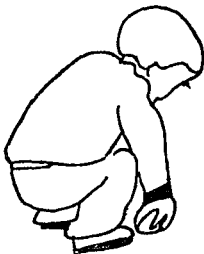


11-18 meses

Puede caminar solo, con  
las manos abajo.

## 4.- EQUILIBRIO Y COORDINACION.

10-15 meses

El niño se puede agachar,  
voltearse o pararse solo.

18-24 meses

Logra correr sin  
caerse.



14-24 meses

Logra patear una pelota  
sin apoyo alguno.

17-30 meses

Salta con los pies juntos,  
en el mismo lugar.



2-3 1/2 años

El niño camina llevando  
cosas frágiles, como un  
vaso lleno de agua.



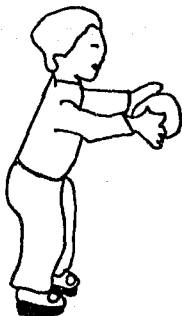


2-4 años

El niño mantiene el equilibrio con un pie, por varios segundos sin apoyo.

3 1/2 - 5 1/2 años

El niño puede coger una pelota de rebote.



## FIGURA No. 2

ILUSTRACIONES DEL DESARROLLO  
DEL AREA MOTORA FINA.



1.- COGE Y MANIPULA  
 OBJETOS.

0-3 meses

Al tocarle la palma al  
 niño, su palma se aprieta  
 automáticamente.

4-8 meses

El niño puede pasar una  
 cosa-objeto a la otra -  
 mano.



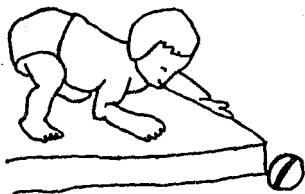
10-14 meses

El niño toma objetos  
 pequeños entre el -  
 pulgar e índice.

## 2.- BUSCAR OBJETOS.

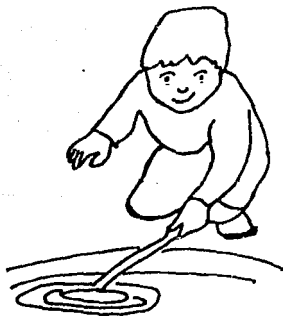
4-8 meses

El niño busca un objeto  
que cae fuera de su visu  
ta (sin hacer ruido).



8-12 meses

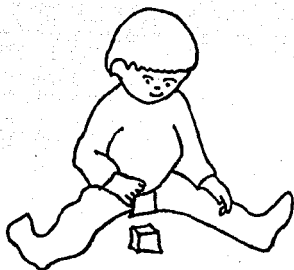
El niño logra encontrar algún  
objeto escondido bajo un  
- trapo.



12-18 meses

El niño utiliza algo  
para acercar algún  
- objeto deseado.



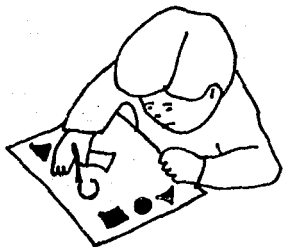
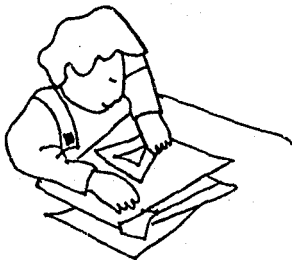


12-20 meses

El niño es capaz de construir una torre de dos cu bos.

19-36 meses

El niño puede imitar un trazo en cualquier dirección.



4-6 años

El niño coge bien un lápiz para copiar figuras geométricas:

○ 26-40 meses

+ 30-60 meses

▲ 48-72 meses

### 1.3 Áreas de lenguaje y socialización.

Desde el punto de vista conductual en el desarrollo del lenguaje intervienen principalmente dos aspectos:

- Las bases biológicas y anatómicas que permiten el conocimiento del medio a través de los órganos de los sentidos - sensoriomotrices y táctiles, entre otros.

- El medio ambiente cuya importancia recae en que a partir de sus efectos y su interacción con los sistemas fisiológicos, el Sistema Nervioso Central va a desarrollarse (Corredera, 1984). Por lo tanto, se considera al lenguaje como un fenómeno cultural y social, ya que se va formando a través de la enseñanza a pesar de que los órganos que se utilizan para hablar estén en buen estado.

Atkin, Supervielle, Sawyer y Canton (op. cit.) definen el lenguaje como la forma en que el niño entiende y habla el idioma del grupo social al que pertenece. Así también, Basso y Selby (1976, cit. en Mussen, 1983) señalan que el lenguaje es un sistema de representación que pertenece a la cultura como al niño. A él le sirve como medio de comunicación para interiorizar sus estados interiores, para obtener información y para participar en las actividades sociales. Para la cultura el lenguaje es un sistema de comunicación aceptado.

A partir de todo ello, el lenguaje ha sido dividido en: lenguaje receptivo y lenguaje expresivo. El primero de ellos es lo que el niño entiende del hablar de las personas, del grupo social al que pertenece, y el segundo es la emisión de sonidos que el niño dirige a dichas personas. Se dice que el lenguaje receptivo se empieza a desarrollar antes que el expresivo, es decir el niño aprende a entender el lenguaje antes de aprender a hablarlo.

### 1.3.1 Estadios de la comprensión del lenguaje.

Eleanor y Kaplan (cits. en Papalia y Olds, 1991) distinguen cinco estadios en la comprensión del lenguaje del niño:

- a) A los pocos minutos de nacer los niños pueden determinar de donde vienen los sonidos.
- b) A las dos semanas diferencian entre voces y otros sonidos.
- c) Hacia los dos meses pueden captar señales emocionales, -  
tendiendo a retirarse de las voces airadas y a sonreír ante las tiernas. También diferencian las voces conocidas y desconocidas.
- d) Hacia los 6 meses son conscientes de la entonación y el ritmo responden de modo inteligente a las frases, en un lenguaje extraño que tiene la misma pauta general de entonación que el niño está acostumbrado a oír.
- e) Al final del primer año los niños pueden captar la diferencia entre dos palabras que son diferentes en su forma inicial, ejemplo: gato/rato.

### 1.3.2 Estadios del habla prelingüística.

Por otro lado, Lenneberg, Elsenon, Aver e Irwin (1967, cits. en Papalia y Olds, 1991) señalan siete estadios que preceden a la palabra real, es decir lo que se llama **HABLA PRELINGÜÍSTICA**, tales estadios se describen a continuación:

- a) Llanto indiferenciado: el llanto inicial es una reacción -  
refleja ante el medio ambiente y la utilización para expresar sus necesidades.
- b) Llanto indiferenciado: después del primer mes el llanto se convierte en un medio de comunicación más preciso, ya que es diferente según la situación (hambre, dolor, sueño).
- c) Sonidos simples y emisión de vocales: hacia las 6 semanas, los movimientos casuales de los mecanismos del habla producen

sonidos simples, llamados arrullos y los emite el bebé cuando esta feliz, empieza por las vocales y la primera consonante - es la /j/.

d) Balbuceo: el balbuceo es una "gimnasia vocal" que comienza hacia los 3 o 4 meses; el bebé balbucea con mayor probabilidad cuando esta contento y solo.

e) Laleo e imitación imperfecta: a los 6 meses los bebés están más atentos a los sonidos que se producen a su alrededor, cuando escuchan sonidos están tranquilos, y cuando se suspenden balbucean emocionados, repitiendo accidentalmente lo que han oído.

f) Escucha e imitación de los sonidos de otros: de los 9 a los 10 meses los bebés imitan en forma consciente los sonidos que escuchan, aunque no los entiendan.

g) A los 2 años los bebés utilizan una hilera de expresiones que suenan como frases, con pausas, inflexiones y sonidos, - pero son sonidos sin significado.

### 1.3.3 Estadios del habla lingüística.

El momento en que los niños utilizan ya una habla significativa se considera que ha entrado al HABLA LINGÜÍSTICA.

Eisenson (1963, cit. en Panalia y Olds, 1991), señala que en estos momentos pasan por tres estadios:

a) Oración de una palabra: son las llamadas horofrases, en donde se utiliza una sola palabra para expresar un pensamiento completo.

b) Oración de varias palabras: se dan las primeras oraciones de varias palabras con combinaciones de sustantivos y verbos, aunque sin artículos, preposiciones ni adjetivos.

c) Expresiones verbales gramaticalmente correctas: a los 3 años hay un dominio admirable del lenguaje. Los niños poseen un vocabulario de unas 900 palabras; hablan con frases largas

que incluyen todas las partes de la oración y tienen una buena captación de los principios gramaticales.

Como se puede ver el desarrollo del lenguaje al igual - que el de cualquier otra área (cognitiva, motora, entre otras) se va dando de manera secuencial y ordenada, debido a que el avance por cada estadio va dando origen al siguiente y así sucesivamente, aunque claro puede haber casos especiales que - puedan estar atravesando de manera más acelerada, e incluso - brincar de uno a otro, dependiendo del tipo de estimulación y el desarrollo a nivel biológico en el niño.

Asimismo, se puede percibir que el desarrollo del lenguaje va estrechamente relacionado con el desarrollo de la socialización en el sentido de que para el desarrollo del mismo se va originando a partir del contacto que el individuo tiene con las personas que le rodean, ya que son precisamente ellas quienes le van a prodigar al niño los estímulos necesarios en la continua interacción que mantenga.

Con el fin de ejemplificar el desarrollo del lenguaje durante los dos períodos iniciales del desarrollo infantil se - presenta la figura No. 3.

FIGURA No. 3  
ILUSTRACIONES DEL DESARROLLO  
DEL AREA DE LENGUAJE.



1.- INICIO DE LA COMUNICACION.

4-8 meses

El niño voltea al escuchar su nombre.

2.- EMITEN SONIDOS.

6-11 meses

El niño repite sonidos del lenguaje en su balbuceo.



3.- PRIMERAS PALABRAS.

11-20 meses

El niño dice varias palabras con significado.

12-18 meses

El niño usa palabras para indicar deseos.



## 4.- COMPRENSION

14-24 meses

El niño señala parte  
de su cuerpo.

15-30 meses

El niño nombra un dibujo.  
jo.

15-33 meses

El niño comprende órdenes  
sencillas sin que se uti-  
licen gestos o miradas.

#### 1.4 Area afectiva.

Se han hecho investigaciones para estudiar el desarrollo emocional infantil. Se ha encontrado que es difícil determinar con exactitud lo que un bebé está sintiendo y resulta difícil señalar la causa de sus sentimientos. En 1919 Watson - (cit. en Papalia y Olds, 1991) creyo que los niños nacen con tres emociones: amor, ira y temor; las cuales son respuestas incondicionadas a los estímulos, por lo tanto consideró que - el desarrollo emocional se da por condicionamiento. Sin embargo, Sherman (1927, cit. en Papalia y Olds, 1991) concluyó que los estados emocionales son generalizados en los niños y no - son tan específicos como los han supuesto los conductistas. Posteriormente, se consideró que las emociones están interrelacionadas de varias maneras, de esta forma es difícil decidir si alguien esta riendo o llorando.

Por otro parte, como se señaló anteriormente en el área cognitiva, Piaget (1980) considera que la afectividad y la - inteligencia se desarrollan en estrecha relación, este autor divide el desarrollo de la afectividad en dos fases muy específicas:

##### FASE I. Las manifestaciones afectivas elementales.

Se dice que durante la fase anterior al lenguaje se - constituyen, en estrecha relación con el desarrollo sensoriomotor de la inteligencia los sentimientos, el principio referidos a la propia conducta y más tarde también al mundo exterior. Desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje pueden distinguirse en el desarrollo afectivo tres momentos:

- a) Acciones instintivas y reflejos afectivos; el niño recién nacido está dotado de impulsos instintivos a la nutrición, - ya que durante el primer mes pueden observarse ciertas formas de reflejos afectivos, es decir, emociones que pueden depender de la capacidad funcional del sistema proprioceptivo,



el cual hace posible el equilibrio y más tarde la conciencia de la posición.

b) Percepciones afectivas egocéntricas: desde el segundo mes se desarrollan percepciones cargadas de afecto, es decir percepciones afectivas. Es aquí donde el niño distingue claramente las sensaciones agradables de las desagradables, la necesidad y la satisfacción, la tensión y la descarga.

c) La elección de objeto: al final del primer año se realiza paralelamente al desarrollo de la inteligencia, una importante transformación en la estructura de la afectividad. El niño empieza a moverse conscientemente en el mundo exterior, a veces dominando a sus semejantes y a las cosas, a veces a ellos mismos. Puede ocurrir que por una parte el niño se sienta como causa del éxito o del fracaso, por otra se puede inclinar hacia los seres que desencadenan en el sentimientos de placer y seguridad y se desvían de aquellos que le producen temor.

FASE 2. El juicio moral no independiente.

Gracias a la función de representación que se constituye en el segundo año, se reinan las relaciones afectivas con el mundo exterior y obran sobre la formación del carácter del niño. Entre estas relaciones afectivas los juicios morales desempeñan un papel especialmente activo. Los sentimientos de simpatía o antipatía, que ya el niño pequeño siente vivamente pueden reducirse a hiper e infravaloraciones. Puede ser que simpaticen con las personas que corresponden a sus necesidades e intereses momentáneos y hacer de ellas su modelo.

Cabe mencionar que las vivencias alegres y penosas, los éxitos y los fracasos actúan permanentemente sobre el humor del niño pequeño. El reacciona a cada fenómeno actual con la actitud afectiva formada por las vivencias.

En resumen, se dice que el desarrollo que va de los 2 a los 6 años se caracteriza por:

- Un desarrollo de la autonomía y la iniciativa, debido a esto los niños se van desvinculando de sus padres. Estas separaciones son aprovechadas por los niños para explorar nuevos territorios, aprender juegos nuevos y entablar nuevas relaciones.

- Una característica más es el proceso de identificación, a través del cual el niño no solo imita las acciones de otra persona, sino que realmente adquiere muchas de sus características personales.

- Así también, en esta etapa se da el proceso de tipificación sexual mediante el cual los niños adquieren el comportamiento y las actitudes consideradas por su cultura como característicamente masculinas o femeninas, por ejemplo es común ver a los niños jugar a la casita, donde la niña es la mamá que cocina, limpia y cuida de sus muñecos; mientras el niño se pone su sombrero y va al trabajo.

- Finalmente, otra de las características importantes de esta etapa son los temores, que se pueden deber a alguna experiencia desagradable por la que haya pasado el niño, tales como perderse, ser mordido o lesionado. También han oído hablar a personas adultas de situaciones amenazantes o visto en la televisión, por lo tanto ahora saben mucho más y una de las cosas que saben es que existen muchas situaciones a las cuales se les teme.

Ahora bien, a lo largo del capítulo se describió como se va originando y dando el desarrollo de la inteligencia, motricidad, lenguaje y afecto del niño en segmentos separados, pero como ya se menciona al inicio, se ha realizado esta separación para facilitar el estudio del desarrollo en la vida cotidiana, estas habilidades de las cuatro mencionadas se den en forma conjunta y no aislada, por ejemplo: el niño al realizar un movimiento de uno de sus músculos puede estar

pensando y sintiendo alguna emoción especial y al mismo tiempo expresar ese sentimiento, por lo tanto el comportamiento del niño es un continuo que se da en la totalidad de estas áreas (cognitiva, motora, lenguaje y afectiva).

También hay que tener en cuenta que sea hecho la descripción del desarrollo de habilidades en niños que no presentan impedimentos biológicos, físicos ni ambientales, lo que se llamaría un desarrollo normal, pero en investigaciones que se han realizado se ha encontrado que el ambiente juega un papel determinante para que se de un desarrollo normal, aun cuando los niños no presenten impedimentos físicos o biológicos. Asimismo existen ciertos factores llamados de RIESGO AMBIENTAL, que determinan y caracterizan el desarrollo posterior, entre ellos tenemos: la cantidad y calidad de estimulación o de interacción de los adultos con el niño, la nutrición-desnutrición, nivel educativo de los padres, lugar de nacimiento del niño en la familia, estatus socioeconómico, creencias de los padre, entre otros, los cuales serán descritos en el capítulo siguiente.

Las diferencias en el desarrollo de los niños se encuentran cuando se hace una comparación entre los niños que provienen de ambientes donde se manifiestan dichos factores de riesgo con niños donde su ambiente brinda la estimulación necesaria. Este tipo de comparaciones se dan cuando los niños entran a la escuela y principalmente en escuelas públicas, es por lo tanto importante crear medidas que eviten esas desventajas antes de que los niños ingresen a la escuela, de tal forma el capítulo siguiente esta dedicado a señalar cuales son los factores de riesgo que afectan o pueden afectar el desarrollo del niño, así como retomar que se a hecho para tratar estos casos dentro y fuera de nuestro país.

## CAPITULO II

RIESGO AMBIENTAL EN EL  
DESARROLLO INFANTIL.

Hablar sobre desarrollo infantil es hablar de un desarrollo integral (motor, cognitivo y social), por tanto resulta sumamente indispensable hacer referencia al medio ambiente, ya que la estimulación que los infantes y niños suelen requerir para su desarrollo proviene en su gran mayoría del medio con el que interactúan y que les rodea. Es importante mencionar que nuestro medio ambiente se conforma de un sinúmero de factores, los cuales nos dan la oportunidad de explorar y descubrir una gran variedad de cosas, a través de lo cual conformamos nuestras propias experiencias.

Bazan y Villegas (1992), mencionan que el ambiente se divide en físico y social: el ambiente físico se manifiesta por la presencia o ausencia de objetos, en términos de tres aspectos:

- Variedad: objetos diferentes tanto física como funcionalmente.

- Reactividad: potencial de retroalimentación de los objetos; con partes móviles, cambio en su forma, sus imágenes y sonidos.

- Complejidad: las diferentes propiedades físicas que tengan los objetos.

Con relación al ambiente social se habla de las personas con las que el niño llega a tener contacto, así también con aquellas que actúan como mediadoras entre ambiente y niño.

En el momento que llega a sucitarse alguna alteración (de cualquier tipo), en cualquiera de ambos ambientes (físico/social) suele repercutirse sobre el desarrollo del niño.

A partir de esto se ha despertado el interés por identificar

las condiciones que rodean a poblaciones infantiles sin afectación biológica que presentan problemas. Ya se ha demostrado la existencia de ciertas condiciones que propician determinadas alteraciones biológicas o retardos socioculturales.

Bralic, Howessler, Montenegro y Rodríguez (1982) mencionan que existe un retraso en el desarrollo psicomotor en niños llamados "desventajados" (pertenecientes a una clase socioeconómica baja), pero la edad en que se detecta varía, - sin embargo, suele manifestarse a partir del segundo año de vida, e incluso antes de dicha edad.

Sin embargo, es importante reconsiderar que no es fácil el pretender aislar los factores ambientales que constituyen una desventaja para el desarrollo infantil por la gran interrelación existente entre ellos.

Por tanto, el medio físico así como el social son determinantes para el niño, pues a través de ellos se definen los tipos de experiencias entre las que el niño aprende sus hábitos y valores (Ramírez, 1992).

## 2.1 Definición de riesgo ambiental.

Se dice que cuando se conjuntan ciertos factores (nivel educativo de padres, tamaño de la familia, orden de nacimiento de cada niño, estado nutricional, entre otros) que actúan como variables que afectan o alteran el desarrollo infantil se está hablando de la existencia de RIESGO AMBIENTAL (Osorio y Pérez, 1992).

Martínez (1993) menciona como factores de riesgo ambiental a todos aquellos que afectan o alteran el desarrollo normal del niño, entre ellos los que se citaron anteriormente.

## 2.2 Factores de riesgo ambiental.

En este punto se realiza una revisión sobre estudios que se han realizado, con el objeto de observar o comprobar las - influencias de ciertos factores sobre el desarrollo infantil. Retomando que hasta hace poco tiempo la gente se ha mostrado más consciente de que un ambiente con escasa estimulación - aunado a carencias económicas, no puede ser comprendido tan sólo en términos de hogares con bajo ingreso económico, debido a las deplorables consecuencias a las cuales conllevan dichas situaciones (Ramírez, op. cit.).

Por otro lado, han surgido evidencias muy válidas sobre las consecuencias de las desventajas sociales y sobre la conformación y cambio de actitudes, motivaciones y conocimientos que pueden tener efectos a largo o corto plazo. Hecho que denota gran interés por saber ¿ cuáles son los factores que determinan problemas en el desarrollo ?; ¿ de que manera se ve afectado el desarrollo ?; entre otros.

Ante dichas interrogantes se realizó la siguiente clasificación:

- Factores de afección directa sobre el desarrollo infantil y
- Factores de afección indirecta sobre el desarrollo infantil.

## 2.3 Factores de afección directa sobre el desarrollo infantil.

### a) Bajo peso al nacer.

Se considera que un niño de bajo peso al nacer (- de 2500g) esta en mayor peligro que un niño de peso superior, - pues es más vulnerable a las enfermedades y suele tener menos posibilidades de alcanzar un crecimiento normal, si es que sobrevive (Schwarz, 1984).

Miller, Weir y Supramanian (1992) reportan que así como

el bajo peso al nacer conlleva a problemas posteriores al desarrollo en el niño, el desarrollo también se ve afectado por problemas que surgen durante el nacimiento (estado perinatal), como sería, la falta de oxígeno al bebé, algún golpe en la cabeza o cuerpo al nacer. En la investigación que los autores reportan, misma que se realizó con dos grupos de bebés de 6 a 13 meses clasificados como de alto riesgo, encontraron que los efectos de problemas perinatales tales como "complicaciones respiratorias" suelen influir en el procesamiento de información contingente durante el primer año de vida, este problema puede extenderse a lo largo del desarrollo posterior, afectando no sólo el área cognitiva sino también el área motora, e incluso el lenguaje, dependiendo que tan grave resulte la afección perinatal.

#### b) Nutrición-desnutrición.

A este factor se le ha atribuido una importancia primordial en cuanto a la explicación sobre retardo en el desarrollo. Es considerado un factor que suele afectar a una considerable proporción de niños de familias de escasos recursos.

En experimentos realizados con animales se ha encontrado que la desnutrición severa en etapas tempranas del desarrollo, tiende a retardar el crecimiento corporal, además de afectar el desarrollo y funcionamiento del Sistema Nervioso Central. Paralelo a ello aparece una disminución en la capacidad de aprendizaje en el individuo adulto.

Es así que, la hipótesis de que la desnutrición afecta el desarrollo mental y físico es muy real, mismo que confirman Cravioto y Delicardie (1966, cit. en Bralic y cols., 1985), quienes observaron en resultados preliminares de investigaciones realizadas con poblaciones de niños subalimentados, informaban que en presencia de desnutrición temprana suelen aparecer alteraciones en el desarrollo psíquico.

Anderson, Turkki, Duyckaerts (1979); Lewin (1965); - Atkin y cols. (1987), nos dicen que la desnutrición suele favorecer las infecciones, mismas que pueden provocar en el niño un estado de desnutrición y retardar su crecimiento. Es por ello que hacen hincapié al mencionar que la leche materna protege al niño contra infecciones y enfermedades de la primera infancia, de ahí la importancia de que el niño sea alimentado por la madre, y evitar los destetes prematuros.

Por otro lado, se ha encontrado que el nivel nutricional también desempeña un papel importante, debido a que cuando los niños tienen una alimentación adecuada se desarrollan patrones de interacción mejores que los que tienen deficiencias alimenticias, lo cual, se puede ver en los niños que se mueven más y presentan conductas más complejas, al igual que un óptimo desarrollo lingüístico (Chavez y Martínez, 1976 ; Osorio y Pérez, 1992 y Herrera y Mora, 1990).

Martínez (op. cit.) plantea que el factor nutricional en el niño suele implicar afección tanto indirecta como directamente en relación al comportamiento y al subsecuente desarrollo de sus habilidades. Es por ello, que se considera un factor que no sólo afecta al crecimiento físico y corporal del niño. Sino también suele verse afectado su desarrollo cognitivo. Con relación a esto Pineda (1987) reporta que un niño bien alimentado muestra más actividad, lo que genera más estimulación hacia él, proveniente del medio ambiente, lo que propicia el desarrollo del comportamiento más complejos. El niño mal nutrido es menos activo y demandante, por tal recibe menos estimulación de su ambiente, lo que genera un retardo en su desarrollo.

#### c) Carencias afectivas.

Atkin y cols. (1987) mencionan que el niño pequeño necesita establecer relaciones afectivas constantes con las per-



sonas más cercanas. En general, es con su madre y padre; pero los abuelos, tíos y los hermanos mayores llegan a ocupar un lugar muy importante en la efectividad del niño. Es importante tener presente que el sentido de seguridad y bienestar que se le brinde al niño, le permitirá lograr un buen desarrollo psicológico y favorecer también su función hormonal que estimule su crecimiento. Por lo tanto, un niño que no recibe afecto de nadie, privado de madre y sin un sustituto estará en riesgo para su desarrollo.

#### d) Interacción madre-hijo.

Farran y Ramey (1980) reportaron lo importante que es la forma de interacción entre madre-hijo, apoyándose en los resultados obtenidos de su estudio tipo longitudinal. En dicho estudio se trabajó con 60 diadas de clase baja y media mismas que fueron repartidas en grupos, las cuales fueron grabadas durante sesiones con el fin de encontrar diferencias en la forma de interaccionar en la diada a través de períodos de tiempo. Los autores reportaron que los cambios de interacción se observaban en los niños durante los momentos en que presentaban su comportamiento. Se concluyó que un alto involucramiento diádico (buena interacción entre la diada), a la edad de 20 meses suele ser asociado con una alta ejecución intelectual en los niños, cosa que no suele ocurrir o por lo menos no se encontró dentro de las diadas de clase baja, de ahí el hecho de encontrar que en las familias de escasos recursos suele no existir interacción-estimulación entre madre-hijo por un número de motivos, entre ellos la falta de tiempo o el estado de ánimo de los padres para acercarse a sus hijos, situaciones que traen como consecuencia la creación de niños sumamente tranquilos, callados, mismo que no es reconocido como aspecto positivo, ya que más bien se debe a que son

niños que han recibido una escasa estimulación, de ahí la falta de interés de los niños por explorar y entrar en contacto con su ambiente.

Asimismo, Pineda (op. cit.) reporta que en la interacción madre-hijo, ocurre que algunas de las conductas del niño suelen modificar las respuestas de las madres, lo que no deja duda de cuan importante es la interacción.

e) Falta de objetos para manipular.

Garvey (1978) afirma que los objetos sirven de diversas maneras, como nexo de unión entre el niño y su entorno. Permiten disponer de un medio con el que un niño puede representar o expresar sus sentimientos, intereses o preocupaciones. Proporcionan también una vía de interacción con adultos o con otros niños. Además, para el niño un objeto que no le es familiar tiende a establecer una cadena de exploración, familiarización y eventual entendimiento: secuencia, con frecuencia repetida que conducirá eventualmente a conceptos más maduros acerca de las propiedades (tamaño, textura y forma) del mundo físico.

Bien como se puede observar, la importancia de los objetos de manipulación es vital dentro del ambiente que rodea al niño, si nos preguntáramos ¿qué ocurre con los niños que no tienen objetos para manipular?. La respuesta es directa, ya que se estaría privando al niño de un sinnúmero de descubrimientos a través del manipuleo. Es así que posiblemente no aprendería a descubrir la relación que existe entre los objetos y el medio ambiente del niño (Bakeman, Adamson, Kanner y Barr, 1990).

#### f) Privación maternal.

Un niño privado de figura materna no sólo carece de estímulos afectivos y sociales, sino además, no dispone de alguien que le hable con frecuencia y que responda a sus balbuceos, es decir, no dispone de alguien que le muestre objetos, que le hable y le entregue objetos para jugar con él, en pocas palabras sufrirá de denervación ambiental (Bralic y cols, 1978). Por tal motivo es de vital importancia para el desarrollo normal del niño la presencia de una figura materna durante sus primeros años de vida (Farran, 1982), ya que con ella establece su primera relación afectiva, misma que actúa como proveedora y mediadora de estímulos sensoriales, sociales y emocionales (Lollis, 1990).

### 2.4 Factores de afectación indirecta sobre el desarrollo infantil.

#### a) Pobreza.

Gersell (1985) menciona que los niños que son concebidos en la pobreza, que nacen en ella, son parte de un grupo que viene a conformar, e integrarse, al igual que sus progenitores; además dan muestra de su desnutrición en el transcurso de toda su vida. Asimismo, resulta importante reconocer que en este medio (pobreza) las tasas de mortalidad tanto de madre como de hijo se incrementan, de igual modo las complicaciones de gestación, de bajo peso al nacer en los niños, como de prematuridad, lo cual da como resultado un sinúmero de problemas tanto a nivel físico como emocional en los pequeños que logran sobrevivir a dichas condiciones, sin embargo no se garantiza un desarrollo normal en estos pequeños, sino más bien se habla de un desarrollo anormal, mismo que se origina a partir de los déficits que conlleva el vivir en un ambiente

te de pobreza.

b) Nivel de ingreso económico.

Newman (1985) considerará de gran importancia que el obtener un bajo nivel de ingreso viene a tener relación con las oportunidades de interacción que se tiene y con la diversificación de las experiencias para los niños. Resultando así que, las familias de bajos ingresos tienden a vivir en espacios pequeños, existiendo a veces un número excesivo de personas en el mismo espacio, siendo así que los mismos lugares de sus viviendas suelen ser empleados para distintos propósitos, lo que origina una falta de privacidad tanto física como emocional para los niños.

c) Privación cultural.

Hess y Shipman (1965) consideran que "la conducta que guía a una pobreza social, educacional y económica se socializa en la primera infancia, adentrándose a lo que se llama Privación cultural, considerada como una carencia de significados cognitivos en el sistema de comunicación entre madre e hijo, a partir de lo cual, el desarrollo de los procesos cognitivos se forma en los sistemas de control familiar, los cuales ofrecen y permiten un amplio rango de alternativas de acción y pensamiento, si tal desarrollo es restringido, surgen soluciones predeterminadas y pocas alternativas para considerar y elegir situaciones que suelen presentarse en la mayoría de los casos de niños con privación cultural por el hecho de nacer y desenvolverse en un medio sumamente escaso de estímulos que le provean de experiencias para su desarrollo . . . " pág. 2

Meze y Pizarro (1989) retoman que la interacción entre padres e hijos tiene una relación directa pues ejerce sobre el niño un sistema de control familiar que influencia el de-

desarrollo en todas las áreas del desarrollo, resultando de gran importancia la atención que se debe prestar al desarrollo del lenguaje, pues de él depende el establecimiento de las interacciones con las cuales el niño llega a desarrollar sus cogniciones, mismas que van a estar influidas por el medio social que los padres le proporcionen al niño.

Asimismo, se considera que los niños sordos utilizan el lenguaje para dar a conocer sus deseos, participar activamente en el juego y mantener otras relaciones sociales, sin embargo se ha encontrado que los niños sordos y algunos pertenecientes a clases bajas confían en medios no verbales para conseguir estos objetivos y no existe ningún problema. Pero cuando el lenguaje se convierte en necesidad esencial, es decir cuando se pasa de las puras aplicaciones sociales a la transmisión de conocimientos de una persona a otra y a la realización de determinadas operaciones por medio de conceptos, es decir, cuando entran a la escuela los niños de clase baja están en desventaja en relación con los demás y al igual que los niños sordos necesitan de una educación diferente, por no haber estado suficientemente en contacto con el lenguaje en sus usos cognitivos (Bereiter y Engelman, 1977).

d) Tamaño de la familia.

Es un factor que conlleva a situarnos y darle importancia nuevamente a la familia. Para Majoribanks (1975, cit. en Gutierrez y Lepray, 1989), el tamaño de la familia tiene gran importancia en relación a la habilidad cognitiva de los niños, afirma que dentro de cualquier nivel económico (medio o bajo), la cantidad de interacción tiende a disminuir a medida que la familia aumenta en número de integrantes.

Lo anteriormente citado conlleva a retomar lo dicho -

por Atkin (op. cit.) con relación a que otro factor de riesgo estrechamente relacionado con las condiciones económicas de la familia, es el número de hijos. Por una parte disminuye la cantidad de recursos disponibles por persona y las condiciones de hacinamiento aumentan conforme va creciendo la familia; por otro lado los padres no disponen del tiempo, ni de la dedicación que hace falta para atender a los niños sobre todo pequeños.

e) Creencias de los padres.

Las creencias de los padres acerca de los niños y de la forma de como se da su desarrollo, se considera como una fuente de las conductas que muestran los padres en la interacción con sus hijos. Según McGillicuddy-De Lisi (1982) y Kochanska (1990), un padre se puede comportar diferencialmente al considerar el rol sexual que debe asumir el niño, o bien, verse afectada la forma de relación (interacción) por tratarse de un hijo más pequeño. A partir de que el número de hijos en la familia es un factor importante porque van aumentando las posibilidades de incompatibilidad o rectificación de creencias que se hubieran sostenido brevemente dado que van teniendo la oportunidad de comparar diferentes niños en la familia.

Es por ello que McGillicuddy-De Lisi dice que el sistema de creencias sobre el desarrollo puede variar por:

- Verse apoyado en el sentido de pasar a considerar el desarrollo entre niños como normal.

- Hacer la diferenciación en cuanto a su desarrollo relacionándolo al sexo de los niños.

- Cambiar en el sentido de que se atribuya una mayor influencia genética en varios aspectos del desarrollo.

- Considerarle de gran importancia a los cambios ambientales en casa o la influencia de compañeros o hermanos.

Se puede concluir que las prácticas de enseñanza paterna se ven afectadas por las creencias de los padres acerca del desarrollo de los niños.

#### f) Sensibilidad materna.

Smith y Pederson (1988) retomaron en su estudio que la sensibilidad materna mostrada a los niños es una señal muy importante para el desarrollo infantil, y que viene a conformar una forma de relación denominada "apego", que surge de madre a hijo, o de hijo a madre. Ante esto los autores ya citados se dieron a la tarea de correr una investigación cuya meta fue aportar nuevas evidencias sobre la sensibilidad materna y la conducta de apego. Para ello, se trabajó con 48 diadas madre-infante (14 meses de edad), quienes fueron gravadas en plena interacción de diversos tipos y momentos, por ejemplo en situaciones de juego entre la diada, en competencia, en cooperación. Asimismo, se hizo una clasificación en cuanto al tipo de apego que se observaba (apego-ansioso-avoidancia y apego-ansioso-resistencia). Se concluyó que, el tipo de apego observado en las diadas dependía en gran medida de las conductas maternas, ya que al mostrarse distantes y poco cooperativas con los niños originaban que estas se mostraran sumamente ansiosas y solían evitar el contacto.

Como se puede observar en esta investigación la conducta materna tiene gran importancia para los niños, ya que la cercanía y contacto directo, así como lo sensible que se muestran las madres para con sus hijos es lo que en un momento dado creará cierto tipo de comportamientos en los niños, e incluso, imperará sobre su propia personalidad en su desarrollo posterior, con relación a crear niños ansiosos, inseguros, o bien, seguros de sí mismos ante diversas situaciones.

Por otro lado, Pederson, Mora Sitko, Campbell, Ghesquire

y Acton (1990) afirman que la sensibilidad materna es importante aunque no tiene relación con la edad de la madre, más bien tiene relación con la educación de ella, ya que esto - suele apoyar el desarrollo del niño con relación a que las madres con mayor preparación profesional suelen ser más activas en la interacción con sus hijos, empleando más señales tanto físicas, gestuales y corporales a diferencia de las madres con menor grado de preparación, quienes se ocupan del niño para atenderlo en sus necesidades básicas (cambiar pañal, alimentarlo, etc.), pero suelen ser más distantes al - interactuar con sus hijos, restringiéndose a la vez a los niños de diversas experiencias que suelen ser muy importan - tes para el desarrollo actual y posterior de los niños.

g) Inestabilidad y clima emocional.

Este factor está relacionado con la familia, pues es - provocado generalmente por la ausencia del padre, relaciones conflictivas de la pareja, alcoholismo, violencia y demás - situaciones traumáticas. Situaciones de este tipo vienen a afectar al niño dentro de su crecimiento físico y su desarro - llo psicológico (Atkin y cols. op. cit.).

h) Vivienda inadecuada.

Las condiciones de vivienda en las zonas marginadas - pueden constituir un factor de riesgo para el crecimiento in - fantil, en la medida en que la falta de higiene favorece las enfermedades y el hacinamiento dificulta el sueño. La falta de espacio limita tanto el juego como los ejercicios físicos indispensables para un buen crecimiento (Clarizio, McCoy, 1981 y Atkin, op. cit.).

Como se puede ver, la serie de factores antes menciona - dos vienen a conformar aspectos de gran importancia dentro del desarrollo infantil por su estrecha relación, ya que -



conforman el medio que rodea a los pequeños, el medio dentro del cual se desenvuelven y reciben los estímulos que les permiten adquirir diversos tipos de experiencias.

A continuación se presenta la figura No. 4, dentro de la cual se resumen los factores antes mencionados.

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO Y CRECIMIENTO INFANTIL.	
FACTORES DE AFECCION DIRECTA.	FACTORES DE AFECCION INDIRECTA.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo peso al nacer.</li> <li>- Nutrición-desnutrición.</li> <li>- Carencias afectivas.</li> <li>- Interacción madre-hijo.</li> <li>- Falta de objetos para manipular.</li> <li>- Privación maternal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pobreza.</li> <li>- Nivel de ingresos económicos.</li> <li>- Privación cultural.</li> <li>- Tamaño de la familia.</li> <li>- Creencias de los padres.</li> <li>- Sensibilidad materna.</li> <li>- Inestabilidad y clima emocional.</li> <li>- Vivienda inadecuada.</li> </ul>

FIGURA No. 4

Factores de afección directa e indirecta sobre el desarrollo infantil.

## 2.5 Programas de intervención para poblaciones con Riesgo Ambiental.

En la actualidad se han empezado a crear y aplicar numerosos programas de estimulación temprana tanto para niños con riesgo biológico (Síndrome de Down, retardo generalizado, entre otros.), así como para niños con riesgo ambiental. En este caso se retomaran aquellos programas que se han creado para ser aplicados a poblaciones con riesgo ambiental por ser el punto de interés del presente trabajo y con el objetivo de conocer lo que se ha creado para contrarrestar los déficits que se originan en el desarrollo de los niños con este tipo de riesgo, enfocandonos a países americanos, por ser poblaciones que más se acercan a las características de nuestra población, asimismo, se retomará a España, por ser un país que ha aportado aspectos importantes dentro de la estimulación temprana.

Antes de dar paso a la descripción de los diversos programas, retomaremos tres puntos que para Bralic, Howenassler, Montenegro y Rodríguez (1982) son de vital importancia al hablar sobre programas de estimulación:

- Objetivos generales de los programas.
- Características de los programas.
- Resultados de los programas.

### 1) Objetivos generales.

El objetivo general de este tipo de programas (preventivos) es contrarrestar los efectos negativos que se producen en el desarrollo psíquico del niño, que vive en un ambiente privado de estímulos afectivos y sensoriomotores, situación que a la larga provoca el llamado "retardo mental sociocultural", mismo que es un problema de alta prevalencia y suele afectar principalmente a los sectores de escasos recursos de la población.

Estos programas se crean para brindar al niño, social y culturalmente desventajados, la posibilidad de tener experiencias sensoriomotrices y afectivas en cantidad, calidad y oportunidad, que aseguren un normal desarrollo.

## 2) Características de los programas.

Regularmente este tipo de programas presentan objetivos similares (brindar posibilidades de tener mejores experiencias a los niños desventajados), sin embargo tienden a presentar ciertas diferencias en cuanto a:

a) Los sujetos: las intervenciones pueden diferenciarse en cuanto al tipo de riesgo que se este considerando (biológico o ambiental), por tanto se debe tener presente el número de niños que serán beneficiados, la edad de estos al iniciarse en el programa.

b) Materiales: en las intervenciones siempre se presenta la necesidad de contar con apoyo de diversa índole por ejemplo, de materiales o juguetes. En varios programas se hace entrega de materiales, con el fin de aumentar la motivación tanto de niños como de adultos. Con ello se trata de facilitar la tarea de demostración y refuerzo, asimismo para dar a conocer a los padres el tipo de objetos que suelen interesar a los niños pequeños.

c) Agente estimulador: para la aplicación de este tipo de programas se requiere de personal capacitado y de una supervisión constante, para checar si se esta trabajando correcta y eficientemente. Cabe mencionar que en ocasiones se emplean como estimuladores a los padres o personal voluntario poco capacitado, ello a reportado un escaso rendimiento pese a que dicho personal este muy motivado, sin embargo la falta de preparación teórica y práctica suele influir demasiado.

d) Duración de la intervención: en el plano de la duración de la intervención se observa una gran variación entre pro-

gramas. Aunque un buen número de ellos van desde el nacimiento hasta el ingreso al sistema escolar. Esto suele deberse a las diferencias en la metodología empleada en cada programa, aunque cabe mencionar la suposición a priori que mientras más prolongada fuera la intervención mejores resultados se obtendrían.

e) La evaluación: regularmente se evalúan diferentes aspectos relativos al niño, la madre y la familia. Sin embargo, no todos los programas disponen de sistemas de evaluación adecuados y rigurosos, que abarquen distintos aspectos de la intervención. Aunque todos tienden a evaluar los rendimientos de los niños frente a escalas tradicionales de desarrollo mental o de inteligencia. Los más comunes son: Bayley y Cattell (para desarrollo mental y psicomotor) y Stanford-Binet (para inteligencia).

Cabe mencionar que en la mayoría de los casos los instrumentos que se emplean han sido adaptados y estandarizados para las poblaciones, sin embargo se debe reconocer que han sido diseñados en otros contextos culturales, sociales y económicos.

### 3) Resultados de los programas.

Cabe mencionar que todos han sido efectivos, aunque no todos en la misma medida. A este hecho se le han adjudicado la existencia de una serie de factores que suelen intervenir y a su vez determinar efectos significantes, entre ellos tenemos:

- Características humanas y técnicas del equipo de trabajo (estimulador, supervisor y planeador).

- Compromiso activo de los padres.

- Las técnicas de trabajo.

- El apoyo al niño en el surgimiento de la creatividad y curiosidad más que la repetición (Lambie, Baird y Weikart,

1974; Gray y Garber, 1977; Gordon, 1969 cits. en Bralic y cols., 1982).

Izler y Chapman (1972, cit. en Farran, 1982) consideran que los programas deben estar ideados de tal forma que se tomen en cuenta el tipo de desventajas de la clase social, para crear algo que realmente ayude a determinadas poblaciones.

A continuación se presenta una breve reseña de los programas más reconocidos para niños de alto riesgo ambiental "aquellos que han sido destinados a prevenir retardo en el desarrollo de niños sometidos a la influencia desfavorable del medio ambiente en que viven, dirigidos a niños que nacen biológicamente sanos, pero pertenecen a sectores desprotegidos de la población" (Damián, 1990).

#### 2.5.1 Programas creados en México.

Los programas de mayor reconocimiento han sido:

a) El Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF, es la organización que en nuestro país a llevado a cabo importantes esfuerzos sobre programas de estimulación temprana. Mismos que les ha dado una amplia difusión ya que están dirigidos a diferentes sectores de la población como son: rurales, urbana y semiurbana. Así también a diferentes tipos de problemas (biológicos y sociales).

Es así que, el programa de más renombre en esta organización tenemos a "PROGRAMA REGIONAL DE ESTIMULACION TEMPRANA", PROCEP (Naranjo, 1979).

Instituciones gubernamentales como: La Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y Desarrollo Integral de la Familia (DIF) han creado programas de gran importancia, abarcando las áreas de salud y educación. Dichos programas no han sido totalmente promovidos, y en un gran número de casos

no se aplican, sin embargo cabe citarlos porque han sido creados dentro de nuestro país y especialmente para niños mexicanos. Asimismo, es importante mencionar que suelen realizarse evaluaciones con Baby Tests (prueba para bebés), como son: Denver, Catell y Bayley.

### 2.5.2 Programas creados en América Latina.

Entre ellos tenemos a:

- a) García Etchegoyen (1974-78) justifica la intervención temprana en su programa para niños con alto riesgo ambiental. El reporta puntos generales de su investigación con relación a la importancia de un plan general de trabajo que involucre un equipo interdisciplinario y la vital colaboración de los padres, asimismo señala la importancia de los principios generales para la organización de programas educativos para lactantes, tomando en cuenta que las relaciones del niño con estímulos deben ser mediadas por actividades motivantes para captar la atención de los niños. La autora mantiene la hipótesis de que la educación temprana puede impedir los déficits intelectuales y educativos, debido a la orientación que se brinda.
- b) Montenegro, Rodríguez, Lira, Navessler y Bralic (1978), llevaron a cabo un estudio piloto dentro del cual aplicaron un programa de estimulación temprana a 167 niños (de 0 a 2 años de edad), de nivel socioeconómico bajo. El objetivo fue prevenir retardo cognoscitivo, a través de entrenamiento a madres para que estimularan a sus hijos. La duración del programa fue de 8 meses. Se menciona que los logros obtenidos fueron ampliamente prometedores aunque cabe mencionar que no se encontraron diferencias significativas entre grupos control y experimental, con los cuales se trabajó.
- c) El Currículum de Estimulación Precoz de Panamá, es un

programa muy importante, el cual fue creado para evaluar a los niños y dar una guía general de actividades para implementarlas en los programas de intervención temprana. No se han reportado resultados firmes sobre la aplicación del currículum, sin embargo se considera un buen instrumento.

### 2.5.3 Programas creados en España.

Entre las aportaciones de este país, tenemos:

a) El centro de rehabilitación del Valles, llevo a cabo un estudio experimental en el servicio de Rehabilitación del Hospital Central de la Cruz Roja, el cual estuvo a cargo de González Mas (cit. en Salvador, 1987). El estudio tuvo una duración de 4 años y su propósito fue la obtención de un programa de estimulación sensoriomotriz temprana, para ser aplicados en los hogares de los niños por sus propios padres, estando bajo supervisión y revisión periódica. El autor concluyó que la creación del programa y su aplicación evidenciaron marcadas mejoras en el desarrollo de los niños que participaron.

### 2.5.4 Programas creados en Estados Unidos.

Entre ellos tenemos:

Ramey, Collier, Sparling, Ioda Campbell, Ingram y Finkelstein, 1978 (cits. en Ramey y cols., 1983), investigaron los problemas de retardo en el desarrollo psicológico debido a factores socioculturales. En su investigación emplearon un grupo control y experimental, además utilizaron instrumentos de evaluación tales como: Bayley, Stanford, Binet, entre otros.

Las áreas de su interés eran: efectividad del currículum, desarrollo intelectual, social y biológico de los niños, actividades de los padres y ambientes hogareños.

Entre sus objetivos estuvo crear y evaluar un currículum infantil que pudiera emplearse en diversos ambientes educativos.

## 2.6 Instrumentos para la evaluación del desarrollo infantil.

Puesto que los niños que viven en la pobreza representan una subpoblación muy importante en la actualidad se ha prestado atención a dichas poblaciones, empezando por determinar cuales son las características de los niños pobres (Bee, 1984). Para ello, es necesario llevar a cabo la evaluación y el diagnóstico del desarrollo infantil, con el objetivo de detectar tempranamente niños de alto riesgo tanto biológico como ambiental, además de establecer ciertas normas entre niños de condiciones y edades semejantes. Casillas (1983) nos dice que los instrumentos de evaluación son agrupados de acuerdo a la finalidad que persiguen:

- Evaluación del neonato.
- Evaluación del desarrollo normal.

### 2.6.1 Evaluación del neonato.

Se emplean instrumentos que son utilizados para identificar infantes de alto riesgo durante las primeras horas de vida y los 30 días posteriores.

Algunos de los instrumentos son:

- a) INSTRUMENTO PARMEILE: se emplea para evaluar características neurológicas y fisiológicas de los neonatos, así como para identificar bebés de alto riesgo.
- b) TEST APGAR: evalúa las características fisiológicas del infante durante los primeros minutos de vida. El test evalúa: tasa cardiaca, esfuerzo respiratorio, irritabilidad de los reflejos, tono muscular y color de la piel.
- c) ESCALA DE EVALUACION CONDUCTUAL NEONATAL DE BERRU BRAZEL-



TON: consta de 27 items, examina 20 reflejos a los que clasifica en una escala de 3 puntos. El examen debe medir siempre la mejor actuación del niño obteniendo un perfil de reacción.

d) TEST DENVER: fue diseñado para evaluar la conducta del infante desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. El test se divide en cuatro áreas: motora gruesa, fina, adaptativa y personal-social. Con el podemos identificar desviaciones en el desarrollo a partir de los 6 meses.

### 2.6.2 Evaluación del desarrollo normal.

Con el fin de evaluar el desarrollo infantil se han creado varios instrumentos, en esta ocasión solo retomaremos los que han sido creados dentro de países latinoamericanos. Instrumentos que según Atkin y cols. (1987) han sido creados para ser aplicados a poblaciones de latinoamérica, a partir de lo cual, se considera que son los más aptos para abortar resultados más creíbles dentro de poblaciones como la nuestra, a partir del hecho de que reúnen características similares (cultura, tipos de ambientes, entre otras).

Entre los instrumentos tenemos:

a) PAUTAS DEL DESARROLLO INFANTIL EN LOS PRIMEROS 6 AÑOS (COLOMBIA): esta prueba mide el desarrollo infantil de 0 a 6 años, su creación tuvo como fin:

- El control del desarrollo infantil.
- La orientación y ayuda a la familia.
- La detección de los niños con patologías que comprometen su desarrollo.

Su aplicación se realiza en compañía de la madre, verificando si el niño cumple las conductas en todas las áreas que corresponden a su edad. Asimismo, se observa la conducta del niño para ver si presenta alguna alteración en situaciones normales.

b) ESCALA DE EVALUACION DEL DESARROLLO PSICOMOTOR DE 0-24 MESES (CHILE): la prueba abarca los dos primeros años de vida. Es una prueba sencilla y de fácil aplicación a través de la cual se puede evaluar el rendimiento del niño, para intervenir oportunamente en casos de dificultad y para favorecer su desarrollo. Se evalúan las cuatro áreas: motora gruesa, lenguaje, social y coordinación.

c) TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR (2-5 AÑOS) DE CHILE: se aplica a niños de 2 a 4 años 11 meses. El instrumento es considerado de fácil y rápida aplicación e interpretación, puede ser aplicado por personas con una mínima preparación.

d) HOJA GRAFICA DE DESARROLLO (MEXICO): en el Instituto Nacional de Perinatología de nuestro país, se ha creado una forma de evaluar el desarrollo psicológico de los niños. Este instrumento abarca los dos primeros años de vida del niño, estando dividido en las siguientes edades: 1,4,8,12,18 y 24 meses. Se evalúan 60 conductas que abarcan varias áreas del desarrollo infantil: percepción (auditiva y visual), motora fina, desarrollo emocional y social.

e) ESCALA SIMPLIFICADA DE DESARROLLO COGNOSCITIVO (MEXICO): fue creada por personal del Instituto Nacional de Ciencias y Tecnología del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (INCYTAS/DIF). Se creó como filtro para el trabajador comunitario.

Comprende las edades de 4 semanas a 36 meses y tiene como objetivo: detectar niños con riesgo de presentar retardo en su desarrollo.

Cabe mencionar que todos los instrumentos de evaluación que han sido mencionados cuentan con ventajas y desventajas en cuanto a su aplicación y resultados que arrojen. Aunque también son importantes como herramientas para evaluación que podrán arrojar con ayuda de otros elementos un diagnósti

co cercano a la realidad de cada niño.

El instrumento empleado en este trabajo será descrito -  
a continuación:

#### INVENTARIO DE DETECCIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO

( I D D P )

Este instrumento fue parte de los resultados arrojados de la investigación: Detección y Tratamientos tempranos de niños con Síndrome de Down, realizada por la Maestra Milagros D. Domínguez, en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztapalapa, UNAM.

El instrumento está constituido por 5 áreas del desarrollo psicológico: lenguaje-socialización, cognoscitiva, motora gruesa-fina y autocuidado. Está dividido en 5 rangos de edad que van de 0-6, 6-12, 12-24, 24-48 y 48-60 meses.

Está conformado por áreas, categorías y subcategorías - con progresión sistemática y gradual de conductas simples a conductas más complejas.

Es empleado con niños de 0 a 60 meses de edad, para evaluar las áreas del desarrollo infantil y determinar el nivel de desarrollo de los niños.

Por el hecho de que, el instrumento (IDDP) fue creado y probado en poblaciones infantiles mexicanas se tomó como herramienta para cubrir el objetivo del presente trabajo, el cual es:

Determinar los rubros que debe contener un programa de estimulación temprana para niños de una población mexicana con alto riesgo ambiental.

## CAPITULO III

TRABAJO EMPIRICOMETODOLOGIA.

**SUJETOS:** 15 niños cuyas edades fluctuaron entre los 12 a 60 meses, de ambos sexos, pertenecientes a una población determinada con riesgo ambiental (nivel socioeconómico bajo, desnutrición, madres solteras, vivienda inadecuada).

**MATERIAL:** Inventario de detección del desarrollo psicológico (IDDP) y su material correspondiente para evaluar.

Escala de ambientación del instrumento IDDP.

**ESCENARIO:** Un cuarto de juego de la Guardería "San Pedro", ubicada en la calle Jazmín #9, en la colonia La Cañada, perteneciente al Municipio de Naucalpan, Estado de México.

**PROCEDIMIENTO:**

Se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- 1) Se realizaron visitas a los hogares de los niños de la colonia ya mencionada, con el fin de invitar a los padres a participar en la investigación, siempre y cuando cubrieren los requisitos.
- 2) La muestra se eligió al azar dentro de la población que se logro reunir.
- 3) Se reunió a los niños que conformaron la muestra junto con las investigadoras en la guardería, con el fin de realizar una presentación formal, e indicar y planear tres sesiones de ambientación con los niños para pasar al punto siguiente, sin interferencias por falta de confianza de los niños

hacia las investigadoras durante la evaluación.

- 4) Se realizaron las evaluaciones de manera individual por parte de los niños y en pareja por parte de las investigadoras, con el fin de que las evaluaciones se llevarán lo más correctamente posible, y con un alto grado de confiabilidad, ya que una de las investigadoras fungió como registradora y la otra aplicó el instrumento para la evaluación.
- 5) Se visitó el hogar de cada uno de los niños que conformaron la muestra, con el fin de realizar una entrevista estructurada a la madre, además de realizar una observación directa al ambiente (hogar) en el cual se desenvuelve el niño.

## RESULTADOS.

Las evaluaciones realizadas a la muestra elegida se llevaron a cabo con el Instrumento de Detección del Desarrollo Psicológico (IDDP), el cual está dividido en cinco áreas del desarrollo (motora gruesa y fina, cognitiva, socialización y lenguaje y autocuidado), asimismo se divide en seis rangos de edad que van de 0 a 6 meses, 6 a 12 meses, 12 a 24 meses, 24 a 36 meses, 36 a 48 meses y 48 a 60 meses.

Con el fin de complementar lo obtenido en las evaluaciones se aplicó la Escala de Ambientación del IDDP, la cual está dividida en dos áreas:

- a) Condiciones físicas.
- b) Interacción del niño con personas u objetos.

La escala consiste en una entrevista a los padres o tutores de cada uno de los niños preferentemente en su hogar.

## INSTRUMENTO DE DETECCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL

### I D D P

Los resultados que arrojan las evaluaciones realizadas a los niños con el IDDP indican lo siguiente:

De manera general se observa que los niños de la etapa de lactancia (12 a 24 meses de edad) ocupan el primer lugar a nivel de promedio en las cinco áreas básicas del desarrollo infantil (motora gruesa, lenguaje y socialización, cognitiva, motora fina y autocuidado), lo que indica un bajo rendimiento a nivel de ejecución de conducta, esto se observa reflejado en el retraso que presentan en su desarrollo. El segundo y tercer lugar se dividen entre los niños de maternal (24 a 48 meses) y los de preescolar (48 a 60 meses). Sin embargo, esto sólo se observa en el caso del área de lenguaje y sociali-

zación dentro de la cual, los niños de maternal ocupan el segundo lugar en porcentaje y los de preescolar el tercero, lo que indica que puede existir un retraso más notorio en los niños de maternal.

Por otro lado, los niños en etapa preescolar se mantuvieron en segundo lugar en lo que respecta a las evaluaciones de las áreas motora gruesa, cognitiva, motora fina y autocuidado, lo cual nos puede indicar un retraso más notorio que en el caso de las evaluaciones realizadas a los niños de maternal, quienes presentan un porcentaje menor de niños que no las realizaron.

A continuación se describen los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas a los niños de manera descriptiva, abarcando las tres primeras etapas del desarrollo infantil (lactancia, maternal y preescolar). Para el análisis de cada etapa se realizó una división: "con modelamiento", donde un modelo presentaba al niño la conducta a realizar, y "sin modelamiento", cuando solo se pedía al niño que realizaría determinada conducta.

a) Área motora gruesa.

Dentro del área motora gruesa se presenta lo siguiente;

Un 69.32% en promedio de niños de la etapa de lactancia, realizaron las conductas indicadas, mientras un 30.68% en promedio de niños no ejecutaron las conductas (ver Tabla No. 1). De los niños que realizaron las conductas el 25.08% en promedio de niños ejecutaron las conductas con modelamiento y un 44.24% en promedio, sin modelamiento (ver Tabla No.2). Las conductas que no hicieron y son calificadas como de mayor dificultad fueron: saltar, subir y bajar escaleras, correr, habilidades de fuerza y habilidades con la pelota.

Las evaluaciones de los niños de la etapa maternal re-

portaron lo siguiente: el 84.5% en promedio de niños realizaron las conductas a diferencia del 15.5% en promedio de niños tuvieron dificultades para realizar las conductas (ver Tabla No. 1). Asimismo, el porcentaje en promedio de niños que realizaron las conductas, el 20.5% necesito modelamiento, mientras el 64% en promedio sin modelamiento, esto se puede observar en la Tabla No. 2. Entre las conductas que los niños no pudieron realizar estan: saltar, habilidades con el triciclo y habilidades con la pelota.

Dentro de la etapa preescolar el 76% en promedio de niños pudieron realizar las conductas que se les pedian y el 24% en promedio de niños tuvieron dificultades (ver Tabla No. 1). Por otro lado, los niños que tuvieron un mínimo de dificultad para ejecutar las conductas, el 20% en promedio ne cesitó modelamiento y un 56% las realizó sin modelamiento (ver Tabla No. 2). Las conductas de mayor grado de dificultad fueron: saltar y habilidades con la pelota.

En resumen podemos decir que, en las tres etapas estudiadas, se encontró que dentro del área motora existe coincidencia en cuanto a las conductas no realizadas por los niños, ya que se mantienen presentes el saltar y las habilidades con objetos (pelota y triciclo), por lo que se puede suponer que se debe a la falta de práctica, contacto o conocimiento de determinados objetos.

#### b) Area de lenguaje y socialización.

Las evaluaciones realizadas a los niños de la etapa de lactancia reportan lo siguiente: el 49.52% en promedio de niños realizaron las conductas requeridas, y un 50.48% en promedio fueron los niños que no ejecutaron todas las conductas (ver Tabla No. 1). Como se puede ver dentro de esta área se presenta un porcentaje mayor de conductas que no fueron realizadas, lo que puede apoyar a las observaciones realizadas



durante el tiempo de ambientación con los niños de lactancia, tiempo en el cual se determinó el escaso empleo y manejo de lenguaje receptivo. Asimismo, en la Tabla No. 2 se observa que los niños que realizaron las conductas, el 33.33% en promedio necesito modelamiento y un 16.19% en promedio sin modelamiento.

De los niños incluidos en la etapa maternal se puede observar en la Tabla No. 1 que el 76.68% en promedio de los niños pudieron realizar las conductas, a diferencia del 26.32% en promedio de los niños no las ejecutaron, aun con modelamiento, surgiendo este hecho en el caso del área de socialización (juego independiente, juego acompañado, respuesta a la música y habilidades de lenguaje). Dentro de los niños que pudieron llevar a cabo las conductas el 21.05% en promedio necesito modelamiento, mientras el 52.63% en promedio sin modelamiento (ver Tabla No. 2).

Por otro lado, lo encontrado en las evaluaciones de los niños en la etapa preescolar indican que el 02.5% en promedio de niños realizaron las conductas requeridas, a diferencia de un 37.5% en promedio de niños que no las realizaron (ver Tabla No. 1). Esto en cierta manera resulta favorable, ya que se observa un promedio relativamente menor de niños que no realicen las conductas. Es importante mencionar que dichas conductas estan dentro de: lenguaje expresivo (pronunciación de palabras y juego acompañado, atención y respuesta a lo que hacen los adultos). Dentro del porcentaje de los niños que realizaron las conductas el 8.75% en promedio necesitaron modelamiento y el 53.75% en promedio sin modelamiento (ver Tabla No. 2).

De igual forma dentro de esta área existe cierto grado de relación entre las conductas que no fueron realizadas y lo encontrado durante el período de ambientación, dentro del -

cual se observo el escaso empleo de lenguaje (receptivo y expresivo) tanto de madres a hijos como de hijos a padres. Pareciera que ambas partes se encargan de adivinar las necesidades de ambos, más no así de conocerlas y a su vez expresar - las.

c) Area cognitiva.

Dentro de esta área se puede observar en la Tabla No. 1 que en la etapa de lactancia el 38.82% en promedio de niños llevaron a cabo las conductas cognitivas, mientras el 61.18% en promedio de niños no realizaron las conductas, lo que indica una diferencia de casi la mitad de niños que desafortunadamente no las realizaron, esto nos hace pensar que puede ser una área que suele presentar un mayor retraso en poblaciones infantiles de alto riesgo ambiental. Entre las conductas no realizadas estan: solución de problemas, discriminación, preacadémica y académica.

De los niños que realizaron las conductas se puede apreciar que el 18.82%, necesitó modelamiento y el 20% en promedio sin modelamiento.

En la etapa maternal se encontró que el 63.64% en promedio de niños realizaron las conductas cognitivas a diferencia que el 36.36% en promedio no las ejecutaron aun con modelamiento, tales como: capacidades sensorcerntuales, solución de problemas, preacadémicas y académicas (ver Tabla No 1). Entre el porcentaje de niños que si realizaron las conductas, como se puede apreciar en la Tabla no. 2, el 15.26% en promedio requirio de modelamiento, mientras el 48.38% en promedio no necesitaron modelamiento.

En el caso de lo obtenido con los niños de preescolar el 42.56% en promedio de niños realizaron las conductas que se evaluan dentro de esta área, a diferencia de un 57.44% en promedio tuvieron dificultad al realizar ciertas conductas

que se encuentran situadas dentro de: solución de problemas, preacadémicas y académicas (ver Tabla No. 1). Mientras que los niños que si las realizaron el 20% en promedio necesito de modelo y el 42.56% en promedio sin modelamiento.

Dentro de esta área se vuelve a presentar la relación entre las conductas que no fueron realizadas por los niños, en parte debido a su grado de dificultad. Podemos retomar - que la relación se mantuvo entre: solución de problemas, - preacadémicas y académicas.

Esto se relaciona con el hecho de que los padres o madres de los niños son personas con baja escolaridad, lo que en parte puede ser la falta de motivación en los niños por adentrarse en actividades que requieran un mayor grado de - concentración.

d) Area motora fina.

Las evaluaciones hechas a los lactantes en esta área se obtuvo que el 58.66% no tuvieron problemas al realizarlas, mientras que el 41.34% en promedio de niños no realizaron - las conductas, fallando principalmente en la manipulación de objetos. Entre el porcentaje de los niños que si realizaron las conductas el 10.66% en promedio necesito modelamiento, a diferencia de que el 48% en promedio las hicieron solos (ver Tabla No. 2).

En cuanto a lo obtenido en los niños de maternal se puede observar en la Tabla No. 1 que el 82% en promedio de los niños realizaron lo que se les pedia, y el 18% en promedio - tuvo dificultades en la manipulación de objetos. Asimismo, dentro de la Tabla No. 2 se puede apreciar que de los niños que si realizaron las conductas el 21% en promedio necesitó modelamiento y el 61% en promedio sin modelamiento.

De los niños incluidos en la muestra preescolar el 80% en promedio ejecutaron las conductas, a diferencia que el -

20% tuvo problemas al tratar de manipular objetos (ver Tabla No. 1). Mientras que dentro del porcentaje de los niños que si realizaron las conductas el 25% en promedio necesito de modelamiento y el 55% en promedio no.

e) Area de autocuidado.

Dentro de esta área se observe un porcentaje mayor en el aspecto sin modelamiento, dentro de las tres etapas (Lactancia, maternal y preescolar). Lo que indica la comprensión de las conductas o actividades a realizar, aunque no el dominio de las mismas.

En lactancia, como se puede apreciar en la Tabla No. 1 el 30.9% en promedio realizaron las conductas, mientras un porcentaje mucho mayor que fue un 69.1% en promedio tuvieron dificultades en algunas conductas como: vestirse, control de esfínteres, limpieza de manos y cara, cepillado de dientes, peinado y limpieza de nariz. Asimismo, dentro de los niños que si realizaron las conductas el 7.27% en promedio necesito modelo y el 23.63% en promedio sin modelamiento (ver Tabla No. 2).

Las evaluaciones de los niños de maternal reportaron un 76.65% de niños que realizaron las conductas a diferencia del 23.35% de niños que tuvieron mayor dificultad para realizar las conductas, manifestandose especialmente en alimentación, peinado y limpieza de nariz (ver Tabla No. 1). De los niños que si realizaron las conductas el 23.33% necesito modelo y el 33.33% en promedio lo hicieron por si solos (ver Tabla No. 2).

Se puede apreciar que las conductas que presentaron mayor número de fallas estan dentro de vestirse, limpieza de manos, nariz y cara y control de esfínteres.

Finalmente en lo que corresponde a la evaluación hecha con el IDDP, las áreas de mayor retraso fueron: COGNITIVA Y

AUTOGUIDADO, podríamos decir que quizás se deba a que los niños reciben poca motivación (estimulación) en estas áreas por parte de los adultos con los que conviven. Asimismo, tenemos que el área de LENGUAJE Y SOCIALIZACION, también se observó un gran déficit, sin embargo como ya se mencionó anteriormente, quizás el mayor problema se deba a que no existe el interés por fomentar el empleo de lenguaje ni a nivel expresivo, ni receptivo lo que trae como consecuencia un tardío lenguaje así como una pobreza en ocasiones extrema del mismo.

#### ESCALA DE AMBIENTACION DEL IDDP.

En cuanto a la escala de ambientación que se aplicó con el fin de identificar la calidad de interacción que el niño (a) tiene con su medio ambiente físico, con objetos y con personas que les rodean, se obtuvo lo siguiente:

##### a) Condiciones físicas.

Esta área se divide en dos aspectos:

- Condiciones físicas del entorno geográfico.

En donde todos los niños incluidos en la muestra (15) - abarcando las tres etapas (Lactancia, maternal y preescolar), viven en condiciones desfavorables, lo que quiere decir que el entorno geográfico donde se desarrollan los niños se caracteriza por tener corrientes de aguas negras al descubierto, tierra suelta (polvaredas), lodazales, basureros, tráfico de vehículos y presencia de gases tóxicos (ver primer renglón de Tabla No. 3).

- Condiciones y organización de la vivienda.

En este punto, el porcentaje promedio de los niños que viven en condiciones favorables en cada una de las etapas es: lactancia (51.6%), maternal (26.66%) y preescolar (38.33%) - presentando más bajo promedio los niños de maternal, teniendo mayor deficiencia en cuanto al tamaño de la casa, al igual -

que los niños de preescolar (casi todas las familias de la muestra cuenta sólo con una habitación, donde duermen, cocinan, comen, etc.)(ver segundo renglón de Tabla No. 3).

b) Interacción del niño con personas y objetos.

La segunda área de la escala abarca cinco aspectos:

- Satisfacción de las necesidades básicas.

Se encontró que en la etapa de lactancia el 56.66% en promedio de los niños les son satisfechas sus necesidades, mientras que el 43.34% en promedio presentan deficiencia en cuanto al consumo de fruta, verdura, cereales, y comen frecuentemente alimentos chatarra (productos industrializados). En la muestra de la etapa maternal el 51.6% en promedio de los niños les son satisfechas sus necesidades, mientras el 48.44% en promedio de los niños tienen deficiencias en los mismos aspectos señalados en lactantes, y además toman con poca frecuencia alimentos que les proporcionan calcio (leche, queso, mantequilla, etc.). Para la etapa preescolar el 58.3% en promedio de los niños les son satisfechas sus necesidades básicas, restando el 41.7% en promedio que tienen carencias en el consumo de cereales y comen con frecuencia alimentos chatarra.

- Hábitos familiares.

En la etapa de lactancia el 43.8% en promedio de los niños están en condiciones favorables, en tanto que el 56.2% en promedio de los niños tienen menos condiciones favorables presentando mayor deficiencia en el hecho de que los adultos no mantienen contacto verbal con los niños cuando realizan las labores domésticas, así mismo no se les enseñan actividades de autocuidado, pronunciación de palabras, reconocimiento de figuras, de animales, sonidos, conductas opuestas a las inadecuadas, no se les invita a la lectura de cuentos, y suelen ser regañados constantemente, tratados con fastidio y menos-

preciados en cuanto a su persona como a la conducta que presentan, por último no les permiten explorar muebles o objetos (entorno).

De los niños que están en la etapa maternal el 40% en promedio cuentan con condiciones favorables en lo que respecta a los hábitos familiares y el 60% en promedio de los niños cuentan con condiciones desfavorables, encontrándose las mismas deficiencias que los lactantes, pero además las madres de estos niños reportan que gritan y golpean constantemente a sus hijos. En los niños de preescolar el 47.6% en promedio cuentan con condiciones favorables, siendo la etapa con más alto promedio, es decir hay más niños que cuentan con condiciones favorables mientras el 37.6% en promedio cuentan con condiciones desfavorables, estando las deficiencias en algunos aspectos señalados en las otras dos etapas (lactancia y maternal) (ver Tabla No. 3).

- Respuesta verbal y emocional de la madre.

El 57.14% en promedio de los niños de la etapa de lactancia tienen condiciones favorables, siendo el promedio más alto de las tres etapas abarcadas, mientras el 42.8% en promedio de los niños lactantes tienen deficiencias en lo que corresponde a que no expresan verbalmente sus ideas, con soltura y por lo tanto sólo se limitan a respuestas "sí" o "no", así también los padres suelen no responder verbalmente a las vocalizaciones de los niños, no acariciaron ni besaron a su hijo durante la entrevista. En la etapa maternal se observan que un porcentaje promedio más bajo de niños con condiciones favorables (42.82%), mientras que el 57.18% muestra una mayor deficiencia en el sentido de que la voz de las madres es agresiva y se limita a dar respuestas de "sí" o "no", pero no muestran ningún tipo de satisfacción a lo largo de la entrevista hacia las cualidades y conductas de sus hijos, asimismo no -

besaron ni acariciaron a sus hijos. En lo que corresponde a este rubro la etapa preescolar tuvo el promedio más bajo - (40%) de los niños que cuentan con condiciones favorables, mientras que el 60% en promedio reflejaron las mismas deficiencias que las otras dos etapas, además las madres no verbalizaron positivamente hacia las conductas emitidas por sus hijos durante la entrevista (ver Tabla No. 3).

- Oportunidades de juego.

Los niños lactantes fueron los que tuvieron un promedio más bajo en comparación con las otras dos etapas, el 38.45% en promedio de los niños cuentan con condiciones favorables, mientras el 61.54% en promedio de los niños no, observándose deficiencias en que no tienen oportunidad de jugar a sacar o meter figuras, armar o ensamblar, no juegan con lápices y plumas o lapiceros, no tienen lugar para jugar sin riesgo y para guardar sus juguetes, no juegan en áreas verdes, etc. - La etapa maternal obtuvo un promedio un poco más alto (46.15%) de niños que cuentan con condiciones favorables, mientras que en un 53.85% el ambiente tiene deficiencias, principalmente en que ningún miembro de su familia dedica tiempo para jugar con ellos, no conviven con sus madres y no tienen lugar para jugar y guardar sus juguetes. La etapa de preescolar fue la que obtuvo el promedio más alto (47.69%) de niños que cuentan con condiciones favorables, mientras el 52.31% en promedio de niños preescolares no cuentan con dichas condiciones observándose como mayor problema el que ningún adulto de la familia dedique tiempo para jugar con ellos, no conviven con sus madres y no cuentan con un lugar para jugar y guardar juguetes.

- Aspectos de socialización.

Los niños de lactancia obtuvieron un porcentaje - promedio más bajo (40%) de niños que cuentan con condiciones



favorables, mientras que el 60% en promedio cuenta con condiciones desfavorables, encontrándose mayor problema sobre la oportunidad de participar en un juego comunitario, no saludan, no dan las gracias, no piden por favor, no se despiden, no comparten sus cosas, no cuentan con radio o televisión y no tienen contacto con otras personas fuera de su madre. Un promedio más alto se encuentra en la etapa maternal con un 65.71% en promedio de los niños cuentan con condiciones favorables, mientras que el 34.29% en promedio tienen deficiencia en su medio, ya que no conviven con personas aparte de su madre. Finalmente, en los niños de preescolar el 74.28% en promedio tiene condiciones favorables, mientras que un 25.72% en promedio tienen deficiencias en que no conviven con familiares, sólo con la madre y hermanos.

Comparando los resultados obtenidos en las evaluaciones hechas con el Instrumento de Detección del Desarrollo Infantil (IDDP) y la aplicación de la Escala de Ambientación se encontró que existe relación entre la evaluación y el ambiente en el que los niños se desenvuelven. Las evaluaciones reportaron la existencia de cierto grado de retraso, ya que los niños manifestaron el no poder realizar determinado tipo de conductas, esto concuerda con la poca o escasa estimulación que los niños de esta muestra manifestaron. Por otro lado, tiene relación con el ambiente "crítico" dentro del cual se desarrollan, ya que en su mayoría los niños manifestaron no contar con las necesidades básicas para vivir adecuadamente, tanto por el tipo de vivienda con las que cuentan como por el lugar en el que residen, asimismo está determinado por el tipo de alimentación que llevan lo que pudiera ser en parte criticable ya que su alimentación suele ser insuficiente, lo que propicia que los niños no cuenten con las proteínas, vita

minas y grasas necesarias para un buen desarrollo, esto remarca la actuación que los niños tuvieron durante la evaluación, asimismo se observa en la apariencia de ellos, ya que al observarlos se muestran cansados y no presentan interés por realizar las actividades que requieran de mayor esfuerzo.

Como se puede ver en el análisis de resultados las cinco áreas del desarrollo muestran cierto grado de retraso, se considera que esto tiene relación con el escaso contacto que los niños tienen con otras personas, e incluso con sus propias madres, además de no contar con objetos o con un ambiente adecuado para explorar y así obtener nuevas experiencias, lo que les priva de obtener nuevos conocimientos que apoyen las necesidades de cada niño.

Hubo cierta diferencia tanto entre áreas del desarrollo como entre las etapas (Lactancia, maternal y preescolar), sin embargo no se puede dejar de lado que las áreas más afectadas a nivel general resultaron ser la de lenguaje-socialización y cognitiva, esto tiene relación con el escaso contacto que tienen los niños con otras personas, así como con objetos para explorar. Considerando que el no tener alguien con quien poder hablar es decir, con quien comunicarse suelen resultar afectados, ya que es privar, tanto a pequeños como a grandes de poder desarrollar un lenguaje abierto y claro, algo muy similar ocurre con el área cognitiva, dentro de la cual, pudiera manifestarse la inexistencia de objetos y/o juguetes para realizar por ejemplo, ejercicios de memoria.

	LACTANCIA		MATERNAL		PREESCOLAR	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
MOTORA GRUESA	69.32%	30.68%	84.5%	15.5%	76%	24%
LENG. Y SOC.	49.52%	50.48%	76.68%	26.32%	62.5%	37.5%
COGNITIVA	38.82%	61.18%	63.64%	36.36%	42.56%	57.44%
MOTORA FINA	58.66%	41.34%	82%	18%	80%	20%
AUTOGUIDADO	30.9%	69.1%	76.65%	23.35%	56.66%	43.33%

TABLA No. 1 Porcentaje promedio obtenido de la ejecución (SI) y no ejecución (NO) de las tareas requeridas durante la evaluación a la muestra con el Instrumento IDDP.

	LACTANCIA		MATERNAL		PREESCOLAR	
	C/M	S/M	C/M	S/M	C/M	S/M
MOTORA GRUESA	25.08%	44.24%	20.5%	64%	20%	56%
LENG. Y SOC.	33.33%	16.19%	21.05%	52.68%	8.75%	53.75%
COGNITIVA	18.82%	20%	15.26%	48.38%	20%	42.56%
MOTORA FINA	10.66%	48%	21%	61%	25%	55%
AUTOGUIDADO	7.27%	23.63%	8.88%	67.77%	23.33%	33.33%

TABLA No. 2 Porcentaje promedio obtenido de la evaluación aplicada a los niños - que conformaron la muestra elegida, empleando el Instrumento IDDP, marcando - una subdivisión entre la ejecución de - los niños con modelamiento (C/M) y sin modelamiento (S/M).

AREAS	GRUPOS	LACTANCIA		MATERNAL		PREESCOLAR	
		C/F	C/D	C/F	C/D	C/F	C/D
A)	a	0%	100%	0%	100%	0%	100%
	b	51.6%	48.4%	26.66%	73.34%	38.33%	61.67%
	a	56.66%	43.34%	51.6%	48.44%	58.3%	41.7%
	b	43.8%	56.2%	40%	60%	47.61%	37.6%
B)	c	57.14%	42.8%	42.85%	57.18%	40%	60%
	d	38.46%	61.54%	46.15%	53.85%	47.69%	52.3%
	e	40%	60%	65.71%	34.29%	74.28%	25.72%

TABLA No. 3 Porcentaje promedio de los resultados obtenidos luego de la aplicación de la Escala de Ambientación - del IDDP a la muestra elegida, marcando la división entre condiciones favorables (C/F) y condiciones desfavorables (C/D).

DESCRIPCION DE INCISOS DE TABLA No. 3

A) Condiciones físicas.

- a. Condiciones físicas del entorno geográfico.
- b. Condiciones y organización de la vivienda.

B) Interacción del niño (a) con personas y objetos.

- a. Satisfacción de las necesidades básicas del niño.
- b. Hábitos familiares.
- c. Respuesta emocional y verbal de la madre.
- d. Oportunidades de juego del niño.
- e. Socialización del niño.

### CONCLUSIONES.

Como se puede observar en los resultados obtenidos hay puntos de gran interés entre ellos, tenemos al hecho de que las áreas de mayor afección en el desarrollo de niños clasificados como de riesgo ambiental son: cognitiva, lenguaje-socialización tanto en niños lactantes, maternas como - preescolares, lo que nos puede hacer pensar que son niños que realmente no reciben estimulación por parte de sus padres, o bien de su medio ambiente, lo que les trae como consecuencia un retraso en su desarrollo. Todo se puede ver manifiesto si comparamos sus actuaciones de ejecución con los de niños que se desarrollan en ambientes con mayor estimulación, la cual esta vinculada con los factores de riesgo ambiental que manejaron Garvey (1978) con relación a la falta de objetos para ser manipulados por los niños, teniendo un escaso número de experiencias que el niño requiere de adquirir precisamente de su medio ambiente, es decir de todo aquello que le rodea. Por otro lado, tenemos el factor "carencias afectivas" que retomaron Atkin y cols. (1987), en el cual los niños del estudio, son niños que la mayor parte del tiempo estan lejos de sus madres, tanto a nivel físico como emocional. La mayoría de ellos son niños que no fueron planeados, e incluso deseados y tan solo se les ve como objetos de casa, o bien como una responsabilidad que cumplir por mera obligación. Desafortunadamente la mayoría de ellos no cuentan con personas quienes pudieran en un momento dado sustituir o retomar el papel de padres, y esto aún genera un mayor problema para los niños, ya que manifiestan sentirse solos, así como con gran falta de cariño. Esto mismo toma cierto grado de diferencia en cuanto a lo planteado por Piaget (1980) sobre el desarrollo afectivo normal en el niño. El autor lo -

maneja a través de la subdivisión de estudios, a través de los cuales se va avanzando, sin embargo en el caso de niños con características de riesgo ambiental se puede observar un estancamiento, si se le pudiera llamar de esa manera o bien una cierta diferenciación en cuanto al paso que ellos llevan. No solo porque son niños poco expresivos emocionalmente sino porque en su mayoría no rechazan el contacto físico aun que si se nieguen en principio a comentar y hacer claras sus necesidades emocionales.

Ahora bien, el ser niños que carecen de una nutrición adecuada, trae por consecuencia tal como lo mencionara Chávez y Martínez (1976) entre otros, que los niños con deficiencias alimenticias suelen presentar un desarrollo lingüístico retrasado, así como un escaso o nulo interés por relacionarse con las personas, esto puede ser en base a que son niños con un escaso grado de socialización, lo que en cierta manera les cohibe o bien no les permite entablar contacto con otros pequeños o con adultos por falta de habilidades sociales o también se encontró lo que señalaba Bereiter y Engelman (1977) sustituyen el lenguaje verbal por señas (lenguaje no verbal) al relacionarse con la gente y esto de algún modo se vio reflejado en algunas tareas.

Asimismo, podemos hacer referencia al retraso encontrado en los niños dentro del área cognitiva con base a que la desnutrición viene a afectar tanto el desarrollo mental como físico, tal como lo citan Cravioto y Delicardie (1966). En relación tenemos lo mencionado por Martínez (1993) quien señala que el factor nutricional en el niño influye tanto directa como indirectamente sobre el comportamiento y subsecuente desarrollo de habilidades, por lo tanto existe un retraso en cuanto a la aparición de determinados comportamientos. Esto mismo se relaciona con lo citado por Pineda (1987),

quien señala que un niño mal nutrido es menos activo y demandante por lo tanto recibe menos estimulación de su ambiente, lo que genera un retardo en su desarrollo, esto pudiera complementarse con otro factor de riesgo ambiental que es el de "interacción padre-hijo", interacción que se ve escasamente proporcionada, ya sea por falta de tiempo, deseos o simplemente de interés tanto por parte de niños como de padres (Farran y Hamey, 1980).

Por otro lado, consideramos que de los resultados obtenidos podemos remarcar cierta diferencia en cuanto a lo reportado por Bralic y cols. (1978), quienes manejan como factor de riesgo ambiental "la privación materna", en donde un niño privado de figura materna, no sólo carece de estímulos afectivos y sociales, sino además no dispone de alguien que le hable con frecuencia y que responda a sus balbuceos. Esto no sólo se presenta en niños que han perdido a su madre debido a que haya muerto o lo haya abandonado físicamente, pues también se presenta en niños que han contado con la presencia física de sus madres, emocionalmente no la tienen, o bien no están dispuestas a estar presentes y optan por cumplir las necesidades básicas del niño, no así las necesidades emocionales de ellos. Todo esto puede llevar una total relación con problemas de ingresos económicos, tamaño de la familia, creencias de los padres y sensibilidad materna, factores de riesgo ambiental que traen como consecuencia el poco interés de padres hacia hijos por estar ocupados buscando soluciones a problemas de otro tipo, y que no tienen relación totalmente estrecha con el desarrollo óptimo de sus hijos.

Otro factor que está estrechamente relacionado con los resultados que se obtuvieron fue el de nivel socioeconómico, ya que en la entrevista que se realizó logramos darnos cuenta



que casi todas las familias de la muestra viven en espacios sumamente reducidos, lo que trae como consecuencia lo que - señala Newman en 1985, que este tipo de situaciones ocasiona una falta de privacidad tanto física como emocional.

Así también, la falta de espacio que tienen los niños para realizar diversas actividades, trae como consecuencia que no puedan desarrollar tempranamente algunas habilidades, por la falta de lugar para jugar, tales como que los niños sean torpes en sus movimientos y se cohiban al realizar algunas actividades por el miedo inicial al descubrir una nueva actividad.

Es así que, en diversos trabajos se comenta que dentro de los programas de estimulación se debe abarcar el trabajo a nivel integral de las cuatro áreas del desarrollo (motora gruesa-fina, lenguaje-socialización, cognitiva y autocuidado), con el fin de buscar el reestablecimiento en todas y no apoyar el desequilibrio existente (puede ser que algunos niños muestren un mayor retraso en determinadas áreas aunque en otras demuestren niveles normales de desarrollo). - Asimismo, se ha considerado el trabajo con padres y personas que tengan bajo su cargo el cuidado, así como el desarrollo del niño, esto con el fin de preparar a personas como paraprofesionales, quienes en un momento dado puedan orientar a toda aquella persona que lo requiera.

Ante todo lo mencionado y de acuerdo a lo obtenido con los niños del estudio, a quienes se les evaluó, se considera la necesidad de aportar una nueva alternativa de cambio para un programa de estimulación para niños con alto riesgo ambiental. Considerando desde luego al hecho de tener presente que vivimos en un país en crisis económica, lo que en cierta manera no garantizaría un apoyo retributivo a nivel económico tanto para los niños con ciertas deficiencias, ni

tampoco se podría hacer un cambio positivo a nivel salarial que garantizara el mejoramiento de su nivel de vida. Por tanto, nuestra propuesta va enfocada a realizar un trabajo de tipo comunitario, dentro del cual se plantea la necesidad de crear un programa de estimulación, enfocado a cubrir las necesidades de los niños con los cuales se trabaja, asimismo, se pretende aportar aspectos relevantes para la creación y aplicación de otros programas para niños con riesgo ambiental.

RUBROS QUE DEBE CONTENER UN PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA.

De ante mano sabemos que el realizar un trabajo en donde sólo personas ajenas al medio familiar sean las encargadas de tanto crearlo como de llevarlo a la práctica trae como consecuencia que los frutos sólo se mantengan por un tiempo derivado, ante esta situación desde nuestro punto de vista como profesionales se propone sean los padres de familia quienes tomen el papel central, de encargados, coordinadores y aplicadores de un programa,

1) Los padres son los responsables de la preparación y aplicación de un programa de estimulación a sus propios hijos.

Posiblemente este punto podría despertar muchos comentarios, entre ellos podemos preguntarnos ¿ cómo hacer que los padres se interesen en ello?.

Ante tal interrogante se recurriría a pensar que ellos en su papel de padres de inicio se debieran o podrían interesarse, sin embargo quizás estaríamos en un error, porque por el tiempo y ritmo de vida que presentan las personas con características de riesgo ambiental, es muy poco o quizás escaso el interés vital para ellos es el de sobrevivir, quizás no sea

tanto el preocuparse por brindarles a sus hijos una dieta balanceada que les de la cantidad de nutrientes necesarios para generar energía en los niños, la cual sea manifestada en su actividad diaria, más bien procuran brindarles alimento, cualquiera pero alimento. Entonces tenemos que empezar por cambiar de forma de pensar, de concebir el desarrollo infantil, creemos que resulta necesario el buscar un cambio desde dentro de los padres y demostrar que pueden existir alternativas de cambio, que no necesariamente implican cuestiones económicas que no puedan cubrir, por tanto,

2) Para poder atraer la atención de los padres y lograr interés en el trabajo a realizar, se debe empezar por trabajar con ellos mismos buscando cambiar creencias o formas de pensar que puedan estar afectando el desarrollo y crecimiento de los niños. Pudieramos empezar por trabajar a través de la reestructuración cognitiva en cuanto a creencias negativas.

¿ Por qué iniciar un trabajo a nivel de reestructuración cognitiva con los padres ?, con un sólo fin de crearles conciencia sobre su papel como padres que son, así como el despertar su interés de participación tanto en la creación como en la aplicación del programa.

Consideramos que los padres deben tener conocimientos, acerca del desarrollo infantil, pero estos conocimientos se deben ir dando junto con la reestructuración cognitiva, de tal forma que se les de la oportunidad de comparar distintas alternativas que tienen para el cuidado, educación, alimentación y brindarselas a sus hijos de tal forma que les permitan tener nuevas experiencias y por lo tanto un desarrollo más rico, porque en si consideramos que el problema de estos niños no es el de que no sean aptos para realizar las tareas que se les pedían, sino que en realidad eran nuevas experiencias para ellos por ejemplo, muchos de ellos no habían tenido la oportunidad

tunidad de tener en sus manos lápices, hojas, tijeras, colores, plastilina, etc., y por lo tanto, al presentarseles este tipo de materiales no conocían su uso y si se empleaba el modelamiento, pero quizás ellos necesitaban de más tiempo, creemos que al brindarles información a estos padres, sobre prácticas alimenticias, desarrollo físico, emocional y social del niño, usos de diferentes materiales y al mismo tiempo enseñarles nuevas actividades, se podría lograr que los niños se desarrollaran en un ambiente más rico de experiencias y sobre todo haciendo hincapié que si no pueden estar todo el día con sus hijos, el menos el poco tiempo que le dediquen sea cálido y motivante, es decir que no es cosa de cantidad sino de calidad, e incluso, en dicha información se pueden abarcar los factores prenatales que afectan el desarrollo del niño, de tal forma que los padres se sensibilicen y se den cuenta que desde el vientre el bebé necesita de cuidados especiales, que simplemente atendiéndole puede sobrevivir pero además de sobrevivir es un ser humano que además si se le da la oportunidad (un ambiente rico en estimulación) podrá desarrollar sus habilidades al máximo.

A partir de ello vendría uno de los pasos también importantes, la preparación de los padres en la creación del programa.

3) Participación directa de los padres en la creación del programa:

¿ cómo iniciar ?, principalmente desde el establecer el compromiso tanto por parte de los profesionales que apoyen y dirijan la creación del programa, así como el interés y la actividad práctica abierta y directa de los padres.

¿ qué pasa si los padres son analfabetas ?, el aportar ideas no requiere necesariamente que el padre sepa leer y escribir. Se trata de un trabajo en equipo y de una partici-

pación real, en donde el padre pueda dar su punto de vista, enfocado tanto a su experiencia como hijo y como padre, lo que permita obtener un mayor número de experiencias que en un momento dado enriquezcan el trabajo que como padres se pueda estar creando para beneficiar a los hijos.

4) Participación de profesionales (psicólogos) que apoyen y orienten el trabajo a realizar:

Dentro de este punto nuestro papel como profesionales es el de poder apoyar, recopilar, aclarar y explicar el por qué y el cómo de la creación del programa de estimulación temprana.

Como personas (padres) podemos contar con la experiencia, como profesionistas podemos contar con la teoría y posiblemente con experiencia, por tanto es necesario hacer una mezcla de ambas cosas. En donde uno les aporte los conocimientos necesarios sobre el desarrollo infantil, la estimulación temprana, creación de objetivos, actividades, etc.

5) La creación de un programa de estimulación temprana en conjunto (profesionales-paraprofesionales):

Este punto tiene inicio desde el momento en que se brinda la explicación de lo obtenido luego de las evaluaciones realizadas a los niños y las entrevistas a los padres.

¿ por qué esta explicación hasta este momento y no antes ?. Hemos considerado necesario que los padres reciban una preparación inicial con el fin de que al recibir resultados de una evaluación no resultaran asombrados, e incluso se sintieran criticados u ofendidos, ya que el objetivo no debe ser la crítica o el tachar de ignorantes a las personas, el objetivo debe ser el prepararlos y darles alternativas de cambio con las cuales poder hacer frente tanto a las necesidades de sus hijos como de ellos mismos. De nada sirve decir

le a alguien que su hijo presenta retraso en su desarrollo, - si este alguien por ignorancia o desinterés no comprende, - o bien no se interesa, no se lograría nada positivo y ese no debe ser el fin de uno como profesionista.

Luego de las aclaraciones o explicaciones deben venir - las opiniones y a su vez la creación de objetivos, mismos que vayan encaminados a originar un mejoramiento en el desarrollo de los niños. Consecuentemente debe venir la creación de acti- vidades mismas que apoyen el fin de los objetivos.

Aquí queremos abrir un espacio muy importante; en un pro- grama de estimulación temprana, sea cual sea el área o áreas a trabajar resulta vital el orden con que se maneje cada se- sión y la estructura conjunta del programa ya que es parte - fundamental para la comprensión del mismo. Por tanto, debe - llevar el orden siguiente:

#### - INTRODUCCION.

Basada en hechos reales más que teóricos, dentro de la - cual se de una justificación clara del por qué la importancia del trabajo con niños que presentan alto riesgo ambiental. Es válido definir conceptos, siempre y cuando se procure ser cla- ro y conciso, sobre todo porque debemos tener presente que - debe ser un programa que sera aplicado por personas con esca- sa preparación académica. Asimismo, se debe finalizar con el objetivo que se pretenda cubrir.

- Explicación de cada una de las áreas del desarrollo y - la forma en como estas se interrelacionan dando un producto - total, el desarrollo del niño.

- Especificación de objetivos, actividades y recomendacio- nes al abordar cada sesión de trabajo.

- Conjunción de actividades, mismas que puedan en un momen- to dado apoyar el trabajo de una sola área, sino a su vez pu-

diera estarse trabajando más de una, es decir: presentar la - ejecución de una actividad de tipo motora-fina, con el empleo de lenguaje y el trabajo en colaboración con otros niños (socialización).

Quizás pudiera parecer complicado este punto, sin embargo no lo sería, ni para los niños, ni para los padres. En el caso de los primeros debe tenerse presente que como ser humano que es, todo el, es movimiento, actividad sobre todo porque son niños que no presentan en la mayoría de los casos deficiencias graves a nivel cerebral, sino que requieren de ser estimulados, sentirse activos y sobre todo en compañía de alguno de sus padres. En el caso de los segundos consideramos - que tampoco habría dificultad puesto que a cada padre se le - prepararía y sería el responsable directo de su hijo en cada sesión.

Este punto podría ser mucho más claro, si además de explicar con palabras cada actividad fuera ilustrada para una mayor claridad.

- Formas de evaluación: este punto puede ser aplicado por el profesionalista con el instrumento que inicialmente se haya empleado, pero quizás lo que estaría indicando realmente un mejoramiento en el niño sería todo aquello que los padres - puedan reportar en cuanto a cambios o avances que vean en sus hijos y que les continúe motivando para seguir trabajando. Por tanto, resulta muy válido apoyar las evaluaciones con las experiencias y observación directa de los padres.

Como se puede ver, los rubros que sugerimos tomar en - cuenta para el programa pretenden promover la salud física y emocional de los niños, a través de un enfoque preventivo, - que contemple múltiples aspectos del medio ambiente en el - cual se desenvuelven los niños, por medio de la participación

de los padres y brindarles información u orientar acciones - que modifiquen las condiciones de vida que afectan a los niños, así también consideramos que se ponga especial énfasis en que se le debe dar importancia a la sobrevivencia y desnutrición, pero también se deben incluir aspectos psicosociales, dentro de un concepto integral de la salud, reconociendo que el desarrollo psicosocial es tan complejo y cambiante que suele ser difícil identificar problemas tempranamente.

Finalmente, las sugerencias que se presentan también - reafirman que la participación comunitaria es un elemento básico para lograr cambios positivos y perdurables en la sobrevivencia y calidad de vida de los niños, por eso consideramos a los padres como el eje principal del trabajo.



A N E X O No. I

INSTRUMENTO DE DETECCION DEL DESARROLLO INFANTIL.

I D D P

AREA MOTORA GRUESA

LACTANCIA			MATERNAL			PREESCOLAR		
ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M
1	-	100	1	-	80	1	40	40
2	20	60	2	-	100	1a	20	60
2a	-	100	2a	40	60	1b	-	60
2b	20	60	3	-	100	2	20	60
3	-	100	3a	-	100	3	20	40
4	20	80	3b	60	20			
4a	20	80	3c	60	-			
4b	20	40	4	-	100			
4c	20	60	4a	-	60			
4d	20	40	4b	-	60			
5	20	80	4c	20	40			
5a	-	100	4d	-	80			
5b	-	80	4e	-	60			
5c	20	40	4f	-	80			
5d	20	40	4g	-	80			
5e	20	60	4h	20	60			
5f	-	100	5	-	100			
5g	20	80	5a	-	100			
5h	20	80	5b	60	20			
5i	60	40	6	-	80			
6	20	-	6a	-	60			
7	20	20	6b	-	60			
7a	20	20	7	20	80			
7b	60	-	7a	20	80			
7c	40	-	7b	40	60			
7d	40	-	8	40	60			
8	20	20	8a	-	100			
9	40	20	8b	-	100			
10	20	20	9	40	60			
10a	40	-	9a	20	40			
10b	20	40	9b	-	60			
10c	60	-	9c	20	80			
10d	40	20	9d	20	80			
			9e	20	80			
			10	40	40			
			10a	40	40			

			10b 10c 10d 10e	60 60 60 60	20 20 20 20			
$\bar{X}$	25.0	44.2	$\bar{X}$	20.5	64	$\bar{X}$	20	56
$\bar{X}$	69.32%		$\bar{X}$	84.5%		$\bar{X}$	76%	
$\bar{X}$	No lo hicieron: 30.68%		$\bar{X}$	No lo hicieron: 15.5%		$\bar{X}$	No lo hicieron: 24%	

AREA DE LENGUAJE Y SOCIALIZACION

LACTANCIA			MATERNAL			PRESCOLAR		
ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M
1			1			1		
1a	20	20	1a	-	100	1a	-	40
1b	20	80	1.2	-	60	1b	-	100
1.2	20	80	1.3	-	60	1.2	-	80
1.3	20	20	1.4	-	60	1.3	-	100
1.4	-	100	1.5	-	-	1.4	-	60
1.5	20	60	1.6	-	100	2		
1c	-	40	1.7	-	100	2a	20	80
1d	20	-	1.8	-	80	2.2	-	-
1.2	20	-	2	-	-	2.3	-	-
1.3	20	-	2a	20	80	2.4	20	80
1.4	20	20	2.2	20	80	2.5	-	20
2	-	-	2.3	40	60	2.6	20	40
2a	40	-	2.4	40	60	2b	20	40
2.2	40	-	2.5	-	100	2.2	20	60
2.3	20	-	2.6	60	20	2.3	20	40
2.4	40	-	2.7	20	60	2c	-	60
2.5	40	-	2.8	20	-	2.2	20	80
2.6	40	-	2.9	60	20			
2.7	40	-	2.10	40	60			
2.8	40	-	2.11	-	80			
2.9	40	-	2.12	-	100			
2.10	40	-	2.13	40	40			
2.11	40	-	2.14	20	20			
2.12	40	-	2.15	-	80			
2.13	40	-	2.16	-	40			
2.14	40	-	2.17	40	40			
2.15	40	-	2.18	-	40			
2b	20	20	2.19	-	60			
2.2	20	-	2.20	40	40			
2.3	20	-	3	-	-			
2c	20	20	3a	60	40			
2.2	20	20	3.2	40	20			
3	-	-	3.3	40	20			
3a	-	60	3b	20	40			
3b	40	20	3c	40	40			

3.2	40	20	3.2	60	20			
3c	40	20	3.3	40	20			
3.2	40	20	3.4	20	40			
3.3	60	-	3d	20	80			
3.4	60	-	3e	-	40			
3d	40	20						
3e	40	-						
3.2	40	20						
3.3	40	20						
$\bar{x}$	33.3	16.1	$\bar{x}$	21.0	52.6	$\bar{x}$	8.75	53.7
$\bar{x}$	49.52%		$\bar{x}$	75.68%		$\bar{x}$	62.5%	
$\bar{x}$	No lo hicieron: 50.48%		$\bar{x}$	No lo hicieron: 26.32%		$\bar{x}$	No lo hicieron: 37.5%	

AREA COGNITIVA

LACTANCIA			MATERNAL			PREESCOLAR		
ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M
1	20	40	1	20	80	1	20	60
1a	-	80	1.2	60	20	1.2	20	20
1b	40	40	1.3	60	-	1.3	20	40
2	40	40	2	-	100	1.4	-	80
2a	20	20	2.2	40	60	1.5	-	100
2b	20	-	2.3	20	60	1.6	-	20
2c	40	40	2.4	-	100	1.7	-	20
2d	40	60	2.5	20	80	2	-	-
2e	40	60	2.6	40	60	2a	-	100
2f	-	60	2.7	20	60	2b	40	60
2g	20	20	2.8	20	-	2.2	20	60
2h	20	20	2.9	-	80	2.3	20	20
2i	20	20	3	-	-	2.4	20	80
2j	20	20	3a	20	80	2c	-	100
3	-	-	3b	-	80	2d	-	100
3a	20	20	3.2	20	-	2g	60	20
3.2	20	40	3.3	40	40	2h	40	40
3.3	40	20	3.4	-	100	2.2	20	80
3.4	40	20	3.5	20	80	3	-	-
3.5	20	-	3.6	20	-	3a	20	80
3b	20	60	3.7	20	60	3.2	-	60
3.2	20	20	3.8	-	100	3.3	20	-
3.3	20	20	3.9	20	80	3.4	20	40
3.4	20	-	3.10	20	80	3.5	60	20
3c	-	20	3c	20	80	3.6	40	-
3d	20	-	3.2	-	60	3b	-	-
3e	20	-	3.3	20	40	1.1	40	40
3.2	20	-	3d	20	80	1.2	40	40
3.3	20	-	3.2	20	80	3c	-	40
3f	40	40	3.3	40	60	3.2	-	-
3.2	40	20	3e	20	-	3.3	-	-
3.3	40	20	3.2	20	-	3d	40	20
3.4	40	40	3f	40	60	3.2	40	20
3.5	80	-	3g	-	80	3.3	40	20
4	-	-	3.2	-	80	3.4	40	20
4a	20	60	3.3	-	100	3e	20	60

4.2	-	20	3.4	-	100	3.2	40	20
4.3	20	-	3.5	20	60	3.3	-	40
4.4	-	20	3.6	20	80	4	20	20
4.5	-	20	3.7	20	60	4.2	-	-
4b	-	-	3.8	60	-	4.3	20	20
4c	-	-	4	-	-	4.4	-	-
4d	-	-	4a	20	80			
4.2	-	-	4.2	20	80			
4.3	-	-	4.3	20	80			
4e	-	20	4.4	60	40			
4.2	-	-	4.5	20	60			
4.3	-	-	4.6	-	-			
4.4	-	-	4.7	-	-			
4.5	-	-	4.8	-	80			
4i	20	-	4b	-	60			
4E	-	20	4.2	-	60			
5	20	-	4.3	-	60			
			4.4	-	60			
			4.5	-	20			
			4.6	-	-			
			4c	-	80			
			4.2	-	80			
			4.3	20	60			
			4.4	20	60			
			4d	60	-			
			4.2	60	-			
			4.3	60	-			
			4.4	-	60			
			4.5	-	-			
			4e	-	80			
			4.2	-	-			
			4.3	-	-			
			4.4	20	40			
			4.5	-	-			
			4.6	20	20			
			4.7	20	20			
			4.8	-	-			
			4.9	-	-			
			4.10	-	-			
			4.11	-	-			
			4i	-	60			
			4.2	-	60			

			4.3	-	80			
			4.4	-	80			
			4.5	-	40			
			4.6	-	40			
			4.7	-	100			
			4.8	20	60			
			4.9	20	80			
			4.10	40	60			
			4E	20	-			
			4h	-	60			
			4i	20	40			
			5	-	80			
			5.2	60	40			
			5.3	-	-			
			5.4	20	20			
			5.5	-	-			
			5.6	-	-			
$\bar{X}$	18.8	20	$\bar{X}$	15.2	48.3	$\bar{X}$	20	42.5
$\bar{X}$	38.82%		$\bar{X}$	63.64%		$\bar{X}$	42.56%	
$\bar{X}$	No lo hicieron: 61.18%		$\bar{X}$	No lo hicieron: 36.36%		$\bar{X}$	No lo hicieron: 57.44%	



AREA MOTORA FINA

LACTANCIA			MATERNAL			PREESCOLAR		
ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M
1	-	100	1	20	80	1	60	40
1.2	-	40	1.2	20	60	1.2	40	40
2	-	100	1.3	20	80	1.3	30	60
2.2	-	100	1.4	20	80	1.4	20	80
2.3	20	60	2	-	100	1.5	20	60
2.4	-	60	2.2	40	60	1.6	20	60
2.5	20	20	2.3	40	60	1.7	20	40
2.6	20	20	2.4	20	80	1.8	-	60
2.7	20	20	2.5	-	100			
2.8	20	20	2.6	-	-			
2.9	20	20	2.7	20	80			
2.10	20	40	2.8	40	40			
2.11	20	40	2.9	20	80			
2.12	-	40	2.10	60	-			
2.13	-	40	2.11	-	80			
			2.12	20	40			
			2.13	-	100			
			2.14	60	20			
			2.15	-	80			
			2.16	-	-			
$\bar{X}$	10.6	48	$\bar{X}$	21	61	$\bar{X}$	25	55
$\bar{X}$	58.66%		$\bar{X}$	62%		$\bar{X}$	80%	
$\bar{X}$	No lo hicieron: 41.34%		$\bar{X}$	No lo hicieron: 18%		$\bar{X}$	No lo hicieron: 20%	

AREA DE AUTOCUIDADO

LACTANCIA			MATERNAL			PRESCOLAR		
ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M	ITEM	% C/M	% S/M
1	20	60	1	20	60	1	20	40
1.2	-	80	1.2	-	80	2	20	60
1.3	-	60	1.3	-	100	2.2	40	-
1.4	20	40	1.4	-	80	2.3	60	20
1.5	20	60	1.5	20	80	3	-	60
1.6	20	60	1.6	60	20	3.2	-	20
2	20	-	1.7	60	-			
2.2	-	-	1.8	-	-			
3	-	-	1.9	60	-			
3.2	-	-	2	-	80			
3.3	-	-	2.2	-	80			
3.4	-	-	2.3	-	80			
3.5	-	-	2.4	-	80			
4	-	40	2.5	-	60			
4.2	-	40	2.6	-	80			
4.3	20	20	2.7	20	60			
5	-	-	2.8	-	80			
5.2	-	-	2.9	-	80			
5.3	-	-	2.10	-	20			
6	20	20	2.11	-	60			
7	20	20	3	-	100			
7.2	-	20	3.2	-	100			
			3.3	-	100			
			3.4	-	100			
			3.5	-	100			
			3.6	-	80			
			4	-	80			
			4.2	-	80			
			4.3	-	100			
			5	-	100			
			5.2	40	60			
			5.3	20	80			
			5.4	20	80			
			6	-	20			
			6.2	-	20			
			7	-	40			

$\bar{X}$	7.27	23.6	$\bar{X}$	8.88	67.7	$\bar{X}$	23.3	33.3
$\bar{X}$	30.9%		$\bar{X}$	76.65%		$\bar{X}$	56.66%	
$\bar{X}$	No lo hicieron: 69.1%		$\bar{X}$	No lo hicieron: 76.65%		$\bar{X}$	No lo hicieron: 43.33%	

A N E X O No. II

ESCALA DE AMBIENTACION DEL

I D D P .

ESCALA DE AMBIENTACION

104.

I - CONDICIONES FISICAS			
A) CONDICIONES FISICAS DEL ENTORNO GEOGRAFICO			
Item	LACTANTES	MATERNAL	PREESCOLAR
1	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%
3	0%	0%	0%
4	0%	0%	0%
5	0%	0%	0%
6	0%	0%	0%
$\bar{x}$	0%	0%	0%
B) CONDICIONES Y ORGANIZACION DE VIVIENDA			
1	80%	60%	100%
2	80%	60%	100%
3	80%	60%	80%
4	30%	40%	80%
5	60%	40%	40%
6	20%	20%	20%
7	20%	0%	0%
8	40%	0%	0%
9	80%	0%	0%
10	0%	20%	0%
11	60%	20%	40%
12	20%	20%	0%
$\bar{x}$	51.6%	26.66%	38.33%

II INTERACCION DEL NIÑO CON PERSONAS Y OBJETOS			
A) SATISFACCION DE NECESIDADES BASICAS			
ITEM	LACTANES	ALTERNOS	PREESCOLAR
1	60%	60%	60%
2	30%	60%	100%
3	30%	60%	80%
4	60%	80%	100%
5	60%	60%	100%
6	60%	60%	60%
7	80%	40%	80%
8	40%	20%	60%
9	40%	60%	40%
10	60%	60%	20%
11	40%	20%	0%
12	20%	40%	0%
$\bar{x}$	56.66%	51.6%	58.3%
B) HABITOS FAMILIARES			
1	80%	40%	60%
2	80%	30%	100%
3	40%	60%	80%
4	40%	80%	80%
5	0%	30%	80%
6	60%	60%	80%
7	40%	60%	60%
8	40%	0%	20%
9	20%	0%	0%
10	-	-	-
11	40%	0%	20%
12	80%	80%	60%
13	40%	40%	60%
14	60%	100%	60%
15	40%	20%	20%
16	40%	20%	40%
17	60%	20%	40%
18	60%	20%	40%

19	40%	20%	0%
20	20%	0%	60%
21	40%	60%	0%
$\bar{X}$	43.8%	40%	47.61%
C) RESPUESTA EMOCIONAL Y VERBAL DE LA MUJER			
1	80%	20%	40%
2	20%	0%	20%
3	60%	60%	0%
4	40%	100%	40%
5	60%	40%	60%
6	100%	80%	60%
7	40%	0%	40%
$\bar{X}$	57.14%	42.85%	40%
D) OPORTUNIDADES DE JUEGO			
1	80%	20%	0%
2	40%	20%	20%
3	100%	100%	30%
4	100%	100%	80%
5	60%	60%	80%
6	0%	40%	20%
7	0%	20%	20%
8	0%	60%	40%
9	40%	100%	80%
10	20%	40%	60%
11	20%	20%	80%
12	20%	0%	20%
13	20%	20%	40%
$\bar{X}$	38.46%	46.15%	47.69%

E) SOCIALIZACION			
1	60%	80%	100%
2	40%	80%	100%
3	20%	60%	100%
4	20%	100%	80%
5	40%	60%	60%
6	40%	40%	60%
7	40%	40%	40%
$\bar{X}$	40%	65.71%	74.28%



A N E X O    N o .   I I I  
I N S T R U M E N T O   E M P L E A D O .  
I D D P .

ESQUEMA DEL  
 INSTRUMENTO DE DETECCIÓN DEL DESARROLLO  
 PSICOLOGICO

Ejecución de 0 a 6 meses.	
I. Control de cabeza	Motora Gruesa. No. de reactivos 14
II. Girar y rodar	No. de reactivos 6
III. Sentarse	No. de reactivos 3
IV. Gatear	No. de reactivos 3
V. Sostenerse en pie y equilibrio	No. de reactivos 2
Ejecución de 6 a 12 meses.	
I. Girar y rodar	No. de reactivos 5
II. Sentarse	No. de reactivos 4
III. Gatear	No. de reactivos 4
IV. Sostenerse en pie y equilibrio	No. de reactivos 5
V. Caminar	No. de reactivos 3
VI. Saltar	No. de reactivos 1
Ejecución de 12 a 24 meses.	
I. Girar y rodar.	No. de reactivos 1
II. Sentarse	No. de reactivos 3
III. Gatear.	No. de reactivos 1
IV. Sostenerse en pie y equilibrio	No. de reactivos 5
V. Caminar.	No. de reactivos 10
VI. Saltar.	No. de reactivos 1
VII. Subir y bajar escaleras.	No. de reactivos 5
VIII. Correr.	No. de reactivos 1
IX. Habilidades con la pelota.	No. de reactivos 1
X. Habilidades con la fuerza.	No. de reactivos 5

Ejecución de 24 a 48 meses.	No. de reactivos
I. Girar y rodar	1
II. Sentarse	2
III. Sostenerse en pie y equilibrio	4
IV. Caminar	9
V. Saltar	3
VI. Subir y bajar escaleras	3
VII. Correr	3
IX. Habilidades de fuerza	3
X. Habilidades con la pelota	6
XI. Habilidades con el triciclo	6

## Ejecución de 48 a 60 meses.

I. Saltar	3
II. Habilidades de fuerza	1
III. Habilidades con la pelota	1

## Ejecución de 0 a 6 meses.

## Area de lenguaje y socialización.

## No. de reactivos

I. Reflejos	
a) Respuestas del párpado	1
b) respuestas de la cara y de la boca	2
c) Respuestas de la cara	1
II. Lenguaje receptivo	
a) Atiende y responde al sonido	4
III. Lenguaje expresivo	
a) Sonidos guturales	2
b) Balbuceo	1
c) Vocalización	5
IV. Socialización	

- |   |   |
|---|---|
| a) Sonríe                               | 2 |
| b) Busca a una persona                  | 2 |
| c) Responde ante su imagen en el espejo | 1 |
| d) Juego independiente                  | 2 |

## Ejecución de 6 a 12 meses.

## I. Lenguaje receptivo

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| a) Responde a su nombre     | 2 |
| b) Despedirse               | 1 |
| c) Copia acciones simples   | 2 |
| d) Realiza una orden simple | 4 |

## II. Lenguaje expresivo

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| a) Vocalización              | 6 |
| b) Imita sonidos del habla   | 3 |
| c) Pronuncia palabras        | 1 |
| d) Expresa deseos sin llorar | 3 |
| e) Imita un ruido            | 2 |

## III. Socialización

- |   |   |
|---|---|
| a) Responde ante su imagen en el espejo     | 2 |
| b) Juego independiente                      | 1 |
| c) Juego acompañado                         | 4 |
| d) Realiza acciones para llamar la atención | 2 |
| e) Responde a la música                     | 1 |

## Ejecución de 12 a 24 meses.

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| a) Copia acciones simples             | 1 |
| b) Realiza una orden simple           | 5 |
| c) Señala las partes de su cuerpo     | 1 |
| d) Sigue instrucciones con una muñeca | 4 |

## II. Lenguaje expresivo

- |                                  |    |
|----------------------------------|----|
| a) Pronuncia palabras            | 15 |
| b) Expresa sus deseos sin llorar | 3  |
| c) Imita un ruido                | 2  |

## III. Socialización

- |  |   |
|--|---|
| a) Responde ante su imagen en el espejo          | 1 |
| b) Juego independiente                           | 2 |
| c) Juego acompañado                              | 4 |
| d) Responde a la música                          | 1 |
| e) Atiende y responde a lo que hacen los adultos | 3 |

## Ejecución de 24 a 48 meses.

## I. Lenguaje receptivo

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| a) Señala las partes de su cuerpo | 8 |
|-----------------------------------|---|

## II. Lenguaje expresivo

- |                       |    |
|-----------------------|----|
| a) Pronuncia palabras | 20 |
|-----------------------|----|

## III. Socialización

- |  |   |
|--|---|
| a) Juego independiente                           | 3 |
| b) Juego acompañado                              | 1 |
| c) Responde a la música                          | 4 |
| d) Atiende y responde a lo que hacen los adultos | 1 |
| e) Habilidades del lenguaje                      | 1 |

## Ejecución de 48 a 60 meses.

## I. Lenguaje receptivo

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| a) Realiza una orden simple       | 1 |
| b) Señala las partes de su cuerpo | 4 |

## II. Lenguaje expresivo

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| a) Pronuncia palabras | 6 |
| b) Juego acompañado   | 3 |

c) Atiende y responde a lo que hacen los adultos 2

## Ejecución de 0 a 6 meses.

Area Cognitiva  
No. de reactivos

I. Capacidades sensorio-perceptuales	9
II. Solución de problemas	6
III. Discriminación	1

## Ejecución de 6 a 12 meses.

I. Capacidades sensorio-perceptuales	5
II. Solución de problemas	10
III. Discriminación	6
IV. Preacadémicas	2

## Ejecución de 12 a 24 meses.

I. Capacidades sensorio-perceptuales	3
II. Solución de problemas	11
III. Discriminación	19
IV. Preacadémicas	17
V. Académicas	1

## Ejecución de 24 a 48 meses.

I. Capacidades sensorio-perceptuales	3
II. Solución de problemas	9
III. Discriminación	28
IV. Preacadémicas	47
V. Académicas	6

## Ejecución de 48 a 60 meses.

I. Solución de problemas	7
II. Discriminación	10
III. Preacadémicas	17
IV. Académicas	4

Ejecución de 0 a 6 meses.	Area Motora Fina
	No. de reactivos
I. Conducta visual	4
II. Conducta de alcanzar y agarrar	9
III. Manipulación de objetos	5
Ejecución de 6 a 12 meses.	
I. Conducta visual	4
II. Conducta de alcanzar y agarrar	14
III. Manipulación de objetos	15
Ejecución de 12 a 24 meses.	
I. Conducta de alcanzar y agarrar	2
II. Manipulación de objetos	13
Ejecución de 24 a 48 meses.	
I. Conducta de alcanzar y agarrar	4
II. Manipulación de objetos	16
Ejecución de 48 a 60 meses.	
I. Manipulación de objetos	8
Ejecución de 12 a 24 meses.	Area de Autocuidado
	No. de reactivos
I. Alimentación	6
II. Vestirse	2
III. Control de esfínteres	5
IV. Limpieza de manos y cara	3
V. Cepillado de dientes	3
VI. Peinarse	1
VII. Limpieza de nariz	2
Ejecución de 24 a 48 meses.	
I. Alimentación	9

II. Vestirse	11
III. Control de esfínteres	6
IV. Limpieza de manos y cara	3
V. Cepillado de dientes	4
VI. Peinarse	2
VII. Limpieza de nariz	1

Ejecución de 48 a 60 meses.

I. Alimentación	1
II. Vestirse	3
III. Control de esfínteres	2



REFERENCIAS.

- Ainsworth, C. (1973) Children's Expectations of the -  
Outcomes of Social Strategies: Relations with  
Sociometric Status and Maternal Disciplinary  
Sty-los. Child Development, 61(1), pp. 127-  
137.
- Anderson, D. y Turkki, M. (1979) Nutrición en la lac-  
tancia y en la infancia temprana: del naci -  
miento a los 3 años. En: D. Anderson y M. Tur  
kki (ed) Nutrición y Dieta. México, Paidós,  
pp. 337-356.
- Atkin, L.; Supervielle, T.; Sawyer, R. y Canton, P.  
(1987) Paso a paso. Como evaluar el creci-  
miento y desarrollo de los niños. México,  
UNICEF.
- Bakeman, R.; Adamson, L.; Konner, M. and Barr, R.  
(1990) ¡Kung Infancy: The Social Context of  
Object Exploration. Child Development, -  
61(3), pp. 794-809.
- Bazan, R.G. y Villegas, A.A (1992) Influencia del -  
Ambiente familiar en la adquisición del len  
guaje en niños de 30 meses promedio en 8 -  
diadas pertenecientes a familias sin riesgo  
ambiental. Reporte de investigación. ENEPI.  
México.
- Bee, H. (1984) Los efectos de la pobreza en los ni-  
ños. En: H. Bee (ed) El desarrollo del niño.  
México, Harla, pp. 289-302.

- Bereiter, G. y Engelman, S. (1977) Privación cultural en función de la privación del lenguaje. En: C. Bereiter y S. Engelman (ed) Enseñanza Especial Preescolar. Barcelona, Fontanella, pp. 37-67.
- Bralic, S.; Howeussler, I.; Montenegro, H. y Rodríguez, S. (1978) Experiencias tempranas y desarrollo infantil. En: S. Bralic; I. Howeussler; H. Montenegro y S. Rodríguez (ed) Estimulación temprana. México, UNICEF.
- Bralic, S.; Howeussler, I.; Montenegro, H. y Rodríguez, S. (1982) Programas de estimulación temprana. En: S. Bralic; I. Howeussler; H. Montenegro y Rodríguez (ed) Estimulación temprana. México, UNICEF.
- Bralic, S. y Lira, L. (1985) Experiencias tempranas y desarrollo infantil. En: S. Bralic; I. Howeussler; L. Lira; H. Montenegro y S. Rodríguez (ed) Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. México, UNICEF.
- Casillas, C. (1983) Consideraciones acerca de la estimulación temprana. En: C. Casillas (ed) Importancia de la estimulación temprana en el desarrollo de niños. Tesis de Licenciatura, ENEPI, México, pp. 17-43.
- Chevéz, A. y Martínez, C. (1976) Efectos de la alimentación insuficiente en el comportamiento de los niños. En: A. Chevéz y C. Martínez (ed) Nutrición y Desarrollo Infantil. México, Interamericana, pp. 93-123.

- Clarizio, H. y McCoy, G. (1981) Niños con diferencias culturales. En: H. Clarizio y G. McCoy (ed) Niños con diferencias culturales. México, El Manual Moderno S.A. de C.V. pp. 267-304.
- Corredera, C. (1984) Los defectos en la adicción infantil. México, Kapeluz.
- Curriculum de Estimulación Precoz del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial. Programa Regional de Estimulación Precoz. PROCEP, UNICEF, Guatemala, 1981.
- Damián, D.M. (1990) Detección y Tratamientos Tempranos de Niños con Síndrome de Down. Tesis de Maestría, ENEPI, México.
- Downey, G. and Walker, E. (1989) Social Cognition and Adjustment in Children at Risk for Psychopathology. Development Psychology, 25 (5), pp. 835-845.
- Duyckaerts, F. (1979) El objeto de vinculación, mediador entre el niño y el medio. En: F. Duyckaerts (ed) Simposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Medio y Desarrollo: La influencia del ambiente en el desarrollo infantil. Madrid, ED. Pablo del Rio, pp. 176-192.
- Farran, D. (1982) Mother-Child Interaction, Language Development and the School Performance of Poverty Children. En: L. Feagans y D. Farran (ed) The Language of Children Reared in Poverty: Implications for Evaluation and Intervention-Estados Unidos, pp. 20-27.

Farran, D. (1982) Intervention for Poverty Children: Alternative Approaches. En: L. Feagans y D. Farran (ed) The Language of Children Reared in Poverty: Implications for Evaluation and Intervention-Estados Unidos, pp. 268-271.

Farran, D. (1982) The Language of the Poverty Child: Implication from Center-Based Intervention and Evaluation Programs. En: L. Feagans and D. Farran (ed) The Language of Children Reared in Poverty: Implications for Evaluation and Intervention-Estados Unidos, no. 219-224.

Farran, D. and Ramey, C. (1980) Social Class Differences in Dyadic Involvement. Child Development, 51 (1), pp. 254-257.

García Etnegoyen, L. (1974) Estimulación precoz. Acción preventiva y correctiva. Organización Panamericana. Oficina Regional de la ONU, Washington, Estados Unidos.

Gessell, A. (1985) Subnormalidad: Retardo mental por factores ambientales. En: A. Gessell (ed) Diagnóstico del Desarrollo normal y anormal del niño. Buenos Aires, Paidós, pp. 199-213.

Gutierrez, K. y Lapray, P. (1989) Metodología para el estudio del lenguaje. En: R. Gutierrez y P. Lapray (ed) Un análisis descriptivo de la actividad de la madre y el niño, en diadas de diferente nivel socioeconómico con niños de 9 a 11 meses. Tesis de Licenciatura, ENEPI, México.

- Hess, A. and Shipman, V. (1965) Early Experience and the Socialization of Cognitive modes in Children. Child Development.
- Ibarra, G.; Del Toro, A. y Rosales, L. El programa nacional de rehabilitación. Repercusiones económicas y sociales de la invalidez en México. - Sria. de Salubridad y Asistencia (SSA), México.
- Kochanska, G. (1990) Maternal Beliefs as Long-Term Predictors of Mother-Child Interaction and Report. Child Development, 61 (6), pp. 1934-1943.
- Lewin, K. (1965) Diferencias de clase social y de color en la crianza del niño. En: K. Lewin (ed) El niño y su ambiente. Buenos Aires, Paidós, - pp. 37-61.
- Lollis, S. (1990) Effects of Maternal Behavior on Toddler Behavior during Separation. Child Development, 61 (1), pp. 99-103.
- Martínez, B. (1993) Factores de riesgo ambiental que provocan un mal desarrollo del niño. En: B. - Martínez (ed) Detección de estilos de interacción materna en niños con riesgo ambiental. Tesis de Licenciatura, ENEPI, México.
- McGillicuddy-DeLisi, A. (1982) "The relations between Parents' Beliefs about Development and Family Constellation, Socioeconomic Status, and Parents' Teaching Strategies". En: L. Laosa and I. Sigel (ed) Families as Learning Environments for Children. New York, Cap. 9.

- Meza, A. y Pizarro, N. (1989) El proceso de comunicación. En: A. Meza y N. Pizarro (ed) Análisis de la influencia del tipo de comunicación empleada por la madre en el establecimiento de repertorios lingüísticos en niños de edad preescolar. Tesis de Licenciatura, ENEPI, México, pp. 7-21.
- Miller, W.; Weir, C. and Supramanian, G. (1992) The Influence of Perinatal Risk Status on Contingency learning in six-to Thirteen-Month-old Infants. Child Development, 63 (2), pp. 304-313.
- Montenegro, H.; Rodríguez, S.; Lira, I.; Haessler, M. y Bralic, S. (1970) Programa piloto de estimulación precoz para niños de nivel socioeconómico bajo. Entre 0 y 2 años: Informe final. Santiago de Chile, UNICEF.
- Mussen (1983) Desarrollo del niño. México, Limusa.
- Naranjo, C. (1979) Guía de estimulación temprana. Programa de estimulación precoz para Centroamérica y Panamá, Guatemala, UNICEF.
- Naranjo, C. (1981) Programa regional de estimulación temprana de UNICEF. "Por favor cuidame bien". México, UNICEF.
- Newman, M. (1985) Desarrollo del niño. México, Paidós.
- Nieto, R.G. (1986) Una guía para estimular los primeros años del desarrollo del niño. México, Ed. Aguirre y Beltrán.
- Nieto, R.G. (1987) Guía para la intervención temprana. Protocolo de evaluación. Instructivo de aplicación. México, Ed. Aguirre y Beltrán.

- Osorio, G. y Pérez, R. (1992) Detección de los estilos maternos en la adquisición del lenguaje en 8 diadas de nivel socioeconómico medio alto. - Reporte de investigación, ENEPI, México.
- Papalia, D. y Olds, S. (1990-91) Desarrollo Humano. México, McGraw-Hill.
- Pederson, D.; Moran, G.; Sitko, G.; Campbell, K.; Ghesquire, K. and Acton, H. (1990) Maternal Sensitivity and the Security of Infant Mother Attachment: AQ-Sort study. Child Development, 61 (b), pp. 1974-1983.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1980) Psicología del niño. Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1985) Psicología de las edades. Madrid, Morata.
- Pineda, F. (1987) Contexto situacional e interacción adulto-niño. Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano. UIICSE, ENEPI, UNAM.
- Ramey, T.; Holmberg, G.; Sparling, R. y Collier, M. (1983) Una introducción al proyecto abecedario de Carolina. En: Caldwell y Stedman (ed) Educación de niños incapacitados. Guía para los primeros tres años de vida. México, Trillas.

- Ramírez, R. (1992) Comunidades marginadas. En: R. Ramírez (ed) Importancia de la implementación de conductas académicas a través de extraacadémicas en niños preescolares de comunidades marginadas. Tesis de Licenciatura, ENEPI, México, pp. 29-37.
- Salvador, J. (1987) La estimación precoz en la educación especial. Barcelona, C.E.A.G.
- SEP. (1982) Guía para la intervención temprana. Dirección General de Educación Especial. Dirección Técnica, Departamento de programación académica, México.
- Schwarcz, S. (1991) Effect of Maternal Social Support on Attachment: Experiments Evidence. Child Development, 62 (1), pp. 572-582.
- Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia (DIF). Prueba de Investigación del Desarrollo de Denver. México.
- Smith, P. and Pederson, D. (1988) Maternal Sensitivity and Patterns of Infant-Mother Attachment. Child Development, 59 (4), pp. 1097-1100.
- Villers, P. y Villers, J. (1984) Primer Lenguaje. México; Morata.
- Super, Ch.; Herrera, G. and Mora, J. (1990) Long-Term Effects of Food Supplementation and Psychosocial Intervention on the Physical Growth of Colombian Infants at Risk of Malnutrition. Child Development, 61 (1), pp. 29-49.