



23
20j

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Universidad Nacional Autónoma
de México**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"IZTACALA"

**Estudio Comparativo del Desarrollo de
Niños de Tres Años de Edad que
Asisten y no a una Guardería.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
RAQUEL CERVANTES GUTIERREZ

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEX.

1994

**TESIS CON
FALLA DE 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.

A DIOS

Por permitirme llegar a una de
las metas más grandes de mi vida.

A TI MAMA:

RAQUEL GUTIERREZ DE CERVANTES
Por tu amor y cariño que siempre
han sido un apoyo para ser mejor.
TE QUIERO. GRACIAS.

A TI PAPA:

JAVIER ALFREDO CERVANTES AGUIRRE
Por tu gran sabiduría y apoyo moral
que me siguen siempre en todos los
actos de mi vida. TE QUIERO. GRACIAS.

A MIS HERMANOS:

MIGUEL ANGEL, SILVIA REBECA,
JAVIER ALFREDO Y LUIS IGNACIO.
Por estar conmigo, en las penas
y alegrías y por su apoyo e
interés para poder concluir
una meta más en mi vida.
LOS QUIERO. GRACIAS.

A MIS SOBRINOS:

PATRICIA ELIZABETH, MARCO ANTONIO,
DAVID ENRIQUE. Por su inocencia,
ternura y amor que transmiten a
traves de su sonrisa. LOS QUIERO
MUCHO. GRACIAS.

A MIS CUNADO (AS):

MARCO ANTONIO GALLARDO DURAN,
MARIA DEL CARMEN SANCHEZ LEOS
Y MARIA DEL CARMEN GONZALEZ
VALDESPINO. Porque con su amor,
respeto y confianza hacen
felices a los seres que amo.
GRACIAS POR SU APOYO.

A MIS MAESTROS:

A la Maestra ROCIO SORIA TRUJANO
con sincero agradecimiento por su
trato amable, paciencia y tiempo a
lo largo de esta tesis.

A la Licenciada MARGARITA CHAVEZ
BECERRA y a la Maestra LAURA EDNA
ARAGON BORJA. Gracias por su apoyo.

A MIS AMIGOS:

MARIA EUGENIA NARVAEZ CHAVEZ.
JOSE GUSTAVO GARDUÑO NUNEZ.
MARIA DEL CARMEN SANCHEZ LEOS.
Por su ayuda incondicional y
compañía.

R E S U M E N

Se evaluó el desarrollo de 30 niños de tres años de edad, 15 de ellos asistieron previamente a una guardería debido a que sus madres trabajan fuera del hogar y los otros 15 no asistieron a una guardería y recibieron cuidados diarios por parte de su madre, con el propósito de establecer posibles diferencias con respecto al desarrollo áreas de conducta motriz, cognoscitiva, verbal y personal-social. Los resultados muestran que los primeros aventajaron a los segundos; desarrollando habilidades distintas y adquiriendo por ello mayores puntajes en dichas áreas. Con base en los resultados se recomienda la realización de estudios comparativos más detallados, para poder ofrecer tranquilidad y confianza a las madres que laboran fuera del hogar.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO PRIMERO. DESARROLLO DEL INFANTE EN EL PRIMER AÑO DE VIDA.	
1.1. EL RECIEN NACIDO.....	7
1.1.1. NECESIDADES FUNDAMENTALES.....	9
1.2. CUATRO SEMANAS.....	11
1.2.1. CONDUCTA MOTRIZ.....	12
1.2.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.....	13
1.2.3. CONDUCTA VERBAL.....	14
1.2.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.....	15
1.3. DIECISEIS SEMANAS.....	15
1.3.1. CONDUCTA MOTRIZ.....	16
1.3.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.....	17
1.3.3. CONDUCTA VERBAL.....	18
1.3.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.....	18
1.4. VEITIOCHO SEMANAS.....	18
1.4.1. CONDUCTA MOTRIZ.....	19
1.4.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.....	20
1.4.3. CONDUCTA VERBAL.....	20
1.4.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.....	21
1.5. CUARENTA SEMANAS.....	22
1.5.1. CONDUCTA MOTRIZ.....	22

1.5.2.	CONDUCTA COGNOSCITIVA.....	23
1.5.3.	CONDUCTA VERBAL.....	24
1.5.4.	CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.....	24
1.6.	UN AÑO.....	25
1.6.1.	CONDUCTA MOTRIZ.....	26
1.6.2.	CONDUCTA COGNOSCITIVA.....	26
1.6.3.	CONDUCTA VERBAL.....	27
1.6.4.	CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.....	28

CAPITULO SEGUNDO. DESARROLLO DEL INFANTE DEL PRIMERO AL SEGUNDO AÑO DE VIDA.

2.1.	DIECIOCHO MESES.....	31
2.1.1.	CONDUCTA MOTRIZ.....	31
2.1.2.	CONDUCTA COGNOSCITIVA.....	33
2.1.3.	CONDUCTA VERBAL.....	34
2.1.4.	CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.....	35
2.2.	DOS AÑOS.....	38
2.2.1.	CONDUCTA MOTRIZ.....	39
2.2.2.	CONDUCTA COGNOSCITIVA.....	40
2.2.3.	CONDUCTA VERBAL.....	42
2.2.4.	CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.....	44

CAPITULO TERCERO. DESARROLLO DEL INFANTE EN SU TERCER AÑO DE VIDA.

3.1.	TRES AÑOS.....	47
3.1.1.	CONDUCTA MOTRIZ.....	49

3.1.2.	CONDUCTA COGNOSCITIVA.....	51
3.1.3.	CONDUCTA VERBAL.....	54
3.1.4.	CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.....	56

CAPITULO CUARTO. IMPORTANCIA DEL APEGO EN EL DESARROLLO DEL INFANTE.

4.1.	CONCEPTO.....	61
4.1.1.	CREACION DEL APEGO.....	63
4.2.	DESARROLLO.....	67
4.2.1.	FUNCIONES.....	72
4.2.2.	RELACION DE APEGO ENTRE MADRE-HIJO.....	72

CAPITULO CINCO. CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL. "GUARDERIAS: PERJUDICAN O BENEFICIAN A LOS INFANTES?".

5.1.	CENTROS DE ATENCION DIURNA.....	80
5.2.	GUARDERIAS EN MEXICO.....	87
5.2.1.	VENTAJAS.....	91
5.2.2.	DESVENTAJAS.....	93
5.2.3.	ELECCION	94

CAPITULO SEIS. LA ESCALA DE HABILIDADES MCCARTHY COMO TEST PARA MEDIR EL DESARROLLO INFANTIL.

6.1.	DESCRIPCION DE LAS SEIS ESCALAS.....	100
6.2.	COMPONENTES DE LA PRUEBA.....	104

METODO	105
RESULTADOS	110
DISCUSION	120
CONCLUSIONES	125
ANEXOS.	
ANEXO No. 1	132
ANEXO No. 2	133
BIBLIOGRAFIA	134

INTRODUCCION

El sustento y la vestimenta, entre otros son unas de las necesidades que el hombre tiene para con su familia, desgraciadamente el capital que él aporta, es muchas veces insuficiente para poder satisfacerlas. Surge entonces la figura de la mujer, que como pareja tiende a salir de su hogar para contribuir con el gasto familiar. En México debido al gran porcentaje de mujeres que laboran fuera del hogar y no pueden ausentarse de la oficina más allá de los meses de "incapacidad por embarazo" (Alcalá, 1992), se requiere de alguien que las sustituya sin que esto desvirtue la relación madre-hijo (apego), que asegure el buen cuidado de los hijos y a su vez se les nutra, eduque y logren su desarrollo en una forma sana. Es por ello, que en este país se ha ido incrementado la demanda de los centros de atención diurna (principalmente de los de guarderías); con un requerimiento de 27 749 solicitudes por Delegación Política en el Distrito Federal (Rodríguez, 1993).

No hay que olvidar que el desarrollo del niño es muy importante desde el nacimiento, y que éste va teniendo interacciones, ya sea con su madre o con la persona que lo cuida, que pueden o no optimizar dicho desarrollo. Una buena relación de apego dará por resultado un buen desarrollo

aunque el niño esté en la guardería. Existe un mito en cuanto a que el niño de guardería se desarrolla lentamente y hasta puede presentar problemas de retardo, debido a que no es criado por su madre. Sin embargo, si el niño cuenta con un buen estado de salud, una buena nutrición y se establece una relación de apego entre él y su madre o persona que lo cuida, es factible que, aunque asista a una guardería diariamente, durante varias horas del día, su desarrollo sea óptimo.

De ahí el interés por realizar el presente estudio cuyo objetivo fue evaluar el desarrollo de niños de 3 años de edad quienes previamente habían asistido a una guardería, con el propósito de establecer posibles diferencias en cuanto a las áreas motriz, cognoscitiva, verbal y personal-social; en relación con niños, que no habían asistido a una guardería. Cabe mencionar, que estas áreas, están dentro de la categorización que hacen las diversas teorías del desarrollo, y que las conductas implicadas no se dan por separado, sino que están íntimamente relacionados, pero para fines de evaluación se abordaron por separado.

Se trabajó con niños de tres años puesto que a esta edad se espera su ingreso al Jardín de Niños y es ahí donde el pre-escolar debe manifestar muchas habilidades adquiridas

anteriormente y que serán la base fundamental para el desarrollo de habilidades más complejas.

El ingreso al jardín de niños representa un cambio brusco y es aquí donde principalmente se ponen de manifiesto los posibles déficits de desarrollo. Las reglas de juego que rigen el comportamiento escolar, son claramente diferentes de las que funcionan en la vida familiar. Sin embargo, mediante la socialización propia de la escuela, las relaciones interpersonales comienzan a derivarse de sus padres a sus compañeros (iguales), y a otros adultos como los maestros. El niño debe valerse por sí mismo en un medio dirigido por adultos.

La convivencia con los otros niños, le obliga también a un aprendizaje de la vida en grupo y a aprender cómo resolver conflictos de rivalidad, lo que le será de gran utilidad en un futuro no muy lejano.

Para ello, se empleó la Escala de Habilidades McCarthy Para Niños, porque está evalúa las áreas de desarrollo de interés.

Fue necesario el análisis del desarrollo infantil, por lo que en el primer capítulo de la presente tesis se delinean las características del desarrollo del primer año

de edad del infante describiendo en forma breve las áreas conductuales antes mencionadas.

En el segundo capítulo se describe el desarrollo del niño cubriendo el periodo de dos a tres años de edad, conservando la continuidad del capítulo precedente respecto a las áreas descritas.

Sucesivamente en el tercer capítulo se pone énfasis en el niño a la edad de tres años, retomando los aspectos señalados. A esta edad (como se mencionó anteriormente) comienza a abandonar su primitiva y absoluta dependencia respecto de la madre y del padre, y está apto para asistir al jardín de niños. Por tal motivo dentro de este contexto el capítulo cuarto define a la relación creada entre el infante y su madre (apego). En el capítulo cinco se habla del apego y de los centros de atención diurna (guarderías) como propiciadores u obstaculizadores del desarrollo en las diversas áreas conductuales de desarrollo, cuando la madre trabaja fuera de su hogar e integra a su hijo a dichos centros.

Posteriormente, se presenta el estudio llevado a cabo con los niños en cuestión, incluyéndose los resultados obtenidos, la discusión de los mismos y las conclusiones pertinentes.

CAPITULO PRIMERO. DESARROLLO DEL INFANTE EN EL PRIMER AÑO DE VIDA.

En el presente capítulo se describen las características de desarrollo del primer año de edad del infante. Debido a que en este periodo se manifiestan varios cambios en el desarrollo y de manera rápida, para fines descriptivos dicho proceso se presenta en seis niveles: primera semana de edad, cuatro semanas de edad, dieciséis semanas de edad, veintiocho semanas de edad, cuarenta semanas de edad, y cuarenta y nueve semanas de edad. Ahora bien, para llevar a cabo una descripción más detallada y exponer los hilos conductores del desarrollo se concideran cuatro áreas conductuales a saber: 1) Conducta Motriz; 2) Conducta Cognoscitiva; 3) Conducta Verbal; 4) Conducta Personal-Social.

Estas cuatro áreas agrupan la mayoría de los modos visibles de la conducta infantil. No hay que creer que estas áreas se hallan netamente diferenciadas. El niño siempre reacciona como una unidad en sí mismo. Esta clasificación por categorías responde pues, a un orden práctico, ya que facilita la observación y el análisis para el diagnóstico.

Desde el comienzo de su vida, cada bebé demuestra tener características propias. Y éstas no sólo varían en lo que

respecta a su temperamento; también su ritmo de crecimiento es distinto. Algunos bebés crecen más rápidamente en ciertos aspectos y son más lentos en otros. Un bebé que se desarrolla con lentitud puede, en un momento determinado, alcanzar e inclusive aventajar a otro que parecía tener un ritmo más veloz. Todos los padres quieren tener la seguridad de que su bebé está desarrollándose normalmente en todos los aspectos, por lo que con frecuencia, comparan a su niño con el de los parientes o amigos, sin embargo, deben tener presente que el desarrollo es el avance de múltiples actividades de orden neuromuscular tan complejas, que cada bebé va alcanzándolas en forma personal e individual, a diferentes etapas de su vida.

Hay esquemas generales de desarrollo, pero no debe esperarse que todos los niños se ajusten a ellos, ya que sobre todo en los primeros dos o tres años, pueden haber grandes variaciones (Gerber, 1993).

Los valores de la conducta se superponen parcialmente y cambian con la edad. Un modo de conducta puede ser considerado cognoscitivo a una edad y motor en otra.

Empezaremos desde que el niño nace.

1.1. EL RECIEN NACIDO.

Desmond (1983), Brazelton (1985), Horowitz (1988), Wolf (1987), Gesell (1992), De Ajuriaguerra (1983), Rosenbluth (1990), Daws (1986), Mussen y cols. (1991) y Mussen (1991), consideran que el periodo del recién nacido abarca los primeros cinco a siete días. En ese lapso el infante se está recuperando del trauma fisiológico del nacimiento y está comenzando a establecer un equilibrio con su ambiente. Los recién nacidos parecen poseer muchas capacidades desde el instante en que nacen. Pueden ver, oír, oler y gustar, y son sensibles al dolor, al tacto y a los cambios de postura.

El equipo conductual del recién nacido está también notablemente desarrollado. El infante de corta edad tiene una variedad de reflejos, algunos de los cuales son necesarios para la supervivencia; y muchos de ellos son complejos. Por ejemplo, los recién nacidos de no más de dos horas de edad seguirán con la mirada una luz móvil si la velocidad del movimiento de ésta no es demasiado alta, y las pupilas del infante se dilatan en la oscuridad y se contraen en la luz. Los recién nacidos mamarán un dedo o un pezón que se les meta en la boca y se volverán hacia la dirección en que les toquen la mejilla o la comisura de los labios. Además pueden llorar, toser, dar la espalda, vomitar,

levantar la barbilla desde una posición inclinada y agarrar un objeto colocado en la palma de la mano. Los infantes reaccionarán a un sonido fuerte con un sobresalto y los recién nacidos pueden flexionar y extender las extremidades, chasquear los labios y "mordisquear" dedos.

Una de las respuestas importantes e interesantes exhibidas por los recién nacidos es el llamado reflejo de Moro. El infante "se abre de brazos", extiende los dedos y luego acerca de nuevo brazos y manos hacia su línea media, como si tratase de abrazar a alguien. Los infantes muestran normalmente esta reacción a un cambio repentino en la posición de la cabeza, y a menudo lo muestran ante cualquier acontecimiento que los sorprende. Este reflejo tiene importancia para el desarrollo, porque en los infantes normales comienza a desaparecer hacia los 3-4 meses de edad y cuando tienen 6 meses es difícil de provocar.

Aún cuando la mayoría de los recién nacidos tienen buena visión, oyen adecuadamente y poseen reflejos motores bien coordinados, difieren entre sí en lo que respecta a irritabilidad, tono muscular, vigor y actividad, a consecuencia de las condiciones prenatales, la facilidad del parto, y tal vez debido a características heredadas.

No resulta claro si estas diferencias en las

características de los recién nacidos permiten o no predecir la conducta del niño a los 6, 12 o 18 meses más tarde. Las correlaciones a través del primero y el cuarto días de vida en lo tocante a cualidades tales como viveza, excitabilidad, irritabilidad, actividad e inestabilidad son bajas, pues en promedio son nada más que de 0.30. Salvo en casos de grave impedimento físico, los cambios que ocurren después del periodo del recién nacido son tan aparatosos que no es posible predecir cómo será un niño al cumplir un año, partiendo de sus características al nacer.

1.1.1. NECESIDADES FUNDAMENTALES.

Los infantes nacen con cierto número de necesidades fisiológicas fundamentales que deben satisfacerse para que sobreviva. La mayoría de dichas necesidades -oxígeno, control de la temperatura, y sueño- por lo común se satisfacen de manera natural.

El bebé es desde las primeras semanas de vida un auténtico ser humano, un ser humano desvalido y dependiente, pero que tiene sus propias necesidades y sentimientos y que inclusive puede tener algunos atisbos de ideas.

El bebé necesita fundamentalmente de su madre o, en su defecto, de una madre sustituta permanente, requiere de una

persona que lo conozca y comprenda sus modalidades, su carácter, su manera particular de comunicar sus necesidades. Además, durante las primeras semanas y meses de vida, necesita de su madre para poder construir en su mente la imagen de ésta y para aprender a conocerla progresivamente. Es evidente que no podrá llegar a reconocerla a los cinco, seis o siete meses, si en el periodo anterior no ha tenido la posibilidad de ir forjando y construyendo poco a poco ese conocimiento.

También necesita que su madre lo proteja de todas las confusas y angustiantes sensaciones que proceden tanto de su propio cuerpo como del medio exterior; necesita que corra el dosel de su cuna cuando la luz del sol lo golpea en la cara, que lo tranquilice cuando el ruido de una puerta que se abre lo sobresalta, que lo alimente cuando siente hambre, que cuide que esté abrigado en su mantilla o lo sostenga en brazos. El amor que la madre siente por su bebé se expresa en los cuidados que le prodiga para satisfacer sus necesidades físicas. Por otra parte, el cuidado que la madre brinda a su hijo le produce a éste la sensación de que el mundo no es siempre tan amenazante, sino que a veces se puede confiar en él.

1.2. CUATRO SEMANAS.

De todos los seres, es el hombre el que se encuentra más desvalido al nacer. En cierto sentido, podría decirse que no ha nacido completamente hasta las cuatro semanas de vida. Es necesario este tiempo para que pueda realizar un ajuste fisiológico activo con el medio posnatal. Aun así, todavía pueden haber signos de una organización algo precaria en su despertar capichoso, sus reacciones sobresaltadas, y la respiración irregular, así como también en sus estornudos, sofocaciones y propensión al vómito a la menor provocación. Esta "inestabilidad" es relativamente normal a esta tierna edad, debido a que la red vegetativa del sistema nervioso todavía no se halla completamente organizada.

Frecuentemente, el neonato parece hallarse en una especie de zona intermedia entre el sueño y la vigilia, Está casi dormido. Parece como si el sueño fuese un modo de conducta en extremo complicado y el ritmo del sueño y el de la vigilia necesitaran cierto tiempo para definirse claramente. Y en verdad crece tan rápido en todos los campos de la conducta, que de un día a otro ya aparecen variaciones y fluctuaciones. Tampoco se ajusta a un programa fijo en sus actividades y deseos espontáneos, y se halla mal preparado para una rutina demasiado rígida.

Sin embargo, las características de la conducta del infante de cuatro semanas no son, de ningún modo, caóticas o ~~arbitrarias~~ ~~arbitras~~. Por el contrario, encajan perfectamente en una serie genética. El siguiente sumario muestra claramente cómo los patrones de las cuatro semanas están evolutivamente relacionados, por un lado, con los del periodo fetal, y por el otro, con los del bebé de 16 semanas.

1.2.1. CONDUCTA MOTRIZ.

A las cuatro semanas, cuando está despierto, el bebé yace sobre la espalda, por lo común con la cabeza vuelta hacia un lado preferido. Sólo momentáneamente la coloca en su posición media. Casi invariablemente tiene extendido el brazo del lado hacia el cual ha girado la cabeza. El otro brazo lo flexiona, dejando descansar la mano sobre o cerca de la región céfalo-torácica. Esta combinación de cabeza desviada, un brazo extendido y el otro flexionado, es lo que se llama actitud de reflejo-tónico-cervical (r.t.c.) que domina la vigilia del infante durante unas doce semanas.

A veces el bebé de cuatro semanas prorrumpo en reacciones bruscas, enderezando momentáneamente la cabeza y extendiendo las cuatro extremidades. Otras veces agita el aire con movimientos de molinete, más o menos simétricos, de los brazos. Pero la actitud asimétrica de r.t.c. es la base

de la mayor parte de su conducta postural. Y en verdad, el r.t.c. es parte del plan fundamental del sistema total de reacciones. Ya se había hecho parcialmente presente en el periodo prenatal, ayudando al feto a acomodarse al contorno de la cavidad uterina. A las 16 semanas cede el lugar a modos de conducta más simétricos, desempeñando el papel de una precondición para el crecimiento de estos últimos modos.

1.2.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.

Los músculos más activos y eficientes son, a las cuatro semanas, los de la boca y los de los ojos. El más ligero toque en la región de la boca hará que se cierren los labios y luego se frunzan; también hará el bebé con la cabeza ademán de buscar algo, especialmente si la criatura tiene hambre. Reflexivo, deliberado o consciente, esto representa una forma de conducta cognoscitiva. La capacidad de mamar y deglutir ya la tenía el niño aun antes del nacimiento.

El control sobre los doce pequeños músculos que mueven y fijan los globos de los ojos se va haciendo mayor durante el periodo neonatal. Al bebé de cuatro semanas le complace permanecer con la vista inmóvil durante largos ratos, como una especie de arrobamiento. Ociosamente contempla, por separado, las masas de grandes dimensiones, como las ventanas, cielos rasos, personas, etc.

Sin embargo, la capacidad de "asir" de los ojos supera, a las cuatro semanas, la de las manos. La aprehensión ocular procede a la prensión manual. Por lo general, ambas manos se encuentran cerradas (aun estando abiertos los ojos). No hay ademán de asir las cosas. Y sin embargo, la formación de patrones de prensión ya está muy adelantada, pues si tocamos la mano del niño (con el mango de un sonajero) aumenta la actividad del brazo y la mano se cierra o se abre.

1.2.3. CONDUCTA VERBAL.

El niño de 4 semanas presta gran atención a los sonidos. Si se hace sonar una campanilla mientras se encuentra ocupado con su actividad postural, ésta cesa en seguida. Se trata aquí de un patrón de conducta significativo, una especie de fijación auditiva o "contemplación" del sonido. Con el tiempo, la percepción del sonido se volverá discriminativa para las cosas: oírà el ruido de pasos y lo comprenderà. Y un poco más tarde todavía escucharà y comprenderà el sonido de las palabras.

Salvo para el llanto, casi no efectúa articulación ninguna. El carácter y la intensidad del llanto varían según las causas y circunstancias. Sus vocalizaciones son pobres y faltas de expresión; pero mira y produce ruidos guturales, precursores del balbuceo.

1.2.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

A las cuatro semanas el niño fija la vista transitoriamente en el rostro que se inclina dentro de su campo visual. Su actividad facial puede ablandarse y aun iluminarse ante el contacto social, pero una mirada breve y atenta es el principal signo de reacción "social". Puede realizar, también, una respuesta comparable a la voz humana. Tiende a calmarse cuando lo alzan, y lo mismo si está calentito y bien arropado. Probablemente experimente una oscura sensación de seguridad al ser sostenido con mano firme y tranquila. Este tipo de respuesta táctil y sensación de protección debe asentarse como un precoz elemento genético de valor social.

1.3. DIECISEIS SEMANAS (CUATRO MESES).

A las 4 semanas de edad el periodo neonatal está llegando a su fin. Con cada nueva semana el niño avanza más profundamente en el medio doméstico. A las 16 semanas ya comienza a evadirse gradualmente del abrigado contorno de su cuna. Sus periodos de vigilia son más largos y mejor definidos. Incluso puede alborotar en demanda de atención social. Los rasgos de individualidad se tornan más evidentes y surgen los primeros conflictos originados por presiones excesivas o inoportunas del medio. Su incorporación cultural

1.2.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

A las cuatro semanas el niño fija la vista transitoriamente en el rostro que se inclina dentro de su campo visual. Su actividad facial puede ablandarse y aun iluminarse ante el contacto social, pero una mirada breve y atenta es el principal signo de reacción "social". Puede realizar, también, una respuesta comparable a la voz humana. Tiende a calmarse cuando lo alzan, y lo mismo si está calentito y bien arropado. Probablemente experimente una oscura sensación de seguridad al ser sostenido con mano firme y tranquila. Este tipo de respuesta táctil y sensación de protección debe asentarse como un precoz elemento genético de valor social.

1.3. DIECISEIS SEMANAS (CUATRO MESES).

A las 4 semanas de edad el periodo neonatal está llegando a su fin. Con cada nueva semana el niño avanza más profundamente en el medio doméstico. A las 16 semanas ya comienza a evadirse gradualmente del abrigado contorno de su cuna. Sus periodos de vigilia son más largos y mejor definidos. Incluso puede alborotar en demanda de atención social. Los rasgos de individualidad se tornan más evidentes y surgen los primeros conflictos originados por presiones excesivas o inoportunas del medio. Su incorporación cultural

ya está muy avanzada.

Las transiciones evolutivas rara vez son repentinas. Las dieciséis semanas marcan, sin embargo, un punto decisivo en el desarrollo. Ellas inauguran un periodo de rápida organización cortical con las consiguientes transformaciones y con nuevas correlaciones de la conducta sensoriomotriz, especialmente en la coordinación de las reacciones oculares y manuales.

1.3.1. CONDUCTA MOTRIZ.

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

Los seis pares de músculos fototrópicos de los ojos han progresado enormemente en las últimas doce semanas, debido a una creciente red de conexiones neurales. En consecuencia, un anillo colgado delante de la vista del niño determina un movimiento general de acercamiento incipiente, en el que están comprendidos la cabeza, los hombros y los brazos.

Cuando se sostiene al niño en la posición erguida, extiende las piernas reiteradamente, soportando una fracción

de su peso.

La musculatura del tronco se halla en vías de organización. Le complace sentarse apoyado en la almohada y levantar la cabeza, que ya no necesita sostén. Le gusta mirar adaptativamente a su alrededor. Digamos de paso que éste es un buen ejemplo de cómo un solo rasgo de la conducta (control de la cabeza) puede tener una doble significación: motriz y cognoscitiva.

1.3.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.

El r.t.c., ahora en vías de desaparición, sirvió, durante su primacía, para canalizar los pasajes de la atención visual. Por etapas graduales llevó, de una fijación difusa y fugaz sobre el brazo extendido, a la prolongada inspección de la mano. A las 16 semanas el niño mira atentamente su sonajero.

Las manos pronto estarán listas para asir el sonajero ante el estímulo visual; aun ahora su mano libre se acerca al sonajero como si estuviera atareada en su manipulación.

Su capacidad perceptual ha progresado prodigiosamente, no sólo dedica miradas de preferencia a su propia mano, sino también a la mano protectora del adulto.

1.3.3. CONDUCTA VERBAL.

El bebé de 16 semanas barbulla, cloquea, ronronea, hace gorgoritos y ríe. Estos son los productos fundamentales del aparato oral y respiratorio que permitirán, finalmente, el habla articulada. En el variado juego vocal que caracteriza a los meses subsiguientes, se harán presentes otros usos más refinados de este aparato.

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

1.3.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

El rostro, las manos y la voz de la madre se hallan ya dentro de la perspectiva del niño de 16 semanas. "Reconoce" a la madre y a otros familiares que lo atienden, con múltiples manifestaciones inarticuladas pero correspondientes a otros tantos patrones bien precisos, establecidos a través de la alimentación, el baño, el vestido y las expresiones de cariño. Es capaz de sonreír vivamente al contacto social y de ponerse serio a la vista de un extraño.

1.4. VEINTIOCHO SEMANAS (SIETE MESES).

El bebé de 28 semanas empieza a dejar el "moisés" por la silla. Ya puede contarse entre los que se sientan. Sólo necesita el ligero apoyo de los brazos de la silla o de la

madre. Pronto podrá mantener su equilibrio sedante sin ayuda de nadie.

Gran parte de su vigilia la pasa en activas manipulaciones y búsquedas del mundo físico que lo rodea, de su mobiliario fijo y de sus objetos separados (y separables).

1.4.1. CONDUCTA MOTRIZ.

A las 28 semanas el niño se halla cronológica y evolutivamente, en una etapa intermedia en el camino hacia el completo dominio de la posición erguida. Se sienta sin ayuda, pudiendo mantener erguido el tronco, quizá hasta un minuto entero.

El niño incorpora los nuevos objetos percibidos a unos esquemas de acción ya formados (asimilación), pero también los esquemas de acción se transforman (acomodación) en función de la asimilación. Por consiguiente, se produce un doble juego de asimilación y acomodación por lo que el niño se adapta a su medio.

La acomodación ocular se halla más avanzada que la manual. Puede percibir una cuerda, pero es incapaz de tirar de ella; sigue una bolita con la vista, pero cuando quiere asirla, coloca la mano torpemente encima de ella y por lo

general no consigue tomarla.

Bastará que unos movimientos aporten una satisfacción para que sean repetidos (reacciones circulares). Las reacciones circulares sólo evolucionarán con el desarrollo posterior y la satisfacción (único objetivo) se disociará de los medios que fueron empleados para realizarse.

1.4.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.

Los ojos y las manos funcionan en estrecha interacción, reforzándose y guiándose mutuamente. Inspecciona objetos, y si el objeto se encuentra dentro de su radio de acción, generalmente va a parar a sus atareadas manos.

La conducta manipulatoria-perceptual es de gran actividad a las 28 semanas. No se trata de una recepción pasiva. Es adaptatividad dinámica combinada con búsqueda utilitaria.

1.4.3. CONDUCTA VERBAL.

A las 28 semanas, el bebé chilla. Efectúa gran cantidad de vocalizaciones espontáneas y emitiendo vocales, consonantes y hasta sílabas y diptongos. Ya está casi listo para la emisión doble y precisa de mu, ma y da, que lo llevarán a decir sus primeras "palabras".

El bebé ha entablado una cantidad de relaciones sociales con ciertas personas específicas del medio, con sus expresiones faciales, ademanes y actitudes posturales, y con los acontecimientos de la rutina doméstica.

Los acontecimientos prácticos, los objetos físicos y los tonos e inflexiones de la voz le interesan más que las palabras. Sin embargo, toda esta experiencia práctica es requisito previo para la comprensión de las palabras. De hecho, ya es comprensión; es decir, comprensión en el plano del criterio práctico.

1.4.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

A las 28 semanas el bebé experimenta un intenso placer en el ejercicio de sus flamantes facultades neuromotrices. Es capaz de utilizar largo rato un solo juguete, en forma extravertida. Si fuera sociable, remitiría excesivamente su actividad sobre los demás, en tanto que así, con esta mayor independencia, se halla en mejores condiciones para consolidar y correlacionar sus conquistas evolutivas.

A esta edad el niño está continuamente aprendiendo el contenido social elemental de los sucesos domésticos, bien que principalmente en función del valor que ellos entrañan para él.

Pero esto lo hace socialmente prudente, pues sus contactos con los demás se saturan de expectativa y conformidad. Todavía carece de un fundamento suficientemente sólido para prestar gran atención a las palabras. No le interesa demasiado que los extraños sean extraños, mientras no defrauden sus expectativas normales.

1.5. CUARENTA SEMANAS (DIEZ MESES).

Las cuarenta semanas marcan la transición a lo que es casi una época, dado el crecido número de nuevos y característicos modos de conducta que se hacen presentes en el complejo evolutivo.

El niño puede pararse, asiéndose a la valla de su corralito. Adquiere un nuevo interés por la casa e incluso llega a gozar con sus cortas expediciones por el mundo exterior. Manifiesta un insólito interés por las palabras, tanto en calidad de receptor como de emisor. En la prensión, manipulación y actividades de investigación revela muchos signos significativos de discernimiento y conducta elaborativa. A esta altura ha penetrado más en el círculo familiar y empieza a ser considerado como parte integrante de él.

1.5.1. CONDUCTA MOTRIZ.

A las cuarenta semanas, las piernas ya sostienen el

peso total del cuerpo; pero el equilibrio independiente no llegará hasta finalizar el año. El equilibrio en la posición sedente, sin embargo, es perfectamente dominado. Tan pronto pasa de la posición sedente a la inclinada, como de la inclinada a la sedente. Hallándose inclinado, retrocede, se balancea o gatea.

El control que puede tener el niño sobre sus movimientos, es decir, el poder de inhibirlos, de seleccionarlos, de modificarlos, depende de un progreso regional que muestra su dependencia relacionada con la evolución fisiológica.

1.5.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.

La conducta cognoscitiva refleja, a las 40 semanas, nuevos refinamientos en la mecánica de la masticación y de la manipulación. Los labios demuestran mayor adaptación al acercarse al borde de una taza y la lengua coopera con mayor eficiencia en la regulación o expulsión de un bocado. A las 40 semanas el bebé es capaz de coger una miga con presión en forma de pinza. El inquisitivo dedo índice despliega gran actividad palpando y explorando. De este modo realiza nuevos descubrimientos en la tercera dimensión y en el aspecto táctil de las cosas.

Manifiesta, un marcado interés táctil y visual por los

detalles. Posee la suficiente capacidad analítica para segregar un detalle del resto y considerarlo por separado, y también para reaccionar combinativa y sucesivamente frente a dos detalles o dos objetos.

1.5.3. CONDUCTA VERBAL.

La creciente destreza de labios y lengua y de la musculatura para la masticación y la deglución, combinada con su facultad imitativa, favorece la vocalización articulada. No debe sorprendernos que las palabras surjan de una matriz de conducta alimentaria, exactamente del mismo modo en que el "blu-blu" hace su aparición, aun cuando la boca está ocupada con alimentos.

El bebé de 40 semanas, demuestra cierta sensibilidad para las impresiones sociales. Tiende a imitar ademanes, gestos y sonidos. Responde a su nombre y hasta "entiende" el !No, no- Aunque completamente incapacitado para una verdadera comprensión del significado de las palabras, su interés social es tan grande que inevitablemente lo lleva al lenguaje. Además, ya posee una o dos "palabras" en su vocabulario articulado.

1.5.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

El bebé de 40 semanas ya está perfectamente asentado en la rutina de la vida cotidiana. Duerme toda la noche,

hace dos siestas y se toma tres o cuatro biberones al día. Ya está acostumbrado a algunos sólidos y acepta otros nuevos si se le introducen con tacto. Come las galletitas por sí mismo y él solo se sostiene el biberón.

Ahora le queda un margen de energías para los contactos sociales, le gusta tener gente a su alrededor. Y aun cuando hace adiós con la mano, preferiría que la gente se quedara. En la manipulación de los juguetes a veces modifica su conducta bajo el estímulo de la demostración.

Sonríe ante su propia imagen en el espejo, pero puede mostrar timidez ante un extraño, especialmente si éste no respeta su conciencia y sensibilidad social. Esta capacidad de reconocer un extraño es, por sí sola, un síntoma de mayor madurez social.

1.6. UN AÑO (DOCE MESES).

El niño de un año todavía debe perfeccionar los patrones que hacen su aparición en el cuadro de las 40 semanas y que no se definirán completamente hasta los 15 meses.

El niño de 15 meses puede adoptar la posición erguida sin ayuda; camina solo; puede poner una pelota dentro de una caja, una bolita dentro de un frasco y construir una torre

con dos cubos; se expresa con ademanes, utiliza la cuchara y se pone las ropas sencillas.

Es interesante destacar que el niño de un año está al borde de todas estas habilidades, las cuales se hallan, por entonces, en una etapa intermedia o naciente.

1.6.1. CONDUCTA MOTRIZ.

El niño de un año gatea y, por lo común, con gran presteza. Puede hacerlo sobre manos y rodillas o en cuatro pies, a la manera plantigrada. Puede lograr pararse sin ayuda, pero ordinariamente no alcanza un equilibrio estable hasta cuatro semanas después. Por ahora se desplaza de costado, agarrándose a algún sostén; camina, sí, pero no sin apoyo. La prensión fina es hábil y precisa y casi posee ya la facultad de soltar las cosas voluntariamente. La componente flexora o del asir de la prensión está ahora compensada por la componente extensora inhibitoria del soltar. Este control inhibitorio le permite soltar una pelota con ademán de lanzamiento.

1.6.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.

El bebé de un año muestra una naciente apreciación de la forma y el número. En situación de prueba y frente a un agujero redondo y otro cuadrado, revela una perceptividad especial para el agujero redondo. Es probable que introduzca

un dedo o una varita en el agujero. Utilizando su flamante aptitud para soltar puede colocar un cubo dentro de un recipiente. Ya empieza a geometrizar el espacio y es capaz de poner un objeto sobre otro momentáneamente, forma ésta de orientación que presagia la construcción de torres. Su orientación manual respecto a las relaciones espaciales también le permite, mediante la adaptación de sus manipulaciones, sacar una bolita de un frasco, si bien torpemente. En la situación con todos los cubos, coloca un cubo detrás del otro sobre la mesa. He ahí el rudimento genético de la numeración.

Su conducta cognoscitiva refleja una nueva sensibilidad para los modelos imitativos. Aunque sólo acerca el lápiz al papel, su respuesta cognoscitiva mejora mediante la demostración de un garabato. También muestra progresos en el juego social con la pelota bajo el estímulo de dame-y-toma.

1.6.3. CONDUCTA VERBAL.

El bebé de un año manifiesta un alto grado de reciprocidad social. Escucha las palabras con mayor atención y repite las palabras familiares bajo la influencia de la repetición e imitación. Ya empieza, incluso, a subordinar la acción a la palabra, entregando la pelota obedientemente, a la orden: "Dámela". Es probable que haya

agregado, también, dos o tres palabras más a su vocabulario o que trate de atraer la atención, sino con palabras, por medio de toses o chillidos. Cuando se aproxima a su imagen en el espejo, lo hace sociablemente, acompañando a menudo el contacto social de vocalizaciones. Estas vocalizaciones pronto desembocarán en una elocuente jerga y en la multiplicación del vocabulario articulado.

1.6.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

El niño de un año goza de una importante posición social en el seno de la familia. Frecuentemente ocupa, incluso, el propio centro del grupo. El bebé manifiesta una significativa tendencia a repetir las acciones que le han sido festejadas. El mismo se complace tanto con esto como su auditorio. A través de estas situaciones, comienza oscuramente a sentir su propia identidad, que habrá de convertirse, más tarde, en el núcleo de un creciente sentido de la personalidad. Por ahora es capaz de sentir miedo, cólera, afecto, celos, ansiedad y simpatía. También puede estar dotado de un sentido estético elemental. Reacciona frente a la música.

En cuanto a su conducta doméstica, se está volviendo algo más independiente. Se alimenta con sus propios dedos, roza el plato con la cuchara y luego le pasa la lengua, y cuando está saciado lo expresa con un ademán. Por lo

general, ayuda a vestirse.

Frecuentemente adopta una actitud sociable, y si es necesario, recurre a las vocalizaciones u otros medios para atraer la atención sobre sí. Revela una considerable perceptividad de las emociones de los demás y una creciente capacidad para influir sobre estas emociones o adaptarse a ellas. Tal es el aspecto adaptativo del mecanismo personal-social de la vida. Es índice tanto de inteligencia como de personalidad.

CAPITULO SEGUNDO. DESARROLLO DEL INFANTE DEL SEGUNDO AÑO AL TERCER AÑO DE EDAD (DE LOS 24 A LOS 36 MESES DE EDAD.

En este capítulo se presenta la descripción del desarrollo del infante ahora cubriendo el período de dos años de edad a los tres años. Para conservar la continuidad, en cada nivel cronológico, se describen igualmente las cuatro áreas conductuales, como en el capítulo precedente.

El flujo del desarrollo se profundiza con la edad y también, en cierto sentido, se hace más lento. A medida que aumenta la edad se requiere un lapso más largo para alcanzar un grado de madurez proporcional.

Tan profundamente influido está el desarrollo por la edad fisiológica y cronológica, que debe ser estimado siempre en términos comparativos. No disponemos, pues, de unidades absolutas de medida. Para interpretar los hechos evidentes del crecimiento mental, debemos percibirlos y juzgarlos comparativamente. Sólo mediante confrontaciones en serie podremos alcanzar una visión de la génesis continua en la formación de modos de conducta. A fin de facilitar estas comparaciones, en las siguientes reseñas de los niveles de madurez, se hará repetida referencia a la edad mayor y menor adyacentes, sugiriendo así identidad personal.

2.1. DIECIOCHO MESES.

Muchos cambios tienen lugar entre el año y los 18 meses. El niño crece entre 5 y 7 cm., aumenta su peso en algunos kilos y dobla el número de dientes. De modo que a los 18 meses posee una docena de dientes, mide de 75 a 80 cm. y pesa de 9 a 12 kg. Duerme casi tanto como al año, unas trece horas, o sea, más de la mitad del día; pero por lo común con una sola siesta en lugar de dos.

Los progresos en el control general del cuerpo son enormes. También realiza considerables progresos en los campos de la conducta cognoscitiva y social. Pero estos últimos son menos evidentes. A menudo son tan fragmentarios superficialmente que no puede apreciarse su importancia evolutiva en la medida necesaria.

2.1.1. CONDUCTA MOTRIZ.

El niño de dieciocho meses ha logrado, por lo menos, un dominio parcial de sus piernas, mientras que el niño de un año de edad difícilmente puede pararse sin ayuda de algún apoyo. A los 15 meses el bebé puede pararse perfectamente, con prescindencia de toda ayuda; pero hasta los 36 meses no posee el equilibrio necesario para pararse en un solo pie. El niño de dieciocho meses avanza velozmente con paso tieso,

extendido e impetuoso, que no es correr, exactamente, pero que es superior a caminar o hacer pinitos. Se sienta en su silla infantil con la mayor soltura, y puede treparse a una silla de adulto. Con ayuda, puede subir escaleras. Y para bajar no necesita ayuda, haciéndolo o bien por sucesivas "sentadas" en cada escalón o gateando hacia atrás, vuelto de espaldas. Pero en la locomoción sobre el piso rara vez gatea. Ya puede arrastrar un juguete con ruedas mientras camina. Tales hazañas están mucho más allá de las posibilidades del niño de un año de edad, cuyo mejor medio de locomoción es el gateo en cuatro pies o sobre manos y rodillas, y que todavía no ha alcanzado completamente la posición erguida.

Manualmente. El niño de dieciocho meses de edad es lo bastante diestro para colocar un cubo sobre otro a la primera tentativa. Su soltar prensorio, sin embargo, es exagerado y necesita varias pruebas para construir una torre de tres. Uno puede sostener un cubo en una mano mientras trata de agarrar otro, y, en cierto momento, apoyar uno sobre el otro. Pero su soltar cognoscitivo es torpe y, por consiguiente, rara vez construye torres, aunque puede, de esa manera, "dejar caer" un cubo dentro de una copa. El niño de dieciocho meses puede arrojar una pelota, mientras que el

niño de un año la hace rodar,. El codo del niño de dieciocho meses es más diestro, lo cual le permite volver las hojas de un libro, si bien de a dos o tres por vez.

2.1.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.

El niño de dieciocho meses de edad, domina, en un plano práctico, incontables relaciones geométricas del medio físico que lo rodea. Sabe dónde están las cosas, dónde estaban, adónde van y a qué pertenecen. Dibujos que para el niño de un año de edad son, sin duda, meros borrones, están configurados para el niño de 18 meses de edad. Señala los dibujos de un auto, un perro o un reloj. Si así se le ordena verbalmente, se señala la nariz, los ojos o el pelo.

Su sentido de la verticalidad, incipiente al año de edad, ha madurado mucho, de modo que ahora puede apilar dos y hasta tres cubos en alineación vertical. Si se le hace un trazo vertical, lo imita. Al alimentarse, pone la cuchara en la boca levantando solamente el extremo del mango.

Los alcances de la atención son, sin duda, más amplios que seis meses atrás. Ahora le interesan el mucho y el más. Le gusta reunir muchos cubos en un rimerito o destruir éste convirtiéndolo en muchos cubos dispersos. Le gusta almacenar y disponer de cuatro, seis o más cubos que le hayan sido dados uno por uno. El niño de 18 meses de edad no sabe

contar, pero se interesa notablemente por los conjuntos, lo cual es, un requisito evolutivo previo para la matemática superior.

Su madurez perceptual se refleja en la forma significativa en que señala su comportamiento. Cuando devuelve el material, no es sin un aire de asunto concluido. Hace adiós con la mano, con un sentido de cosa terminada. Tiene también el sentido de los finales; el fin sobreviene cuando dice gracias, o informa que se ha ensuciado o mojado, o cuando seca un charco.

2.1.3. CONDUCTA VERBAL.

La conducta del lenguaje abarca tanto la comprensión como la comunicación. Al año de edad, el niño no es muy articulado. De ordinario, sólo puede decir una o dos palabras, aparte de dadá y mamá que apenas tienen valor comunicativo. Sin embargo, percibe en los demás y comunica a los demás una amplia gama de estados emocionales: dolor, placer, miedo, cólera, disgusto, cariño, ansiedad, etc. Gran parte de su expresividad emocional es altamente egocéntrica. La distinción que efectúa entre él mismo y los demás es muy escasa. Sus vocalizaciones apenas comienzan a tener implicación social. Cuando se acerca a su imagen en el espejo, lo hace física y vocalmente; y es capaz de toser

para atraer sobre sí la atención.

El niño de dieciocho meses de edad también es de naturaleza ensimismada, pero sus comunicaciones, por medio de ademanes y palabras, son mucho más frecuentes y diversas. A veces hasta puede atribuirse de un vocabulario de 10 palabras bien definidas. Articula lo bastante para decir papa cuando tiene hambre y no cuando está satisfecho. Acompaña el no con una sacudida de la cabeza, anterior, por otra parte, a la palabra. Ya empieza a usar palabras junto con los ademanes y aun en lugar de éstos. Llega, incluso, a abandonar la media lengua, prefiriendo gracias a ta ta.

Responde a órdenes simples como Pon la pelota sobre la silla, o Abre la boca. Reconoce muchas figuras que es incapaz de nombrar. Las palabras recién están empezando a tomar un estado auxiliar, libre y flotante. Pero esto no le acarrea dificultades, puesto que sólo distingue parcialmente entre él mismo y las cosas que le interesan.

2.1.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

El niño de un año de edad tiene un sentido fragmentario de la identidad personal y casi ningún sentido de posesión personal. El niño de dieciocho meses, en cambio, empieza ya a reclamar lo mío y a distinguir entre tú y yo. Estas distinciones son en extremo elementales. De ordinario, le

agrada mucho el juego espontáneo y ensimismado, y las excursiones locomotrices. Sin embargo, puede observar a un recién llegado, niño o adulto, con concentrado interés. Aun cuando el niño de dieciocho meses es independiente en sus juegos, puede llorar si un compañero se va, o seguirlo. También le gusta hacer pequeños mandados, en la casa, buscando o llevando cosas. La satisfacción que le producen parece ser en parte social, pero principalmente kinestésica.

El niño de dieciocho meses de edad es disidente; porque su haber de diferenciaciones perceptuales y conceptos embrionarios es tan pobre y precario, que se aferra a sus bienes mentales con la misma fuerza con que se cuelga de su madre o aprieta un objeto en la mano. Para él los cambios repentinos son como precipicios. Y trata de evitarlos echándose al suelo, retrocediendo, corriendo para esconderse, gritando o luchando y lanzando golpes al aire. Su oposición, más que agresiva, es autoconservadora. Por eso prefiere golpear el aire y no al intruso. Cuando se haya tornado socialmente más maduro, seguramente le dará una palmada.

El egocentrismo de la llamada conducta oposicionista a los dieciocho meses, revela la inmadurez social de ese nivel cronológico. Si aparentemente el niño de un año de edad es

más docil, esto ocurre solamente porque es, todavía, menos maduro. La tendencia conservadora del niño de dieciocho meses de edad constituye, sin embargo, una condición normal del crecimiento. No le llegan ni la disciplina severa, ni los retos, ni la persuasión verbal. Las palabras significan demasiado poco.

El sentimiento de culpa en el niño de dieciocho meses de edad, o no existe, o es sumamente rudimentario. Por esta misma época empieza a adquirir control voluntario de sus esfínteres.

Se halla autoembebido (sin egotismo) debido a que en las demás personas no percibe individuos como él mismo. El es el individuo omnircundante en cuyo interior otros seres asumen formas oscuras y variables.

Al año de edad, repetía las gracias festejadas -y hasta representaba torpemente ciertas acciones como las de peinarse, escupir -y fumar! A los 18 meses de edad estas representaciones son menos toscas y más imitativas. El niño de dieciocho meses de edad reproduce más perfectamente lo que ve. Finge leer el diario. Por obra de estas reconstrucciones perceptuales y emocionales, los demás seres de su mundo se vuelven menos oscuros y aislados. Con lo cual

su egocentrismo disminuye gradualmente (Gesell, op. cit.; Daws, op. cit.; Aberastury, 1993 y Hilgard, 1991).

2.2. DOS AÑOS (24 MESES).

En el periodo preescolar la velocidad media del crecimiento mental es tan grande que todas las edades parecen edades de transición. El progreso evolutivo en la conducta del lenguaje es particularmente significativo. El niño de dos años de edad da múltiples señales de estar convirtiéndose en un ser pensante, de estar entrando al estado sapiente que corresponde a la posición erguida que ya casi domina plenamente.

Desde los 18 meses, ha ganado 5 cm. en altura, 1 kg. y medio en peso y cuatro dientes. Duerme unas trece horas y por lo común hace una siesta de hora y media a dos horas, por tarde.

Las piernas son cortas, la cabeza grande; hay un bamboleo residual en su paso, desequilibrio en su estática y una inclinación hacia adelante en la postura de su cuerpo. De igual modo, su personalidad está empezando a adquirir difíciles orientaciones en un momento en que la capacidad neuromotriz se halla todavía muy inmadura (Rosenbluth, 1991; Gesell, op. cit. y Stone & Church, 1969).

2.2.1. CONDUCTA MOTRIZ.

El niño de dos años de edad tiene, decididamente, mentalidad motriz. La mayor parte de sus satisfacciones y las más características son de orden muscular. Y así, disfruta enormemente de la actividad motriz gruesa. El niño de dos años de edad posee rodillas y tobillos más flexibles, un equilibrio superior, y puede, en consecuencia, correr, mientras que el niño de dieciocho meses avanza con andar vacilante, tieso y plano. El niño de dos años de edad se ve forzado a usar los dos pies por cada escalón. Puede saltar desde el primer escalón sin ayuda, adelantando un pie al otro en el salto. Si así se le ordena, puede acercarse a una pelota y patearla. Puede apresurar el paso sin por ello perder el equilibrio, pero todavía no puede lanzarse a correr y efectuar giros rápidos o detenerse súbitamente.

Le deleita el juego fuerte y de revolcones, tanto solitario como en respuesta a estímulo. Tiene tendencia a expresar sus emociones de alegría bailando, saltando, aplaudiendo, chillando o riéndose de buena gana.

Le gusta hablar, aunque obviamente no tenga nada que decirse a sí mismo o a los demás.

El control manual ha progresado. El niño de dieciocho meses de edad vuelve las páginas de un libro con movimientos

rápidos y de a dos a tres por vez; el niño de dos años de edad las da vuelta una por una, con control modulado y un soltar más perfecto. El niño de dieciocho meses construye torres de tres; el de dos años las hace de seis cubos. El niño de dieciocho meses no puede cortar con un par de tijeras, mientras que el de dos años sí. También puede ensartar cuentas con una aguja. El niño de dieciocho meses sostiene el vaso de leche con las dos manos; el de dos años de edad lo retiene con seguridad (a menudo con una sola mano). Como a los 18 meses, todavía inclina la cuchara excesivamente, pero no hasta estar bien dentro de la boca. El niño de dos años sujeta el mango con el pulgar y dedos radiales en posición supina (la palma para arriba) y también con la palma para abajo.

2.2.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.

El niño de dos años de edad construye torres dos veces más altas que el de dieciocho meses de edad. Pese a su afición a la actividad física, el niño de dos años de edad es capaz de engolfarse en tareas reposadas durante más tiempo que el de dieciocho meses. También se ha ampliado el radio de acción de su memoria. Busca los juguetes perdidos. Recuerda lo que pasó ayer, en tanto que el niño de dieciocho meses vive más en el momento presente.

La conducta perceptual e imitativa del niño de dos años de edad demuestra un discernimiento más fino. A los 18 meses de edad el niño hacía corresponder con presteza la pieza redonda con el agujero redondo. A los 21 meses de edad el niño, es capaz de insertar una pieza cuadrada de canto con el agujero rectangular de la caja de pruebas. Reconoce muchas figuras. Pronto estará listo para realizar las primeras identificaciones de algunas letras del alfabeto. Empieza a hacer distinciones entre el negro y blanco. Aunque puede conocer los nombres de algunos colores, todavía no está en condiciones de efectuar discriminaciones de color. Tiene sentido de la unidad como opuesta a muchos y más.

A los dos años de edad es estrecha la interdependencia entre el desarrollo mental y motor. Interpreta lo que ve, y a veces lo que oye. Habla frecuentemente mientras actúa, y al mismo tiempo ejecuta lo que dice.

El niño de dos años de edad todavía no es capaz de mover las manos libremente en distintas direcciones. Su conducta cognoscitiva se halla canalizada (y delimitada) por las líneas estructurales ya maduras o en maduración, de su sistema neuromotor.

A dos años de edad empieza a imitar los trazos horizontales y a construir hileras horizontales de cubos que

representan otros tantos trenes. En cuanto a la precisión de coordinación, tren y torre presentan las mismas dificultades: pero en configuración, el tren es mucho más difícil. Este requiere un equipo neurológico adicional. Supone, por lo menos, "dos años de edad".

Es un hecho interesante que el niño de dos años de edad necesite un año de madurez antes de poder combinar la componente vertical de la torre (v) con la componente horizontal del tren (h) en la suma $h + v =$ puente.

A los 18 meses de edad empujaba una silla por la habitación y se trepaba a ella. Esto constituía un fin en sí mismo. Ahora, a los 24 meses, se convierte en el medio para un fin. A los dos años de edad el niño empuja la silla hasta un lugar determinado, y se sube a ella para alcanzar un objeto que, de otra manera, no podría agarrar. Es también un razonador deductivo.

2.2.3. CONDUCTA VERBAL.

El bebé de dos años de edad bulle con palabras. Puede poseer hasta mil palabras, aunque en algunos casos, sin embargo, sólo dispone de unas pocas.

El término medio en América, indica que el niño a los dos años de edad, posee un vocabulario de alrededor de 300

palabras, aunque éstas son, para el niño, de un valor desigual; en tanto que algunas apenas son algo más que sonidos nuevos, otras llenan el papel de oraciones completas, aun cuando se las use aisladamente. Predominan considerablemente los nombres de cosas, personas, acciones y situaciones. Los pronombres *yo*, *mi*, *tú* (tíos, tía) y *yo* empiezan a ser usados más o menos en el orden dado. Se siente mucho más inclinado a llamarse a sí mismo por su nombre: "Pedro tira tobogán" en vez de "Yo me tiro". Con la misma frase el niño expresa la intención y la acción.

El soliloquio se ha convertido en canto. Mediante esta repetición con variaciones, escoge las partes más salientes del habla. De manera que él canta sus frases. Le gustan los patrones sonoros, simples, que, por cierto, yacen al pie de la sintaxis y que pertenecen a la música y a la poesía. Le gustan las canciones de *Mi madre la oca*, con su retimir y su retintín, saturados de patrones sonoros para los dos años de edad.

Le gustan los cuentos que le hace un tercero sobre él mismo o las cosas familiares. Al mismo tiempo que escucha, revive todo esto en resurrecciones motrices.

Cuando cuenta sus propias experiencias, lo hace con toda fluidez aunque sin usar un tiempo pretérito definido;

el pasado se convierte en presente. Su sentido del tiempo está dado por una sucesión de acontecimientos personales. Su comprensión depende de cierta madurez neuromotriz que será la que, a su vez, le hará usar las palabras adecuadas en el lugar preciso. El niño de dos años de edad usa estas palabras aisladamente, en frases y en combinaciones de tres a cuatro, a manera de oraciones. Pero ni piensa ni habla en párrafos. Encontrar la correspondencia entre objetos y palabras le produce un genuino placer. Y un juicio negativo ("A no es B", "Un cuchillo no es un tenedor") expresa una conciencia de discrepancia cuando las palabras y objetos no coinciden.

2.2.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

El niño de dos años de edad es todavía egocéntrico en buena medida. Incluso puede parecer más "egoísta" que el niño de dieciocho meses de edad porque tiene un sentido de sí mismo más vigoroso. Cuando ve su imagen en el espejo, se reconoce y se nombra. La madre todavía forma gran parte de sí mismo; cuando el niño de dieciocho meses y el de dos años de edad son observados uno al lado del otro en situación de prueba, el de dos años frecuentemente refiere los objetos a la madre en una forma cuasisocial que no es característica del niño de dieciocho meses de edad. Cuando juega con otros niños, se vuelve principalmente sobre sí mismo. Por lo general, se limita a juegos solitarios o de tipo paralelo.

Esta es condición natural del crecimiento. El significado de las palabras debe llegarle primariamente a través de sí mismo y sólo secundariamente a través de los demás. Ha adquirido un alto grado de conformidad con las convecciones domésticas. Ayuda a vestirse y a desvestirse, y aunque todavía es incapaz de desatar el nudo de los zapatos, empieza a interesarse por el abotonamiento y desabotonamiento de las ropas. Utiliza la cuchara sin derramar demasiado, ya no moja la cama y los "accidentes" diurnos se vuelven más raros.

Demuestra cariño espontáneamente, esto es, por propia iniciativa. Obedece a encargos domésticos simples, y le alcanza las pantuflas a abuelito. Se ríe contagiosamente y hasta se complace en rasgos de humor elementales para diversión de compañeros o mayores, creando situaciones socialmente incongruentes por medio de algún exabrupto. Muestra síntomas de compasión, simpatía, modestia y vergüenza. Si se le reta, hace pucheros y sonríe si se le alaba.

La pereza es una característica del niño de dos años de edad que parece estar en cierta contradicción con un sentido comprensivo de la culpa. Su haraganería probablemente representa una indiferencia normal frente a las exigencias

sociales. La pereza es una forma de actitud deliberada capaz de cumplir una función evolutiva, sin que en sentido alguno pueda considerársela un vicio o una debilidad, sino más bien una suerte de negativismo u obstruccionismo protector.

Las contradicciones en la conducta personal-social de del niño de dos años de edad tienen su origen en el hecho de que éste se halla en vías de transición desde un estado presocial a otro más socializado. Oscila entre la dependencia y la reserva. Todavía no ha alcanzado a realizar una completa distinción entre él y los demás. Sea varón o mujer, a los dos años de edad la criatura se siente inclinada a dramatizar la relación madre-hijo, por medio de muñecas u otras formas cualesquiera. Su yo se fortalece, al aumentar sus percepciones sociales. Tal es la paradoja del desarrollo social (Rosenbluth, 1991; Gesell, op. cit.; Stone & Church, op. cit. y Isaacs, 1982).

CAPITULO TERCERO. DESARROLLO DEL INFANTE EN SU TERCER AÑO DE VIDA.

3.1. TRES AÑOS.

Este capítulo se refiere al tercer año de edad del ser humano, durante el cual el niño comienza a abandonar su primitiva y absoluta dependencia respecto de la madre y del padre. En términos generales se hablará como en los capítulos anteriores del desarrollo del infante en las cuatro áreas conductuales ya mencionadas: motriz; cognoscitiva; verbal; y personal-social. La descripción presentada sirve como punto de referencia para estimar la madurez de la conducta observada en niños de tres años, enfatizando específicamente esta edad puesto que la investigación que sustenta la presente tesis se realizó precisamente con niños de tres años de edad.

Una vez que el niño llega a los tres años de edad esperamos, por lo general, mucho más de él. Podemos decidir, por ejemplo, que ya está preparado para comenzar a asistir al jardín de niños. En este caso, pasará parte del día lejos de la madre (quien es generalmente la persona que se encarga del cuidado de los hijos), se le empieza a exigir un mayor control sobre las rabietas y sobre los impulsos a golpear, morder y patear indiscriminadamente. Las expectativas sobre

el niño aumenta, pero éstas no son nada en comparación con lo que él mismo se exige en ciertos momentos. La infancia caduca y el niño de dos años de edad cede paso a un estado superior. La transición no es brusca, pero se hace evidente en muchas anticipaciones de madurez, serias para el niño y divertidas para los adultos. Desde un punto de vista psicológico, la edad de tres años tiene más afinidades con la edad de cuatro años de edad que con la de dos años de edad. No es tan entendido como el niño de cuatro años de edad, pero ya ha trascendido los infantilismos del niño de dos años de edad, que a veces rememora, aunque más bien a manera de revisión que como parte de su verdadero carácter. Sus músculos mayores tienen suficiente primacía todavía para brindarle considerable placer (Mitchell, 1981; citado en Gesell, op. cit.).

Para entender al niño de tres años de edad no debemos olvidar su ignorancia casi completa del gran mundo. Esta inocencia es causa de su pintoresca seriedad, sus confusiones intelectuales, sus salidas desconcertantes. Pero su dominio de las oraciones se halla en rápido aumento; posee una fuerte propensión a replicar y a extender su experiencia y cada vez es más consciente de sí mismo como una persona entre personas.

Todos estos factores se combinan para hacer de los tres

años una edad modal, un giro decisivo en el camino ascendente hacia el jardín de niños y la escuela primaria (Bee & Mitchell, 1989; Craig, 1988; Gesell, op. cit.; Harvey, 1978; Mussen y cols., op. cit.; Mussen, op. cit.; Papalia, 1990 y Rosenbluth, 1992).

3.1.1. CONDUCTA MOTRIZ.

Al niño de tres años de edad, le gusta la actividad motriz gruesa, si bien menos exclusivamente. Se entretiene con juegos sedentarios durante periodos más largos, le atraen los lápices y se da a una manipulación más fina del material de juego. Ante una caja de truco con una pelota dentro, trabaja tenazmente para sacarla, y una vez que lo consigue, prefiere estudiar el problema a jugar con ella. Esto refleja un cambio en los intereses motores, pues el niño de dos años de edad no vacilaría en jugar con la pelota.

Tanto en el dibujo espontáneo como en el dibujo imitativo, el niño de tres años de edad muestra una mayor capacidad de inhibición y delimitación del movimiento. Sus trazos están mejor definidos y son menos difusos y repetidos. Aunque no podrá dibujar un hombre hasta los 4

años de edad, puede hacer trazos controlados, lo cual revela un creciente discernimiento motor. También en la construcción de torres muestra un mayor control. El niño de dos años de edad construye torres de seis a siete cubos, el niño de tres años de edad las hace de nueve a diez. Este mayor dominio de la coordinación en la dirección vertical se debe aparentemente a la maduración de un nuevo equipo neuromotor, antes que a un ensanche de los alcances de la atención. Aunque dotado de mayor control en los planos vertical y horizontal, tiene una curiosa ineptitud en los planos oblicuos. Puede doblar un pedazo de papel a lo largo y a lo ancho, pero no en diagonal, aun con la ayuda de un modelo. Una ineptitud semejante se pone de manifiesto en los dibujos imitativos. La naturaleza no ha hecho madurar, todavía, el soporte neuromotor necesario para el movimiento oblicuo.

El correr del niño de tres años es más suave, aumenta y disminuye la velocidad con mayor facilidad, da vueltas más cerradas y domina las frenadas bruscas. Puede subir las escaleras sin ayuda, alternando los pies. Puede saltar del último escalón con los dos pies juntos desde una altura de 30 cm., mientras que el niño de dos años de edad salta con un pie adelante. El niño de tres años de edad ya pedalea un triciclo. La razón de estas conquistas estriba en el sentido

más perfeccionado del equilibrio y en el progreso cefalocaudal. En el andar del niño de tres años de edad hay menos balanceo y vacilaciones; ya está mucho más cerca del dominio completo de la posición erguida, y durante un segundo o más puede pararse en un solo pie (Bee & Mitchell, op. cit.; Gesell, op. cit.; Papalia, op. cit.; y Rosenbluth, op. cit.).

3.1.2. CONDUCTA COGNOSCITIVA.

Las discriminaciones, del niño de tres años de edad sean manuales, perfectuales o verbales, son más numerosas y categóricas. Su coordinación motriz es superior. Y en consecuencia, hace gala de un nuevo sentido del orden y arreglo de las cosas y aun del aseo. Dénsele cuatro cubos para jugar y espontáneamente tenderá a alinearlos en un preciso cuadrado de cuatro. Si se le colocan cuatro cubos en fila, en forma de tren, y se pone una "chimenea" sobre el cubo de uno de los extremos, tenderá a equilibrar la distribución de las piezas poniendo otra chimenea en el extremo opuesto. Aunque no sabe señalar los colores, tiene sentido de la forma. Es capaz de hacer corresponder las formas simples e inserta con facilidad un círculo, un cuadrado o un triángulo en los tres agujeros correspondientes de la tabla de formas, aun hallándose en

posición invertida. Pero su percepción de la forma y de las relaciones espaciales depende todavía en gran medida de las adaptaciones posturales y manuales gruesas. Sus estímulos visomotores más finos no son todavía lo bastante fuertes para permitirle copiar una cruz modelo, aun cuando la cruz sólo consista en un trazo vertical y otro horizontal. Para reproducirla necesita que alguien haga los dos trazos delante de su vista y sólo así llega a trazar las dos rayas. De igual modo, para construir el puente de tres piezas, también necesita demostración. Seis meses más adelante ya bastará con el modelo. Por ahora también le basta con el modelo para copiar un círculo.

Todo esto significa que el niño de tres años de edad constituye un estado de transición en el cual empiezan a tener lugar muchas individualizaciones perceptuales. El niño trata de desprenderse a sí mismo, sus preceptos y nociones, de la vasta red de la cual es parte y en la que está aprisionado. Su floreciente vocabulario lo ayuda en la tarea de desenredar esta maraña intelectual. Continuamente nombra las cosas, con un aire de juicio incisivo. Da voz a su discernimiento con "ete", "eche", "ayi". Estas expresiones frecuentemente repetidas son índice de un proceso de clasificación, identificación y comparación. Su aplicación experimental de las palabras obedece a un impulso semejante.

Sus frecuentes preguntas: "¿Qué es écho?", "¿Dónde va èto?", revelan una incansable tendencia hacia la clarificación perceptual. Se muestra sensible el carácter incompleto de los fragmentos. Reconoce el carácter parcial de las mitades de una figura cortada, y cuando las mitades están separadas las uno, aun cuando una de las mitades haya sido rotada 180g.

Esta capacidad de reorientación indica una organización mental más fluida, correlacionada quizá con la mayor flexibilidad de sus manipulaciones y su tendencia empírica más desarrollada. Sin embargo, conserva todavía algo del dogmatismo motor del niño de dos años de edad. Por ello trabaja con todas sus fuerzas para resolver problemas espaciales que cederían a un análisis más delicado.

Aun así, la fluidez del juego motor es más característica que la reacción totalizada. Digase la palabra justa, y él modificará su juego motor para seguir la palabra. Esto representa un enorme progreso psicológico. No sólo responde a las preposiciones como en, sobre, debajo, sino que también se aviene a realizar encargos complejos relacionados con su tarea. La prontitud para adaptarse a la palabra hablada es una característica sobresaliente de la psicología y madurez del niño de tres años de edad. Esta

facilidad no debe interpretarse como una característica exclusivamente social. Es parte de todo el mecanismo del desarrollo intelectual y la causa encantadora seriedad del niño de tres años de edad. (Gesell, 1985; Musinger, 1980 y Papalia, op. cit.).

3.1.3. CONDUCTA VERBAL.

Para el niño de dos años de edad, las palabras apenas son algo más que patrones laringolinguales, arraigados en un patrón total de acción, o meras formaciones por hábito. Para el niño de tres años de edad, las palabras están separadas del sistema motor grueso y se convierten en instrumentos para designar preceptos, conceptos, ideas, relaciones. El vocabulario aumenta rápidamente, triplicándose, después de los dos años de edad, para alcanzar un promedio de casi mil palabras. Pero las palabras del niño de tres años de edad se hallan en etapas de desarrollo muy desiguales. Algunas son meros sonidos sometidos a prueba experimental. Otras tienen un valor musical o humorístico. Y otras, por el contrario, son portadoras de un significado bien preciso. Muchas se encuentran en estado larval, pero el niño posee un método de crecimiento para madurarlas. El soliloquio y el juego dramático, que tanto le complacen, tienen por fin ese

proceso de maduración, incubando palabras, frases y sintaxis. El niño es, a un tiempo, actor y locutor y pone sus representaciones al servicio del lenguaje. Interpreta al repartidor, al plomero, las escenas del almacén y la visita del médico, pero no tanto por un impulso teatral como para crear una matriz donde poder cristalizar las palabras habladas y el pensamiento verbalizado. Muchas de sus preguntas son aparentemente insustanciales. Los cantos que improvisa de mañana al despertar parecen, de igual modo, sin sentido. Pero toda esta conducta cobra un nuevo valor cuando la consideramos como un mecanismo evolutivo para alcanzar el habla, para precisar las palabras.

En consecuencia, el niño de tres años de edad se halla menos absorbido por la acción que el niño de dos años de edad, estando sus actividades contrabalanceadas en un equilibrio más lábil. Esto le permite hacer seguir la acción a la palabra y la palabra a la acción en su monólogo. Pero las palabras también van dirigidas a él, y mientras aprende a escuchar, escucha para aprender. A veces basta una sola palabra de la madre para que el curso entero de su actividad se reorganice instantáneamente, con velocidad asombrosa.

Cuando la palabra de alguien que no es él mismo ha alcanzado este mágico poder de transformación, el niño ya ha

abandonado los llanos de la primera infancia. El progreso realizado, desde el punto de vista de la madurez psicológica, es notable (Bee & Mitchell, op. cit.; Gesell, op. cit.; Mussen, op. cit.; Papalia, op. cit.; Rosenbluth, op. cit.).

3.1.4. CONDUCTA PERSONAL-SOCIAL.

El niño de tres años de edad es capaz de negociar transacciones recíprocas, sacrificando satisfacciones inmediatas ante la promesa de un beneficio ulterior. Es típico su fuerte deseo de agradar y la docilidad con que se aviene a la gran mayoría de las exigencias del examen mental. Por lo común permanece sentado en su silla, esperando la tarea siguiente. En el caso de salir, regresa muy pronto, especialmente si no se le ponen dificultades y sólo se le sugiere que debe volver más tarde. A veces su espíritu de colaboración es tan positivo, que debe llegar a decir con una sonrisa: "¿Esta bien así"? Esto es por una activa adaptabilidad. El niño de tres años de edad recibe la palabra "gracias" en silencio, como parte de un convenio social.

Las palabras empiezan a ser aceptadas, también como medio de cambio. Esto torna su conducta más sociable. El mismo usa palabras para expresar sus sentimientos, sus

deseos y aun sus problemas. Presta oído atento a las palabras y las indicaciones surten efecto. Si así se le pide, realiza pequeños encargos en la casa o por los alrededores. A esta altura debe poseer cierto sentido del yo y de la posición que ocupa, porque manifiesta cierto desdén ante las proposiciones simples e infantiles como: "A ver, a ver: muéstrame tu naricita".

Sus estallidos emocionales por lo común son breves; pero puede experimentar una ansiedad prolongada y es capaz de sentir celos. Los celos agudos pueden hacer que el niño se revuelque por el suelo, chillе y patalee. La aparición de un rival bajo la forma de un hermanito, puede despertar una violenta angustia y sensación de inseguridad.

Habla mucho consigo mismo, a veces de manera de práctica experimental del lenguaje, pero también como si se dirigiera a otro yo o a una persona imaginada. Proyecta su propio estado mental sobre los demás. Sabiendo lo contagiosa que es la risa, trata de hacer reír a los demás mediante su propia risa. Capta las expresiones emocionales de los otros. Su deseo de agradar y adaptarse lo familiariza con lo que el medio social espera de él.

Estas reacciones sociales están contrabalanceadas por otras muchas, egoístas y autoconservadoras. Aunque

manifiesta un interés creciente por el juego con otros niños, todavía le gustan los juegos de tipo solitario y paralelo. Su cooperación es incoherente, vacilante y fragmentaria. Su naturaleza social crece poco a poco y estas breves experiencias sociales le llevarán, con el tiempo, a un mayor discernimiento. Ya ha empezado a comprender lo que significa esperar cada uno su turno. Le gusta esperar e incluso le gusta compartir sus juguetes.

A los tres años de edad el término medio se halla bien acomodado a las exigencias normales de la vida hogareña. Se alimenta solo y raramente necesita ayuda para terminar una comida. Derrama muy poco y puede servirse agua de una jarra. Puede llegar a demostrar interés inclusive en tender la mesa. Su propensión natural a imitar y a adaptarse hacen que sea obediente. Gracias a su nueva sensibilidad para las palabras se le puede manejar "por distracción", y hasta cierta medida con el razonamiento. Aunque poco frecuente, puede succionarse el pulgar cuando está fatigado o fastidiado. Cuando desea resistirse se vale comúnmente del lenguaje, en lugar de los métodos más primitivos de patear, morder y arañar. Como ésta, da otras muchas muestras de facilidad para adecuarse a las exigencias culturales.

Demuestra mayor interés y habilidad para vestirse y desvestirse. El niño de tres años de edad ya empieza a dormir toda la noche sin mojarse. Y en grado considerable puede atender él solo sus necesidades durante el día. Todavía hace una siesta de una hora o más, pero al acostarse no depende tanto de la compañía de muñecas y animalitos de juguetes. Su lenguaje da múltiples pruebas de su adecuación al apremio cultural. Formula preguntas de este tipo: "¿Está bien eso?", "¿Hay que hacerlo así?". Muchas veces hace a los adultos preguntas cuyas respuestas ya conoce. Este es un tipo de interrogación práctica y experimental. Tan fundamental y natural es la tendencia hacia la adaptación cultural, que la persistencia marcada de dificultades en la conducta después de los 3 años es índice de un funcionamiento deficiente.

Tras breves aventuras por su flamante independencia, regresa de buen grado al abrigo de la protección parental. El mundo exterior está lleno de cosas maravillosas y extrañas. Mucho es lo que hay por descubrir y asimilar y muchas son las generalizaciones por hacer. Los problemas del sexo no han adquirido todavía gran complejidad, pero existen otros muchos problemas de auto-orientación. Si constitucionalmente es inestable y si su modo de crecimiento presenta fluctuaciones amplias y erráticas, será en este

momento cuando se hará presente la falta de adaptación del niño (Craig, op. cit.; Gesell, op. cit.; Musinger, op. cit.; Papalia, op. cit.; Rosenbluth, op. cit.).

Por lo anteriormente expuesto en relación al desarrollo infantil, y dado que en México hay muchas madres que trabajan y dejan a sus hijos en la guardería, aun desde que éstos tienen apenas unos cuantos meses de edad, separándose de ellos durante muchas horas al día, viviendo la incertidumbre sobre el futuro desarrollo integral de sus hijos, es importante en los siguientes dos capítulos abordar el tema de apego y presentar un panorama del servicio de las guarderías en México.

CAPITULO CUARTO. IMPORTANCIA DEL APEGO EN EL DESARROLLO DEL INFANTE.

4.1. CONCEPTO.

En este capítulo, se mencionan algunas de las conceptualizaciones encontradas en relación al apego, así como su creación, desarrollo, funciones y vínculos formados entre madre-hijo y padre-hijo; enfatizando el efecto del apego como propiciador u obstaculizador del desarrollo, cuando la madre trabaja fuera de su hogar e integra a su hijo a centros de desarrollo infantil (guarderías).

Es un hecho innegable que a principios del primer año de vida, e indudablemente a los 12 meses, los infantes establecen una relación especial con un pequeño grupo de personas, que por lo común es el de las que los cuidan y estimulan, que los alimentan, hablan y juegan con ellos, que les hacen caricias y los mecen. Esta es la relación de apego que posee tres características principales. En primer lugar, es probable que el niño se acerque a estas personas -blancos de apego- para jugar o cuando se siente mal, cansado o aburrido, hambriento, temeroso o adolorido. En segundo lugar esas personas calman y tranquilizan al niño con mayor facilidad que cualesquiera otras. Por último, el niño no muestra miedo cuando se encuentra con esos adultos y es

mucho menos probable que sienta zozobra cuando se enfrente a acontecimientos desacostumbrados si esas personas están cerca de él. Es como si esos cuidadores le proporcionasen una suerte de puerto seguro; el bebé puede explorar sin ansiedad en situaciones extrañas cuando esas personas andan cerca. Mientras explora, el niño lanzará miradas hacia la persona por la que siente apego y regresará hasta donde ella se encuentre, de vez en cuando. Los adultos que poseen esas cualidades son los "blancos de apego", se dice que el infante les tiene apego (Mussen, op. cit.).

Bowlby (1987) define al apego como la relación emocional positiva que se crea entre el niño y quien o quienes lo cuidan. A lo que Ainsworth (1979) añadiría, que el apego es una relación activa, cariñosa y recíproca, específicamente entre dos personas, que se distingue de las relaciones con el resto de la gente. La interacción entre las dos partes sigue fortaleciendo y reforzando el nexo que existe entre ellas. "Una parte esencial del plan fundamental de la especie humana para que un niño llegue a apegarse a una figura de madre, la cual no tiene que ser la madre biológica del niño, sino cualquiera que actúe como la persona principalmente encargada de cuidarlo" (op. cit. pág. 932). Aunque los investigadores del desarrollo infantil reconocen la importancia del apego y han venido dedicando

esfuerzos cada vez mayores para saber más acerca de él, todavía no se sabe cuál es la capacidad mínima de contacto íntimo y de interacción que se requieren para establecer un vínculo estrecho (Papalia, op. cit).

4.1.1. CREACION DEL APEGO.

Inmediatamente después del parto, madre e hijo inician el proceso de formación de vínculo, o sea la creación del apego. Al hacerlo están poniendo los cimientos de una relación de toda la vida. Desde el punto de vista externo, el vínculo se expresa en un comportamiento como el contacto físico, los besos y el contacto ocular. En lo interior se siente como una fuerte atracción y fascinación mutuas. Pocos minutos después del nacimiento, madre e hijo empiezan una interacción y adquieren un patrón de reacción mutua. Los estudios con animales revelan la existencia de patrones bien diferenciados del comportamiento posnatal como lamer, enseñar al hijo ciertas destrezas, premiar y castigar determinados comportamientos y observar; se conocen patrones similares entre los humanos (Harlow y Harlow, 1962; Klaus y Kennel, 1979). Por lo regular una madre empieza a tocar las extremidades del niño con la punta de los dedos y luego lo abraza y le da masajes en el tronco con la palma de la mano. Hay abundante contacto ocular y observación cara a cara. El

contacto cutáneo es otra modalidad de la conducta de creación del vínculo, y casi todas las madres lo consideran satisfactorio. Por política expresa muchos hospitales ponen al niño sobre el pecho de la madre inmediatamente después del nacimiento, a fin de favorecer esta proximidad.

El niño viene equipado con las capacidades necesarias para crear el vínculo y al instante empieza a reaccionar ante los estímulos maternos. Los recién nacidos se mueven en respuesta a los gestos de la madre y a los cambios en el tono de voz. Con la vista pueden seguir también los movimientos de ella (Klaus y Kennel, op. cit). Este comportamiento es importante como motivación para la madre. Necesita sentir que su hijo está reaccionando a lo que ella hace y que le interesa cuanto hace. Las respuestas físicas del niño desencadenan asimismo importantes procesos dentro del cuerpo de la madre. Cuando un niño lame o succiona el pezón, produce un aumento en la secreción de prolactina, hormona importante en la crianza, y en la secreción de oxitocina, otra hormona que contrae el útero y disminuye el sangrado. Al lactante también le beneficia mucho el amamantamiento temprano. Aunque todavía no se secreta la leche, la madre produce una sustancia llamada calostro. Esta sustancia parece ayudar a purificar el sistema digestivo del

pequeño.

Algunos psicólogos piensan que estas interacciones iniciales determinan en gran medida la fuerza de la relación entre madre e hijo a lo largo de toda la vida. En un estudio (Klaus y Kenell, op. cit.) de primiparas con bajos ingresos y alto riesgo, el personal del hospital dio a la mitad de las madres 16 horas adicionales de contacto con el niño durante los tres primeros días de edad. Los dos grupos de madre e hijos fueron examinados más tarde a la edad de 1 mes, 1 año y 2 años. En el periodo de 2 años, las madres que habían tenido contacto adicional mostraron constantemente un apego mucho más grande con su hijo. Es posible que el contacto adicional haya sido muy importante para las madres adolescentes o para las que habían tenido poca o nula experiencia con recién nacidos.

Otros estudios de los mismos investigadores (1976) vinieron a apoyar el valor del contacto inicial y más extenso entre hijo y madre. Un estudio realizado en Guatemala indica que el contacto después del nacimiento estimula el comportamiento de la creación del vínculo como el contacto físico y los besos; un estudio efectuado en Brasil revela que ese contacto también puede facilitar el amamantamiento. Otros investigadores que trabajan con

diferentes poblaciones afirman que esta formación temprana del vínculo no es tan indispensable. Han descubierto que, exceptuadas las madres y niños de alto riesgo, el mayor contacto después del nacimiento no es crítico (Field, 1987; Craig, op. cit.; Papalia, op. cit.; Sarafino, 1988).

En todo caso, las madres que pasan el periodo inicial con su hijo muestran mayor seguridad en su capacidad maternal y mejor auto estima. También los padres sienten el fuerte impulso del apego temprano. Si se les brinda la oportunidad, la aprovecharán para tener contacto físico con su hijo, besarlo y observarlo (Briefs, 1985; cit. en Craig, op. cit.). Golberg (1988) presenta una reseña en la que se pone de manifiesto que la paternidad-maternidad es una transición muy importante en el desarrollo del infante y que es preciso alentar a los padres en sus nuevos papeles (roles). Segundo, Goldberg señala que los padres muchas veces tienen una imagen idealizada de lo que será su hijo; de ahí que el contacto físico con él en las primeras horas y días de vida les ayude a rectificar sus expectativas referentes al aspecto y conducta del hijo. Tercero, es preciso que se familiaricen con su hijo, pues de otra manera no surgirá el apego. Por último, Goldberg sostiene que la relación no estará condenada al fracaso (el apego puede

aparecer más tarde), si las cosas no salen bien en los primeros días, si el lactante es prematuro o presenta deficiencias, si la madre está enferma o sedada.

4.2. DESARROLLO.

Varios estudios recientes han dado muy buenas descripciones del desarrollo del apego durante el primer año o los primeros 18 meses de edad. Uno de los estudios más extensos fue realizado por H. Schaffer y P. Emerson (cit. en Bee, 1988) con un grupo de 60 bebés escoceses y sus respectivas madres. La observación se hizo desde el primero o segundo meses hasta los 18 meses. Mensualmente se observó a los bebés con sus madres, en sus casas, y también se entrevistaba a la madre.

De esta observación Bee obtuvo tres fases básicas en el desarrollo del apego.

El apego indiscriminado: Este empieza a edad muy temprana (recién nacido). El bebé protesta si se le deja de alzar o si se le separa, pero no parece importarle la persona que lo cargue o que lo deje de alzar; protesta de igual forma si esa persona es la madre o el experimentador. Este periodo dura hasta los siete meses más o menos. Otras investigaciones han afirmado que este periodo es tal vez más

corto; aproximadamente hasta los cinco meses.

El apego específico: Este empieza alrededor de los cinco meses de edad y llega a ser muy intenso durante tres o cuatro meses o más. El bebé se apega a una sola persona, comúnmente a su madre y manifiesta angustia cuando la madre lo deja. Al mes de haber empezado esta clase de apego específico aparece el miedo a los extraños. Parece existir toda una variabilidad de diferencias individuales en cuanto a la edad en que se empieza esta etapa. El niño de menos edad muestra un fuerte apego específico a las veintidos semanas, pero varios bebés no muestran tal apego hasta el año aproximadamente.

La edad en que un niño desarrolla un apego específico puede depender en parte de la medida del apego.

El apego múltiple: Varios meses después del comienzo del apego específico, el niño empieza a mostrar una generalización de apegos, primero tal vez a una persona distinta de la madre, luego a varias personas; alrededor de los 18 meses, la mayoría de los bebés muestran cierto apego a varias personas (el padre, hermanos, abuelos, la persona que generalmente lo cuida, etc.).

A la mayor parte de los niños no les es difícil

realizar apegos múltiples, como lo prueban los estudios acerca de los kibbutzim. Los niños norteamericanos en los centros de atención diurna establecen apegos estrechos con sus maestros. Pero si se les da a elegir entre su madre y el maestro, casi siempre la prefieren a ella (Ramey y Fauran, 1977; Mussen y cols., op. cit.) .

Asimismo, Ainsworth (op. cit) nos describe cuatro etapas del desarrollo del apego social. En la primera etapa, durante los tres primeros meses de vida, los infantes tienen estrategias para señalar, activar y atraer a los otros sobre sí. Estas estrategias incluyen respuestas reflejas como chupar y asir. También incluyen conductas más autónomas como llorar, gargarrear, sonreír y acariciar. En esta etapa muchas de las conductas del niño tienen influencia en los demás. Pero el infante no diferencia si prefiere claramente a los familiares de los extraños.

En la segunda etapa, entre los tres y los seis meses de edad, los infantes manifiestan su apego a través de una responsividad diferencial a unas cuantas personas que les son familiares, en comparación con una mayor reserva para con los extraños. Esta responsividad diferencial incluye más sonrisas y más placer al ver a las personas familiares,

unido a mayor pena en el momento en que se aleja una persona conocida. En esta etapa, los infantes comienzan a diferenciar algunas de las características que hacen exclusivos a quienes los cuidan. Con esto, los niños están diciendo dos cosas al responder en forma diferenciada: 1) sé quién eres y 2) me gustas.

En la tercera etapa, desde los siete meses hasta los dos años de edad, los bebés realizan esfuerzos propositivos por permanecer cerca de quienes los cuidan. Gatean siguiéndolos, los llaman desde otras habitaciones, se abrazan de sus piernas o sujetan su vestido, o se refugian en su regazo.

La cuarta etapa en el desarrollo del apego empieza en la infancia y se puede prolongar hasta bien entrada la niñez. Los niños comienzan a utilizar estrategias que cambian las conductas de quienes los cuidan para que satisfagan sus necesidades. Los niños piden a quienes los cuidan que les lean cuentos, que los bañen, que les rasquen el abdomen, o que construyan con ellas castillos de arena. En la medida en que los niños se dan cuenta de las cosas que quienes los cuidan hacen con gusto, se pueden ir transformando en compañeros de los adultos para actividades satisfactorias para todos.

Mary Ainsworth llevó a cabo un extenso y fascinante

trabajo en el área del apego, utilizó la sonrisa y la vocalización del niño hacia otras personas como medidas adicionales y sugirió que las protestas exclusivas al dejar la madre a su hijo (u otra persona que lo cuide) se desarrolla más tarde, después de que el niño ha dado otras señales de apego específico sonriendo y vocalizando más hacia la madre que a las otras personas. Pero sin tener en cuenta el argumento sobre la edad cronológica del comienzo del apego específico, parece existir un consenso general sobre la existencia de las tres etapas (anteriormente descritas) y sobre el hecho de que la mayoría de los niños pasan por ellas.

A su vez, Ainsworth distinguió en sus estudios sobre el apego temprano tres grupos de niños; los apegados de manera segura, los apegados de manera insegura y los no apegados. Los primeros mostraron todos los signos positivos de apego a las madres; sonreían cuando veían a la madre, extendían los brazos para que se les alzara, vocalizaban más a la madre, la seguían con la mirada cuando ella se hallaba presente en la habitación, etc. Al mismo tiempo eran niños capaces de dejar a la madre por cierto tiempo para explorar su medio, pero regresaban esporádicamente para asegurarse de su presencia, y no siempre protestaban cuando la madre los dejaba solos por un momento. Los bebés fuertemente

protegidos lloraban poco y generalmente se velan contentos. Los bebés no protegidos, como los describe Ainsworth lloraban mucho aún cuando fueran alzados por sus madres, demandaban su atención, se les "pegaban" y manifestaban mucha tristeza cuando ella los dejaba. Finalmente Ainsworth sugiere la existencia de niños cuyo apego no depende de su madre o de otra persona adulta del todo.

4.2.1. FUNCIONES.

Bowlby (op.cit.) dio un cariz de evolución a la noción de apego al indicar su utilidad para la sobrevivencia del niño. Según él, las conductas de apego de los niños tienen funciones: 1) mantener la proximidad con el cuidador; 2) establecer un lazo emocional; y 3) activar conductas de cuidado. En el proceso gradual de interacciones en las que los bebés logran positivamente obtener estos objetivos, se forma el lazo emocional positivo.

4.2.2. RELACION DE APEGO ENTRE MADRE E HIJO.

El apego de la infancia no es lo mismo que el amor simbólico que existe entre los niños de 4 años de edad y sus padres. Cuando surge la capacidad de usar símbolos, alrededor de los 2 años de edad, el niño sabe cuáles son los adultos que lo aprecian y desea mantener una relación

emotivamente estrecha con esas personas. Es probable que un niño de 4 años de edad que no vió a su padre hasta cumplir los 3 años de edad crea que su padre lo aprecia y lo quiere, así como desea establecer una relación íntima con su padre. Además que es posible que este lazo emotivo pueda desarrollarse sin un apego anterior durante la infancia. El hecho de que el infante esté apegado a la madre durante el primer año no significa necesariamente que cuando llegue a los 4 años de edad haya de sentirse dependiente de ella, seguro con ella o siquiera estrechamente vinculado emocionalmente a ella. Cuando se dice que un niño de 5 años de edad guarda con su madre una estrecha relación emocional, se está describiendo una relación amorosa simbólica que depende de la noción que se haya formado el niño del grado en que sus padres le tienen aprecio. Esa evaluación simbólica puede sobreponerse al apego no simbólico del primer año (Sarafino, op. cit.; Papalia, op. cit.).

La relación niños-padres es recíproca. La madre -u otro cuidador primordial- alimenta, abraza, toca, besa, juega y habla con el niño. Mientras lo hace, el cuidador puede experimentar emociones profundamente satisfactorias y desarrollar un vínculo emotivo con el infante (Mussen, op. cit.; Soitz, 1980; Sarafino, op. cit. Papalia, op. cit.).

Las madres difieren por el grado de vinculación

emocional y de reactividad a su infante, así como en la sensibilidad a las señales que su bebé les envía. La sensibilidad de las necesidades de un infante supone la capacidad de ver las cosas desde el punto de vista del niño (Ainsworth, op. cit.); "supone una empatía que depende de que la madre se haya desarrollado más allá de un egocentrismo...." (Schaffer, 1977, pág. 169; cit. en Mussen, op. cit.). No todas las madres ni cuidadores han desarrollado esta capacidad. Por ejemplo, algunas madres adolescentes pueden ser demasiado inmaduras, demasiado preocupadas aún por sus propias necesidades como para ser capaces de subordinar sus propias necesidades a las del niño. También suelen carecer de las destrezas fundamentales para cuidar niños.

Algunas madres pueden haber experimentado tan poco amor y recibido tan pocas atenciones que les resulte difícil proporcionar cariño a sus hijos. Para otras madres, el cuidado que tienen que proporcionar a sus hijos quizá constituya un obstáculo para la realización de sus propias actividades y entonces sientan al hijo como una carga (Mussen, op. cit.).

El temprano desarrollo de un vínculo fuerte entre el padre y el hijo parece tener efectos de largo alcance. Se ha

demostrado que persiste por lo menos durante cinco años después del nacimiento.

Paradójicamente, cuanto más fuerte sea el apego de un niño al adulto que lo cuida, con más facilidad lo deja. Los niños que están seguros en su apego, no necesitan permanecer junto a sus madres. Sabiendo que tienen una base segura para regresar, se sienten libres para explorar y vuelven periódicamente para reasegurarse. Esta libertad para explorar parece tener implicaciones de largo alcance para el desarrollo de la personalidad, y permite a los niños ensayar cosas nuevas, enfrentar problemas en formas diferentes y, en general, tener actitudes más positivas hacia lo desconocido (Papalia, *op. cit.*).

Al respecto, algunos médicos y algunos psicólogos aseveran que cuanto más temprano es el contacto entre la madre y el recién nacido tanto más fuerte será el apego resultante ("vinculación materno-infantil") y mayor la probabilidad de un futuro desarrollo psicológico óptimo (Klauss y Kennell, *op. cit.*). Sin embargo, otras investigaciones aún no han confirmado estas ideas (Schaffer, *op. cit.*). Quizás una estrecha interacción madre-hijo desde el primer momento (por ejemplo, desde el primer día de nacido) pueda facilitar el apego (la "vinculación"), pero no

parece ser muy probable que tales interacciones tempranas, en sí mismas, sean esenciales o suficientes para garantizar el ajuste futuro del niño. Es mucho lo que depende de acontecimientos subsecuentes y de la naturaleza de la continua relación entre madre e hijo. Si una madre sensible sigue siendo sensitiva y emotivamente comprometida con su hijo, lo probable es que éste será menos ansioso, menos irritable y menos hostil a la edad de 3 a 4 años que el niño de una madre menos sensible, apática, que sigue mostrándose fría e indiferente para con las necesidades de su infante. Es posible también que una madre que no se siente estrechamente "vinculada" a su pequeño pueda sentirse más comprometida afectivamente con él más tarde, a la vez que puede volverse más competente para tratarlo cuando el niño sea menos impotente y ya camine y hable (Mussen, op. cit.).

Hay que tener en cuenta, que la falta de los cuidados proporcionados por los padres al niño, va a afectar al desarrollo del apego, éste si no es el adecuado, puede influir en el desarrollo integral del niño, debido a que este depender demasiado del "amparo" de la madre lo cual puede propiciar un escaso desarrollo social y por ende verbal, motriz y cognoscitivo.

Se considera esencial para el desarrollo del recién

nacido y del niño de corta edad, el calor, la intimidad y la relación constante de la madre (o quien con carácter permanente la substituya) en los que ambos encuentran satisfacción y goce. Cuando se asegura esta relación, las emociones de ansiedad y culpa que caracterizan en gran parte las perturbaciones, se manifestarán en forma moderada, armónica y encauzable durante la formación de su personalidad.

Por otro lado, la ausencia de esta relación materno-hijo se denomina "privación maternal". Al año de edad se le considera "privado" cuando vive en el mismo hogar que su madre y ésta es incapaz de proporcionarle el amoroso cuidado que el infante necesita. Del mismo modo se considera "privado" al niño cuando por cualquier motivo se le separa del cuidado materno. El efecto de esta privación resultará leve si al niño lo atiende alguien con quien se ha encariñado y en quien confía, pero puede ser grave si la madre adoptiva, aún cuando sea amable, le es extraña. La privación absoluta, determina otros efectos de mayor alcance en el desarrollo del carácter que pueden llegar hasta invalidar por entero su capacidad de adaptación social (Bowlby, 1982; Craig, op. cit.; Papalia, op. cit.; Mussen, op. cit. y Alcalá, op. cit.).

Ahora bien, a nivel mundial, existen servicios creados para complementar o reemplazar a los padres en el cuidado de los hijos (niñeras, estancias infantiles, guarderías), servicios de los que se hace uso principalmente por razones laborales; es decir, debido a que son muchas las mujeres que deben insertarse al campo laboral siendo entonces que tanto padre como madre permanecen separados por muchas horas al día de sus hijos y son otras personas las encargadas del cuidado de los pequeños, sin que con esto se pretenda que los lazos del niño con la madre se debiliten por el mero hecho de que él sea llevado a una estancia infantil. Según han enfatizado los especialistas, en esta singular relación cuenta más la calidad que la cantidad (Alcala, op. cit).

Sin embargo, en México particularmente, existe la preocupación entre las madres con respecto a las ventajas y desventajas del hecho de llevar a estancias infantiles o guarderías a sus hijos, en cuanto al desarrollo de éstos. Es precisamente objetivo del siguiente capítulo abordar el tema.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

CAPITULO CINCO. CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL.
"GUARDERIAS: PERJUDICAN O BENEFICIAN A LOS
INFANTES?".

Este capítulo representa un intento por disipar los temores de muchas madres trabajadoras, que se ven obligadas a recurrir a la guardería pensando que la separación forzosa de ella y sus hijos durante varias horas diarias perjudicará la relación entre ellos y el desarrollo de sus pequeños. Para ello se dará una visión amplia de las ventajas que teóricamente para el infante puede tener el asistir a una guardería. Se dice "teóricamente" puesto que existe la posibilidad de que no se lleven a cabo realmente los programas de cuidado establecidos en este tipo de instituciones. Ya que en las guarderías se establece que deben haber personas especializadas en la educación de los infantes que se encargan de cuidarlos. Se pretende que éstos, al sentirse queridos y estimulados en el lugar donde se les cuida, no sufran la ausencia de mamá ni disminuyan su afecto por ella y que no alberguen resentimiento creyendo que son "abandonados" todos los días. Se establece que los infantes en las guarderías o estancias infantiles realizarán actividades que desarrollarán sus capacidades físicas, mentales, emocionales y sociales; es decir, actividades con las que aprenderán a usar su mente y su cuerpo para poder poco a poco realizar todo lo que un ser humano puede hacer.

Recientes investigaciones realizadas por Alcalá (1992) al respecto demuestran que las madres trabajadoras tienen un comportamiento más tranquilo y paciente y disfrutan más de la compañía de sus hijos, que las amas de casa que conviven con éstos todo el tiempo.

A su vez, los niños que asisten a centros de desarrollo infantil en los que no les falta afecto ni estímulos sensoriales, reciben a mamá con verdadera alegría y no tienen tendencia a depender excesivamente de ella.

Sin duda, los niños necesitarán siempre del cuidado materno, pero su crianza puede compartirse con otras personas; por ejemplo, con quienes trabajan en las guarderías.

5.1. CENTROS DE ATENCION DIURNA.

Algunas madres regresan al trabajo casi inmediatamente después de haber dado a luz. Algunas no pueden prescindir de su sueldo (y no quieren recibir dinero de la asistencia social). Otras tienen alguna profesión que les plantea grandes retos y exigencias y no desean abandonarla por mucho tiempo. Estas madres afrontan —como ya se mencionó— la difícil tarea de asegurar una supervisión adecuada y segura

de sus hijos mientras ellas trabajan (Craig, op. cit.). Ser mujer de nuestra época es una tarea difícil, dado que se tiene que ser ama de casa y madre también y a su vez se tiene que salir a luchar con el compañero para llevar el pan a los hijos, y es en muchas ocasiones que las mujeres solas sostienen a su familia (Ortega, 1988). Algunas contratan a un pariente o amigo para que cuiden a sus hijos. Si ello no es posible, deben buscar un buen centro de atención diurna. Los que están bien administrados parecen ser capaces de favorecer un desarrollo normal. Varios estudios indican que los niños de 3 1/2 a 30 meses de edad se desarrollan en esos centros tan bien como los que se crían en casa (Klester, 1980; Mussen y cols. op. cit.). Belsky y Steinberg (1978), (cit. en Craig, op. cit.; y Papalia, op. cit. y Sarason, op. cit.) llegaron a la conclusión después de más de 40 estudios, de que un buen centro de atención diurna no produce efectos positivos ni negativos en el desarrollo intelectual del niño. También descubrieron que el vínculo entre madre e hijo no se desvirtúa mucho por la atención del grupo. Otros estudios muestran que la experiencia en buenas guarderías incrementa la competencia del niño en el juego y en la interacción social con otros niños (Rubenstein y Howes, 1979).

Así pues, aun en el caso de los infantes, la atención diurna puede ser por lo menos de la misma calidad que la atención en el hogar, aunque no siempre sucede así. La mayor parte de las investigaciones sobre el tema se realizan en condiciones ideales en escuelas que cuentan con laboratorio. Aunque tales estudios aportan abundantes datos sobre el desarrollo cognoscitivo, social y emocional, tienen una escasa aplicación debido al ambiente rigurosamente controlado. Los centros de atención diurna que tienen deficiencias rara vez admiten a los investigadores, por lo cual no se cuenta con suficientes datos sobre los efectos de ese tipo de servicio (Belsky y Steinberg, cit. en Papalia, op. cit.; Olds, 1988). Por desgracia hay estudios sobre los programas de atención diurna en grupos que no son optimistas. En un estudio importante (Keyserling, 1972) dedicado a los centros de atención diurna durante la infancia temprana en varias áreas urbanas se descubrió personal con preparación inadecuada, alta rotación de personal y deficientes programas educacionales, sobre todo en los centros públicos que atendían a lactantes de familias de bajos ingresos y a niños de corta edad. Una evaluación más reciente descubrió que no ha mejorado mucho la disponibilidad de centros que ofrezcan una atención de alta calidad a un costo razonable (Blum, 1983).

Algunos investigadores han comprobado que una buena atención diurna puede tener efectos positivos. Un estudio efectuado en un centro de atención diurna en la University of North Carolina indica que los niños mostraban un desarrollo cognoscitivo superior al promedio (Robertson, 1977). En concreto, adquirían las destrezas verbales mucho más rápidamente que los del grupo control. Los niños negros del grupo se beneficiaron muchísimo con la experiencia; alcanzaron puntuaciones de 120 en el CI, en tanto que los del grupo control obtuvieron apenas 86. Se han llevado a cabo algunos estudios comparativos en países donde los centros son muy comunes y cuentan con subvenciones del gobierno. La investigación realizada en niños suizos confirma que la atención diurna es generalmente una experiencia positiva y que estimula un desarrollo normal y sano (Cochran, 1977, cit. en Craig, op. cit.).

Con el deseo de mejorar la atención que se presta a los infantes, algunas regiones de Estados Unidos han formulado programas de albergues de "atención diurna familiar" que tienen autorización oficial. Estos hogares brindan atención a tres o cinco infantes. Existen pautas bien definidas, y se supervisan los hogares. Los que se dedican a esta actividad reciben un adiestramiento especial en el desarrollo infantil y en los métodos pedagógicos. Para muchas familias, este

ambiente reducido e íntimo ofrece otra alternativa (Alston, 1984).

La Oficina de Desarrollo Infantil del Departamento de Salud, Educación, y Bienestar de Estados Unidos ha definido tres tipos de cuidado infantil (Stocker, 1983):

1. Programas globales de desarrollo infantil, los cuales atienden todas o casi todas las necesidades de un niño en crecimiento y de sus familias: educativas, nutricionales y de salud, además de comprometer a los padres mediante instrucción relacionada con el desarrollo del niño, y proporcionar asesoría familiar.

2. Cuidados diurnos para el desarrollo: programas que proporcionan a los niños oportunidades para su desarrollo social y educativo. Personas entrenadas trabajan con ellos, hay libros y juguetes disponibles, la alimentación tiene en cuenta los requerimientos nutricionales y se les ofrece atención médica.

3. Cuidados de custodia para el niño: apenas implica algo más que el mantener la supervisión y la seguridad física de los niños. Los cuidadores, por lo general, tienen escaso o ningún entrenamiento; hay pocos libros o juguetes educativos; y por lo común los niños pasan gran parte del día viendo televisión.

El primer tipo de atención diurna es muy costoso e innecesario para los niños de clase media, aunque deseable para aquellos en situaciones marginadas. El tercero es poco costoso y común, pero inadecuado. El segundo tipo, cuidados diurnos para el desarrollo, constituye la meta más realista. Un buen centro de atención diurna tiene muchas actividades similares a las de una buena escuela casa-cuna. Presta servicios durante más tiempo -posiblemente de las 7:30 A.M. hasta las 6:00 P.M.-, proporcionando por consiguiente más de lo que se requiere de un buen hogar.

Un estudio de cuatro años basado en un centro preescolar de atención diurna (Abt Associates, 1978) y costado por el gobierno de Estados Unidos encontró algunas pautas interesantes en relación con la calidad del cuidado diurno. Un hallazgo fundamental es que los niños están mejor en pequeños grupos: el mejor cuidado se da en escuelas donde pocos niños interactúan con pocos adultos. Cuando los grupos son demasiado grandes, agregar adultos al personal que trabaja es algo que no ayuda.

No parece importar cuántos años de educación formal tengan los cuidadores adultos. Lo que importa es cuánto saben ellos, específicamente en el área del cuidado de los niños, si han tomado cursos especializados en escuelas

superiores o universidades o algún curso de entrenamiento especial a nivel de postgrado. Aquellos cuidadores especializados en campos tales como psicología del desarrollo, educación de la niñez temprana, o educación especial, daban mejores cuidados y los niños a su cargo resolvían mejor las pruebas de aptitud escolar.

El estudio mencionado también encontró que los centros parcial o totalmente financiados por el gobierno eran diferentes de los centros privados, sostenidos solamente por las cuotas de los padres. En los centros subsidiados por el gobierno federal, había más adultos por cada niño y se ofrecían más servicios adicionales, por ejemplo, exámenes de salud y de desarrollo, transporte, asesoría en nutrición, orientación y otros servicios sociales (Papalia, op. cit.).

Las guarderías han tenido gran éxito en los Estados Unidos de América, aunque todavía hay muchos infantes que están al cuidado de parientes, en el hogar, o en otra casa (Oficina de Censos de Estados Unidos de América, 1978). Las guarderías tratan de crear un ambiente hogareño en el que hay juguetes, cosas interesantes que hacer, comida bien preparada, siestas y personas que los tratan con cariño. Algunas guarderías además de cuidar a los pequeños, ofrecen entrenamiento en habilidades motoras, cognoscitivas,

lingüísticas y sociales (Moskowitz, Schwarz y Corsini, 1987).

5.2. GUARDERIAS EN MEXICO.

En México, los centros de desarrollo infantil o guarderías infantiles se establecieron hace más de cuarenta años y a lo largo de este periodo han perfeccionado sus lineamientos, para ofrecer a los niños un ambiente grato y acogedor.

En las guarderías se ejerce una supervisión que garantiza la seguridad física de los niños, mientras que la madre está en el trabajo. Estas instancias son mucho más que un sitio donde los niños van a jugar bajo el cuidado de personas expertas. Incluso los juegos con que se les mantiene entretenidos son a menudo ejercicios de estimulación temprana.

A grandes rasgos, las actividades diarias de guarderías en México, para niños de dos a cuatro años son las siguientes:

- Llegada e inspección del estado de salud de los pequeños.
- Los niños participan en juegos al aire libre y en

el interior.

- Van al baño y se lavan.
- Participan en actividades musicales y cantos.
- Toman un refrigerio.
- Descansan y, mientras lo hacen, pueden escuchar discos, mirar un libro....
- Tienen juegos libres en el interior.
- Disponen de una hora para leer cuentos, ir al baño y lavarse.
- Juegan al aire libre y se preparan para ser recogidos por sus padres.

Por lo regular, las guarderías tienen programas creativos, bien estructurados y realizados por personas verdaderamente interesadas en que el niño alcance un crecimiento integral.

La mayoría de dichas guarderías reciben a los niños desde los cuarenta y cinco días de nacidos hasta los seis años de edad, y los agrupa en varias secciones: lactantes (de los cuarenta y cinco días al año y medio de edad) maternas (del año y medio a los cuatro años de edad) y preescolares (de los cuatro a los seis años de edad).

A partir de los tres o cuatro años, los niños que

asisten a una guardería adecuada, aprenden a conocerse, a desarrollar su concepto de identidad. Como pueden elegir entre diversas actividades, se fortalece también su sentido de autonomía, de independencia. Y dado que las actividades se gradúan de acuerdo con los intereses propios de cada edad, los niños alcanzan frecuentemente éxitos, y con cada uno de ellos aumenta su confianza y mejora el concepto que tienen de sí mismos.

Además, el juego compartido les brinda la oportunidad de cooperar en el logro de metas comunes, y les permite empezar a comprender los sentimientos y anhelos de los demás. Si la convivencia con otros niños les acarrea conflictos, los pequeños aprenden a enfrentar sentimientos de frustración, ira y desconsuelo. Los que son hijos únicos o pertenecen a familias reducidas, aprenden también a relacionarse con otros niños y adultos.

En términos generales, se podría afirmar que en esta clase de instituciones el propósito es brindar a los niños estimulación temprana en todas las áreas de su desarrollo. Para ello, se emplean la música, la pintura, la arcilla, el agua, la arena y la madera, las formas, las texturas y los colores. Por medio de sus actividades cotidianas, los niños aprenden conceptos tales como espacio, tiempo, tamaño, edad, y variadas relaciones de las personas con los objetos.

En suma, en las guarderías se llevan a cabo muchas actividades que se realizan en un prekinder (Acala, op. cit; Ortega, op. cit.).

La demanda de las mismas, específicamente en México, viene de tres sectores. El primero es el servicio de guarderías que sirve para familias en las que no existe un padre, cuando la madre tiene que trabajar, o cuando la madre está emocionalmente incapacitada para atender a sus hijos. Los servicios de guardería son aspectos de servicio social, que permiten buscar trabajo a quienes los utilizan.

El segundo viene del sector que desea que la mujer participe en el trabajo. No solamente mujeres que necesitan trabajar, sino también mujeres que quieren trabajar para sentirse útiles, buscan servicios de guardería para sus hijos. Estos, se exige que sean de buena calidad tanto por las mujeres que requieren este servicio, como sindicatos, y por algunas instituciones que contratan grandes cantidades de personal como son las universidades, hospitales y las grandes empresas. En este sentido, el servicio de guardería sirve para que las mujeres puedan asumir mayores responsabilidades económicas y políticas fuera de su casa.

El tercer sector que pide el servicio de guardería, es aquel en el cual se implante un nuevo patrón de socialización. En ambientes de guardería, los niños pueden

aprender nuevos valores sobre el trabajo, sobre los papeles sexuales, o sobre el compromiso y la responsabilidad con el grupo social. Más que interesarse por los padres, para permitirles tener acceso a más recursos, esta tendencia ve el servicio de guardería como un medio de tener influencia sobre un número cada vez mayor de niños, e impulsar así a la sociedad en una dirección diferente (Papouse, 1981, cit. en Ortega, op. cit.; Newman y Newman, 1986).

5.2.1. VENTAJAS.

Newman y Newman (op. cit.) y Rosenbluth (op. cit.) mencionan algunas de las ventajas propuestas para el niño que puede asistir a una guardería son: (1) estar en un medio más estimulante de los sentidos; (2) un espacio interior y exterior más amplio y mejor equipado de lo que en general se puede encontrar en casa; (3) oportunidades de interactuar con compañeros de la misma edad, lo que propicia el desarrollo de las capacidades de cooperación social y del lenguaje; (4) relaciones entre padres y personal de la guardería que pueden ayudar a mejorar el trato que los padres dan a sus hijos o que pueden aportar nuevas ideas al ambiente de la casa.

Las actividades del niño en la guardería tienen, por supuesto, escasa semejanza con el aprendizaje y la educación

formal que recibirá en los años ulteriores. Sin embargo, lo que ahí aprende puede tener gran valor para un niño de corta edad.

En una guardería adecuadamente equipada, el niño puede encontrar muchas más oportunidades de treparse, retozar y hamacarse que en su casa. Por lo general, encontrará ahí muchos materiales de juego interesantes y podrá jugar con arena y agua, modelar con arcilla o usar diversos tipos de pintura.

Sin embargo, lo más importante es que el niño puede aprender a convivir con otros niños. Si es su primera experiencia en este sentido, es posible que mire a sus compañeros con una actitud sospechosa o que los trate como a sus rivales. Sin embargo, el intercambio de relaciones sociales que se establecen en la guardería puede ser una importante fuente de aprendizaje. El niño puede aprender que es posible expresar sentimientos de cólera sin dañar demasiado a los demás. Al descubrir que los otros niños pueden mostrarse tanto amistosos como hostiles, un niño tímido y asustadizo puede comenzar a ser más cooperador y sociable. Por su puesto, la presencia de la maestra desempeña un importante papel, al asegurar que estos descubrimientos se llevan a cabo en un ambiente de

seguridad.

Cualquiera que sea la significación que las nuevas relaciones tienen para el niño, es indudable que su horizonte se ha ampliado. Poco a poco adquiere confianza en su capacidad para aventurarse más allá de su círculo familiar inmediato y para enfrentar por sí mismo las situaciones nuevas.

5.2.2. DESVENTAJAS.

Algunas de las desventajas que se atribuyen a la guardería son: (1) rutina, cuidado no personalizado y falta de atención debido a la sobrepoblación, (2) pocas oportunidades para el niño de estar solo, lejos del grupo, (3) un proceso de socialización que se inclina al conformismo más bien que a la autonomía, (4) aislamiento de la comunidad más amplia que es la real, y (5) la abdicación de la responsabilidad de los padres en manos de la guardería. Además, de que la maestra se convierte habitualmente en una persona de gran significación en la vida del niño pequeño. Ella puede ser para él una persona todopoderosa y que todo lo sabe, y su madre se sentirá mortificada al comprender que es ella la que resulta desfavorecida en la comparación con la maestra; otras veces, sin embargo, se dará la situación inversa (Papouse, 1981;

Newman y Newman, 1986).

5.2.3. ELECCION.

Durante los dos primeros años de vida, el niño necesita una atención constante de un cuidador que estimule el desarrollo de sus competencias sociales y cognoscitivas. Cuando trabajan los dos progenitores, un centro de atención diurna suele asumir el papel de cuidador. (Cómo pueden saber los padres que han escogido un buen centro para su hijo?).

Craig (op. cit) menciona que un elemento importante que ha de tenerse presente es la competencia de los cuidadores. Jacobson (1988) recomienda examinar las siguientes preguntas:

1. (Tiene el cuidador las cualidades que se exigen al progenitor, entre ellas orientación al niño, seguridad en sí mismo, flexibilidad y sensibilidad?
2. (Es el cuidador atento y cariñoso con los niños?
3. (Conoce bien el cuidador la atención física del lactante?
4. (Se sirve de distintos estilos de atención para satisfacer las necesidades individuales de los niños?
5. (Muestra actitudes y valores positivos o se le ve enojado, triste y deprimido?

6. ¿Es culturalmente compatible con los niños?
7. ¿Les sonríe y los toca? ¿Los observa y los toma en brazos?
8. ¿Habla en un tono de voz agradable, mostrando aceptación y afecto?
9. ¿Juega con los niños, los estimula con juguetes y les permite explorar el ambiente?
10. ¿Les enseña y trata de colaborar en el aprendizaje y el desarrollo?

Cuando se selecciona un centro de desarrollo infantil hay otros factores que considerar aparte de los anteriores. Se debe ser exigente. Recorrer las instalaciones. Inspeccionarlas. Preguntar si se puede visitar el centro en cualquier momento del día. Observar el trato que se les da a los niños. Preguntar por los programas de estimulación temprana que se realizan. Un buen centro tiene a un cuidador por cada tres niños; la misma persona debe trabajar constantemente con los mismos niños (Ramey, 1986). Los expertos señalan que cuanto más pequeños sean los niños, más reducidos deberán ser los grupos y menor el número de personas que atiendan a los bebés, para que el trato con éstos sea lo más individualizado posible y, al mismo tiempo, lo más similar a la relación con la madre (Alcala, op.

cit.). Los padres han de informarse sobre los requisitos de preparación y salud que se piden al personal. Los centros suelen incluir un salón de juegos, un aula, una cocina, un salón de trabajo para los maestros y un dormitorio con una cuna para cada niño. Además, han de tomarse medidas en caso de enfermedad; averigüe si hay pediatra de planta, si las comidas están planeadas por un nutriólogo. El equipo incluirá suficientes sillas altas para niños, corrales de juegos, andaderas, así como juguetes y libros. El programa diario tiene en cuenta las necesidades de cada niño, permitiéndoles dormir cuando estén cansados, comer cada 3 ó 4 horas, participar en actividades organizadas y jugar el resto del día (Ramey, op. cit.; Ortega, op. cit.).

En el transcurso de los tres a los seis años, los niños llegan a tener mayor competencia en cognición, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Desarrollan la habilidad para utilizar símbolos para pensar y actuar, además, son más capaces de manejar conceptos de edad, tiempo, espacio y moralidad (Papalia, op. cit.). Y si a esto, unificamos un excelente centro con suficiente espacio, un personal bien preparado y un programa debidamente planeado, los niños se desarrollarán tan bien (y algunas veces mejor) que los niños criados en casa.

Como puede notarse con base en lo anteriormente expuesto, las guarderías no sólo en el extranjero sino en México también, ofrecen ventajas para el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, en nuestro país resulta necesario realizar un estudio con respecto a las ventajas reales que representan dichas instalaciones sobre todo si se considera, como ya se mencionó anteriormente, la importancia del apego madre-hijo para el desarrollo integral de éste; además de la preocupación que muchas madres manifiestan con respecto a los posibles efectos negativos que pudiese tener la separación temprana de sus hijos debido a su ingreso a las guarderías. Para ello se requirió en el presente estudio de la evaluación y comparación de niños de 3 años de edad, que cursaran el primer nivel de educación pre-escolar, habiendo algunos de ellos asistido previamente un año a la guardería mientras que otros no; en cuanto al desarrollo de las áreas de conductas motriz, cognoscitiva, verbal y personal-social, con el propósito de establecer posibles diferencias con respecto a éste, por efectos de la separación madre-hijo durante varias horas al día. Dicha evaluación se llevó a cabo con base en la Escala de Habilidades McCarthy por lo que en el próximo capítulo se describe dicha escala para posteriormente presentar el estudio en cuestión propiamente dicho.

CAPITULO SEIS. LA ESCALA DE HABILIDADES McCARTHY
COMO TEST PARA MEDIR EL DESARROLLO
INFANTIL.

Fue a partir de situaciones prácticas cuando nació el concepto de pruebas de inteligencia. A comienzos del siglo XX, algunos administradores escolares de Paris deseaban aliviar el exceso de alumnos en las escuelas, retirando a los niños que no tuvieran la capacidad para beneficiarse de una educación académica. Así que llamaron al psicólogo Alfred Binet y le pidieron que les indicara una prueba para identificar a aquellos niños. La prueba de inteligencia de Binet todavía se utiliza en formas modificadas y fue la precursora de una amplia variedad de pruebas que tratan de evaluar o medir la inteligencia (Papalia, op. cit.).

Actualmente, se administran -entre otras- pruebas a los niños en edad preescolar como las siguientes: test del coeficiente intelectual, test de aprovechamiento, test psicológicos, test de aptitudes y test de diagnóstico.

La aplicación de pruebas se debe al hecho de que las escuelas tienen la obligación de evaluar las capacidades del alumno a fin de planear buenos programas educacionales. Pero con demasiada frecuencia se ha hecho mal uso de las calificaciones.

En el caso de los niños menores de tres años, prácticamente no existe correlación entre las puntuaciones de las pruebas de inteligencia y las de inteligencia infantil. Pero con la adquisición del lenguaje, las pruebas pueden incluir reactivos verbales. La facilidad en el manejo del lenguaje diferencia al bebé del niño. Más o menos a partir de los tres años, hay una correlación relativamente estable entre las puntuaciones de inteligencia de los niños en ese momento y las que puedan obtener posteriormente (Honzik, Macfarland & Allen, 1948, cit. en Papalia, op. cit.).

La Escala De Habilidades McCarthy Para Niños (MSCA) fue diseñada para determinar en niños pequeños sus puntos fuertes y débiles en habilidades importantes y así satisfacer la necesidad de un instrumento simple para facilitar tales mediciones. Calificaciones o índices derivados de la observación sistemática de una variedad de conductas cognoscitivas y motoras, fueron dadas para seis escalas: Verbal, Ejecución Perceptiva, Conceptos Numéricos (Cuantitativa), Cognoscitiva General, Memoria y Motora.

Las Escalas McCarthy son apropiadas para niños de 2 1/2 a 8 1/2 años de edad. El contenido de las tareas fue diseñado para ser conveniente para ambos sexos, así como

para niños de diversos grupos étnicos y diferentes status socioeconómicos. Los materiales y preguntas son como "juegos" y no son peligrosos o amenazantes. Un amplio rango de conductas son modeladas, y el niño las reproduce fácilmente a través de un número de actividades disfrutables.

6.1. DESCRIPCIÓN DE LAS SEIS ESCALAS.

La MSCA contiene 18 pruebas separadas las cuales evalúan las habilidades del niño en una variedad de áreas cruciales. Las pruebas han sido agrupadas en seis escalas: Verbal, Ejecución Perceptiva, Conceptos Numéricos (Cuantitativa), Cognoscitiva General, Memoria y Motora.

Escala Verbal (V).- Las pruebas que constituyen esta escala evalúan la habilidad del niño para expresarse verbalmente, y también evalúan la madurez de sus conceptos verbales. Se le pide que responda con respuestas de una palabra, frases, y oraciones de una variedad de artículos tales como procesos mentales, como de memoria a largo y corto plazo, pensamiento divergente y razonamiento deductivo.

Escala de Ejecución Perceptual (P).- Esta Escala, consiste de tareas como "juegos" las cuales no requieren que

el niño hable, evalúan su habilidad de razonamiento a través de la manipulación de materiales. El demuestra tales habilidades con imitación, clasificación lógica, y organización visual en una variedad de espacio, perceptivas visuales y conceptuales.

Escala de Conceptos Numéricos (Quantitativa) (Q).- Esta Escala mide la facilidad del niño con los números y el entendimiento cuantitativo de la palabra. El contenido de los objetos están relacionados con los intereses de los niños, y sólo requieren de un proceso secuencial para su solución.

El propósito de esta Escala de Conceptos Numéricos (Quantitativa) es evaluar la actitud del niño hacia los números, más que explorar el límite superior de su habilidad computacional.

En la vida diaria, el niño pequeño puede revelar intereses espontáneos relacionados con los números aparejando y clasificando objetos de su ambiente.

Escala Cognoscitiva General (GC).- Está compuesta en las escalas V, P y Q. Cada tarea es cognoscitiva en naturaleza, y la Escala como un todo da la medida del funcionamiento cognoscitivo del niño en conjunto. Sólo tres

de las dieciocho pruebas en la Escala McCarthy tales como coordinación de pierna y brazo y acción imitativa no están incluidas en la Escala GC porque ello involucra la habilidad motora gruesa más que la cognoscitiva.

La GCI representa la habilidad del niño para integrar sus conocimientos acumulados y adaptarlos a las tareas de la MSCA cuando estos son administrados en él.

Escala de Memoria (Mem).- Cada una de las pruebas de esta Escala evalúan la memoria del niño a corto plazo. La memoria pictórica y la prueba de secuencia numérica presentan estímulos auditivos y visuales simultáneamente; la tarea Verbal y la Memoria Numérica dan sólo estímulos auditivos. La evaluación de la memoria requiere de respuestas verbales y no verbales y utiliza una variedad de estímulos (fotos, tonos musicales, palabras y números), que permiten la evaluación extensiva del niño en esta importante habilidad.

Escala Motora (Mot).- Evalúa la coordinación del niño cuando él realiza una variedad de tareas motoras gruesas y finas. La coordinación de la pierna, del brazo y la acción imitativa son medidas dentro de la habilidad motora gruesa. Dibujar un niño conlleva a un componente cognoscitivo el cual también está incluido en la Escala P y GC.

Observaciones de Lateralidad.- Diversos puntos de la Escala Motora son usados también para evaluar aspectos seleccionados de lateralidad. Cuatro observaciones del dominio de la mano son hechas durante la administración de la Escala Motora. El examinador denota la mano (o manos) que el niño usa para rebotar una pelota, para cachar una pelota, para arrojar una pelota a través de un hoyo en una tarjeta, y para dibujar. Basado en esta información el niño puede ser clasificado como "Dominio Establecido" (Diestro o Zurdo), o "Dominio No Establecido".

El niño usualmente desarrolla dominio hemisférico cortical durante la edad comprendida en la Escala McCarthy.

La preferencia del niño para ver con un ojo es notado cuando el observa a través de un tubo. Aunque esta simple observación es de una utilidad limitada, esto amplía la evaluación de la lateralidad de un niño y puede ser de ayuda en la evaluación de niños quienes muestren evidencias de problemas perceptivos o motores o de ambos. El niño quien es evaluado como diestro, pero muestra una preferencia al ojo izquierdo (o viceversa) no puede decirse que tiene dominio mixto de la mano-ojo sin más evidencia.

6.2. COMPONENTES DE LA PRUEBA.

La (s) Escala (s) en la cual aparece cada una de las pruebas es dada en paréntesis después de la prueba.

- 1.- Construcción de Bloques (P, GC).
- 2.- Rompecabezas (P, GC).
- 3.- Memoria de Ilustraciones (V, GC, MEM).
- 4.- Reconocimiento de palabras (V, GC).
- 5.- Cuestiones Númericas (Q, GC).
- 6.- Secuencia de Derivación o Golpeteo (P, GC, MEM).
- 7.- Memoria Verbal (V, GC, MEM).
- 8.- Orientación Derecha-Izquierda (P, GC).
- 9.- Coordinación de Pierna (MOT).
- 10.- Coordinación de Brazo (MOT).
- 11.- Imitación (MOT).
- 12.- Dibujo de una Figura (P, GC, MOT).
- 13.- Dibujo de un Niño (P, GC, MOT).
- 14.- Memoria de Números (Q, GC, MEM).
- 15.- Fluidez Verbal (V, GC).
- 16.- Conteo y clasificación (Q, GC).
- 17.- Analogías Opuestas (V, GC).
- 18.- Formación de Conceptos (P, GC).

METODO

OBJETIVO: Evaluar el desarrollo de niños de tres años de edad quienes previamente hablan asistido a una guardería, con el propósito de establecer posibles diferencias con respecto al desarrollo de las áreas de conducta motriz, cognoscitiva, verbal y personal-social, en relación con niños, también de tres años de edad que no asistieron a una guardería.

SUJETOS: Se trabajó con 30 niños de ambos sexos; 15 de ellos (9 niñas y 6 niños) que asistieron a la Guardería Infantil "Comunidad Montessori Cholloyán" un año antes de ingresar a pre-escolar. Estos niños formaron un primer grupo y los otros 15 (8 niñas y 7 niños) no asistieron a una guardería, estos niños formaron el segundo grupo de comparación. Las edades de estos niños fluctuaron entre los tres años y tres años dos meses para que fuesen equitativos ambos grupos. Cabe mencionar que ambos grupos de niños contaron con buena salud física y mental, además de una situación familiar estable (es decir, cuentan con ambos padres y mínimo con dos o tres hermanos) en

el momento de la realización de la prueba. Todos ellos pertenecieron al nivel socioeconómico medio alto.

ESCENARIO: Guardería Infantil "Comunidad Montessori Cholloyán", ubicada en 4 Oriente #198 San Andrés Cholula, Puebla. Esta cuenta con sistema de colegiatura particular, y está seccionada en cuarto de bebés (de recién nacidos a 3 años de edad), casa de niños (de 3 a 6 años de edad), Taller I (de 6 a 9 años de edad) y Taller II (de 9 a 12 años de edad); para la realización de las pruebas en ambos grupos fue permitido el acceso por dos o dos y media horas a la casa de niños y/o hogar de los niños durante los siete días de la semana.

Hogar de los niños, específicamente en la sala o comedor del mismo; la ubicación de éstos varió por el requerimiento de edad especificada; algunos de ellos se retomaron de Puebla (Colonia La Paz y Belisario Domínguez) y otros del área metropolitana del Distrito Federal (Colonias San Juan de Aragón, Roma y Anáhuac).

MATERIALES: Escala de Habilidades McCarthy Para Niños, doce cubos (de una pulgada de lado), seis rompecabezas (gato, vaca, zanahoria, pera, oso y pájaro), un cronómetro, un libro de tarjetas con ilustraciones (botón, tenedor, clip, caballo, candado, lápiz, manzana, árbol, casa, mujer, vaca, reloj, velero, flor y bolsa), una marimba, un mallet, una cinta de 2.70 mts., cinta adhesiva, una pelota de goma, una tarjeta, cinta no transparente, un tubo, papel suave (para forrar), un block de dibujo, un lápiz sin goma para el niño, un lápiz para el evaluador, hojas blancas extras, diez cubos (de 2.5 cm. de lado), dos piezas de cartón de 12.5 x 20 cm., tres cuadrados chicos y tres grandes de color amarillo, azul y rojo, tres círculos chicos y tres grandes de color amarillo, azul y rojo.

HIPOTESIS:

Ho: No existen diferencias significativas en cuanto al desarrollo (matriz, cognoscitivo, de lenguaje y personal social) de niños que asistieron a una guardería antes de ingresar al Jardín de Niños y de niños que no asistieron a:

una guardería; es decir, los niños de ambos grupos alcanzan puntajes similares al ser evaluados con la Prueba de Habilidades McCarthy.

H1: Existen diferencias significativas en cuanto al desarrollo (motriz, cognoscitivo, de lenguaje y personal-social) de niños que asistieron a una guardería antes de ingresar al Jardín de Niños y de niños que no asistieron a una guardería; es decir, los primeros alcanzan puntajes más bajos al ser evaluados con la Prueba de Habilidades McCarthy.

DISEÑO: Cuasiexperimental de dos grupos, teniendo en cuenta que éste puede conceptualizarse como una clase particular de diseño preexperimental. Entre sus principales características encontramos:

- (a) Se emplea en escenarios naturales;
- (b) Carece de un control experimental completo;
- (c) El uso de procedimientos que minimizan los efectos de fuentes de invalidez y;
- (d) La disponibilidad cuando no es posible la utilización de un diseño experimental.

PROCEDIMIENTO: Se trabajó 15 días con los 30 niños, 7 días para los primeros 15 de guardería y los restantes para los de no guardería. El procedimiento tuvo el mismo orden con ambos grupos. Presentándose en ocasiones la madre y/o la guía escolar, sin que esto ocasionara algún disturbio. Para la evaluación, se sentó al niño de frente de manera que se le pudiese modelar lo que tenía que hacer, en tareas tales como brincar o caminar, etc.

Todas las tareas se realizaron según El Manual de Instrucciones para la Administración y Puntajes de las Pruebas de la Escala de Habilidades McCarthy Para Niños.

RESULTADOS

La aplicación del instrumento proporcionó puntajes o índices de calificación absolutos de las seis áreas evaluadas, fluctuantes entre los 22.0 y los 147.0 puntos. La cantidad y/o número de tareas realizadas por los niños (el promedio de tiempo de cada evaluación fue 45 minutos aproximadamente), de acuerdo al contenido de las pruebas, aumentaron en el aspecto perceptual (que implica a su vez al área de la memoria y de lo motor) y en el aspecto verbal y en aspecto motor (que incluían también a la memoria y a lo perceptual). Asimismo, disminuyeron en el aspecto cognoscitivo (conteniendo al área de memoria, de lo verbal, lo perceptual y de los conceptos numéricos (cuantitativo) y en el aspecto de conceptos numéricos (cuantitativo; cuya conexión retomó a la memoria). Estas actividades implicaron lenguaje, conceptos numéricos, coordinación motora, ejecución perceptiva y otras habilidades, que determinaron de esta forma la obtención de dichos puntajes.

De estas puntuaciones, fue como se detectó que los niños que asistieron a una guardería aventajaron a los niños que recibieron cuidados diarios por parte de su madre; desarrollando habilidades distintas y adquiriendo por ello

mayores puntajes en las áreas de conducta motriz, cognoscitiva, de lenguaje y personal social (por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula porque si hay diferencias). Con un rango de puntuación para los primeros de 55.0 a 147.0 puntos (ver anexo No. 1) y para los segundos de 22.0 a 118.0 puntos (ver anexo No. 2).

Los puntajes obtenidos para el área verbal fueron mayores en los niños que asistieron a una guardería,

 TABLA No. 1 RANGOS DE PUNTUACION

 NINOS QUE ASISTERON A LA GUARDERIA

ASPECTO	RANGO
VERBAL	64.0 - 77.0
PERCEPTUAL	61.0 - 78.0
CONCEPTOS	
NUMERICOS	55.0 - 76.0
COGNOSCITIVO	
GENERAL	120.0 - 147.0
MEMORIA	60.0 - 70.0
MOTOR	61.0 - 78.0

oscilando entre un rango 64.0 a 77.0 puntos demostrando así, tener mayor habilidad para expresarse verbalmente. Mientras que estos mismos niños, por el contrario puntuaron más bajo en el área de conceptos numéricos (cuantitativo) con un rango de 55.0 a 76.0 puntos; denotando así, dificultad en cuanto al entendimiento cuantitativo de la palabra (ver tabla No. 1).

En contraste con estos resultados, los niños que no asisten a una guardería mostraron mayor facilidad en el manejo de los números, obteniendo en el aspecto de conceptos numéricos (cuantitativo) un rango de 30.0 a 57.0 puntos y en los conceptos verbales al obtener en el aspecto, puntajes de 22.0 a 60.0 (ver tabla No. 2).

En general, estos datos nos indican que al comparar un grupo y otro; entre aspectos evaluados de los mismos, hay diferencias en cuanto al desarrollo de cada tarea o actividad realizada. Es decir, en lo referente al aspecto verbal, los niños que asisten a una guardería poseen mayor facilidad de fluidez verbal, memoria de ilustraciones, memoria verbal, madurez de sus conceptos verbales, reconocimiento de palabras, frases y oraciones, y analogías opuestas, que los niños cuyos cuidados y atenciones son proporcionados por parte de sus madres.

La media de ejecuciones observada (ver tabla No. 3) de dicho aspecto, entre ambos grupos fue de $X_1 = 74.5$ y $X_2 = 43.4$ puntos corroborando así, lo descrito anteriormente.

TABLA No. 2 RANGOS DE PUNTUACION

NINOS QUE NO ASISTIERON A UNA GUARDERIA

ASPECTO	RANGO
VERBAL	22.0 - 60.0
PERCEPTUAL	25.0 - 62.0
CONCEPTOS :	
NUMERICOS	30.0 - 57.0
COGNOSCITIVO	
GENERAL	52.0 - 118.0
MEMORIA	29.0 - 51.0
MOTOR	23.0 - 55.0

El rango de puntuación del área perceptual, que consistió en la realización de tareas a través de la manipulación de materiales, para los niños que asisten a una guardería varió entre 61.0 a 78.0 puntos (ver tabla No. 1);

muy por arriba de los niños que no asisten a una guardería, ya que el rango de puntaje de estos últimos niños va de 25.0 a 62.0 puntos (ver tabla No. 2), cuya media de ejecución fluctúa entre $X_1 = 68.4$ y $X_2 = 40.9$ puntos (ver tabla No. 3) respectivamente.

Como se mencionó anteriormente, el aspecto controversial (por puntuación) entre ambos grupos fue el de conceptos numéricos (cuantitativo), los niños que recibieron cuidados diarios por parte de su madre obtuvieron el mayor rango de puntaje en este aspecto en comparación con los otros cinco aspectos restantes (V, P, GC, ME, MT) con un rango de 30.0 a 57.0 puntos. Al contrario de esto, se observa que en lo referente a este aspecto, los niños asistentes a una guardería tuvieron rango menor de puntuaciones de 55.0 a 76.0 puntos en comparación con los otros aspectos evaluados (V, P, GC, ME, MT).

La media de ejecuciones por tal motivo, fue de $X_1 = 68.6$ puntos para los niños de guardería y $X_2 = 39.6$ puntos para los niños de no guardería (ver gráfica No. 1). Este aspecto evaluó la actitud del niño hacia los números y el entendimiento cuantitativo de la palabra, con pruebas relacionadas con cuestiones numéricas, memoria de números, series progresivas, series inversas y conteo y

clasificación.

TABLA No. 3 MEDIA DE EJECUCIONES

ASPECTO	NINOS DE GUARDERIA		NINOS DE NO GUARDERIA	
		\bar{X}_1		\bar{X}_2
VERBAL	(V)	74.5		43.4
PERCEPTUAL	(P)	68.4		40.9
CONCEPTOS				
NUMERICOS	(C)	68.6		39.6
COGNOSCITIVO				
GENERAL	(GC)	134.7		83.8
MEMORIA	(ME)	65.2		38.0
MOTOR	(MT)	68.0		37.4

El aspecto cognoscitivo general estuvo compuesto en los aspectos verbal, perceptual y cuantitativo. Cada tarea era cognoscitiva por naturaleza, y la escala como un todo daba la medida del funcionamiento cognoscitivo en conjunto. En particular, este aspecto representaba la habilidad del niño para integrar sus conocimientos acumulados y adaptarlos a

las tareas de la Escala de Habilidades McCarthy Para Niños cuando éstos eran administrados en él; de lo cual se observó, que nuevamente los niños que asistieron a una guardería obtuvieron un mayor rango de puntaje de 120.0 a 147.0 puntos (ver tabla No. 1), que los niños que no asisten a una guardería 52.0 a 118.0 puntos (ver tabla No. 2). La tabla No. 3 y la gráfica No. 1, nos señalan el rango de diferencia de los niños que asisten a una guardería que fue de $X_1 = 134.7$ y de los niños que no asistieron a una guardería de $X_2 = 83.8$ puntos.

El aspecto de memoria, valoraba la remembranza del niño a corto plazo proporcionando respuestas verbales y no verbales y con una variedad de tareas presentando para ello estímulos auditivos y visuales en memoria de ilustraciones, en la secuencia de derivación y golpeteo y en la secuencia numérica, y estímulos auditivos en la memoria verbal y en la memoria de números. En la tabla No. 1 observamos que en el caso de los niños que asistieron a una guardería, éstos obtuvieron un rango de puntaje de 60.0 a 70.0, mientras que en la tabla No. 2, se percata que los niños que no asistieron a una guardería obtienen de 29.0 a 51.0 puntos. La media de ejecución es alta en lo referente a los niños que asistieron a una guardería ($X_1 = 65.2$ puntos) y baja en comparación con los niños que no asistieron a una guardería ($X_2 = 38.0$ puntos).

GRAFICA No. 1 MEDIAS DE EJECUCION DE AMBOS GRUPOS

	150 -						
	140 -						
	130 -						
	120 -						
P	110 -						
U	100 -						
N	90 -						
T	80 -						
A	70 -						
J	60 -						
E	50 -						
	40 -						
	30 -						
	20 -						
	10 -						
		V	P	C	GC	M	MT

[*] NIÑOS QUE ASISTIERON A UNA GUARDERIA

[/] NIÑOS QUE NO ASISTIERON A UNA GUARDERIA

Lo antes mencionado, se corrobora con la gráfica No. 1, ya que ésta muestra los rangos de diferencia entre ambos grupos en cuanto al aspecto verbal es de 31.1 puntos; mientras que el del aspecto perceptual es de 27.5 puntos; así mismo en lo correspondiente al aspecto de conceptos numéricos (cuantitativo) y cognoscitivo general estos son de 29.0 y 50.9 puntos respectivamente; en lo referente al aspecto memoria el rango de diferencia es de 27.2 puntos y por último el motor es de 30.6 puntos. Con ello se advierte que el aspecto cognoscitivo general que concentro el puntaje de lo verbal, perceptual y cuantitativo es el de mayor índice de calificación absoluta, seguido por el aspecto verbal y así mismo, proseguidos de los aspectos motor, conceptos numéricos (cuantitativo), perceptual y memoria.

El último aspecto evaluado fue el motor, éste valoró la coordinación del niño cuando este realizaba una gran variedad de tareas motoras gruesas y finas. Dentro de las tareas que se realizaron estuvo presente la coordinación de la pierna, coordinación del brazo y la acción imitativa mediante el dibujo de una figura geométrica y de una figura humana (niña-niño). El rango de puntaje de los niños que asisten a una guardería fue de 61.0 a 78.0 puntos (ver tabla No. 1) y de los niños que no asisten a una guardería (ver tabla No.2) de 23.0 a 55.0 puntos. Como se puede notar, hubo una gran variabilidad en este aspecto entre ambos

grupos, ya que al observar la tabla No. 3, la media de ejecución de los niños de guardería fué de $X_1 = 68.0$ y de la de los de no guardería de $X_2 = 37.4$ puntos.

Finalmente, los resultados de la aplicación del estadístico t para diseños de dos grupos independientes (Silva, 1992) con un nivel de significación de 0.05 para una prueba de dos colas se muestran en la tabla No. 4. Lo cual dio como resultado en el aspecto verbal: 9.73; perceptual: 8.88; conceptos numéricos (cuantitativo): 11.56; cognoscitivo general: 9.25; memoria: 14.24 y motor: 12.77.

 TABLA No. 4 RESULTADOS DE LA APLICACION DEL ESTADISTICO T

ASPECTO	ESTADISTICO "t"	NIVEL DE SIGNIFICACION 0.05
VERBAL	9.73	SIGNIFICATIVO.
PERCEPTUAL	8.88	SIGNIFICATIVO.
CONCEPTOS NUMERICOS	11.56	SIGNIFICATIVO.
COGNOSCITIVO GENERAL	9.25	SIGNIFICATIVO.
MEMORIA	14.24	SIGNIFICATIVO.
MOTOR	12.77	SIGNIFICATIVO.

DISCUSION

Los resultados encontrados con ambos grupos en la presente intervención muestran que:

En el área motriz los niños que asistieron a una guardería mostraron mejores ejecuciones y sin mucho esfuerzo las tareas motoras gruesas y finas que se les pidió que realizaran en comparación con los niños criados en casa y que no asistieron a una guardería. En cuanto a tareas de coordinación de pierna, los primeros denotaron el balance de su postura, asimismo los segundos titubearon un poco en sus movimientos y buscaban a su mamá (sin estar presente) como queriendo la aprobación de ésta. Se observó en ambos grupos, dificultad en ejecución de la tarea de coordinación de brazo concerniente a arrojar una pelota a través de un hoyo en una tarjeta, ya que no lograron acertar a éste. En ambas tareas se denotó la preferencia del brazo, pierna y ojo derecho en la ejecución de la tarea de imitación que constaba en mirar a través de un tubo, para ambos grupos.

Por su parte, el copiado de las nueve figuras (dibujo de una figura) estando presente el modelo a seguir para los niños de casa como para los de guardería les resultó relajante, puesto que hasta deseaban colorear el dibujo.

Esto mismo pasó con la prueba sobre el dibujo de un niño, sólo que aquí se observó un hecho curioso ya que los niños de guardería dibujaron a otros niños (hermanos, primos, amigos) y los criados en el hogar se dibujaron a sí mismos (así ellos mismos lo describieron).

En cuanto al área cognoscitiva, como se mencionó con anterioridad; se consideró la relación de las Escalas Verbal + Perceptual + Conceptos Numéricos (Cuantitativa) = Cognoscitiva General. Esta nos reveló que los primeros desarrollaron una mejor ejecución en el Área perceptual en relación con la manipulación de materiales a través de la construcción de bloques, realizando entre 3 y 4 torres correctamente en comparación de 2 y 3 torres de los del segundo grupo; en el ensamble de los 6 rompecabezas se percibió el interés en ambos grupos, preferentemente por las figuras del gato, la vaca, la pera y el oso, y se entrevió su dificultad también en ambos grupos por la figura del pájaro. Las dos pruebas atractivas en esta área fueron: primero la marimba (secuencia de 8 series de derivación y golpeteo), aunque la secuencia no fue memorizada en su totalidad por ninguno de los dos grupos (5 secuencias correctas para el primer grupo y tres correctas para el segundo); y segundo los 12 bloques de colores los cuales estimularon su audición y visualización en forma agradable.

Aunque también ambos grupos no concluyeron la prueba, denotando desinterés al final de la prueba. Y por último, las tareas del dibujo de una figura y de un niño tocantes a esta área, fueron ya descritas en área motriz.

Los niños que asistieron previamente a la guardería (estando o no la guía) fueron muy sociables y diestros para memorizar verbalmente (área verbal y de memoria) en comparación con los niños cuyos cuidados fueron proporcionados en casa (estando o no la madre) dado que éstos se mostraron tímidos y callados. En esta área se enfatizó lo anterior, tanto en la remembranza de las 6 cartas (memoria de ilustraciones), en reconocimiento de las palabras en parte I y II, en la repetición de oraciones a veces un poco alteradas con menos palabras (memoria verbal (parte I y II), como en la fluidez verbal clasificando palabras que caían dentro de cuatro categorías y en las analogías opuestas cuya facilidad para encontrar lo opuesto al ejemplo dado se percato con más rapidez en los niños de casa que en los otros.

Por otro lado, las 12 preguntas de información numérica (área de conceptos numéricos) resultaron complicadas para su resolución a partir del 4º ítem en adelante tanto como para el primer grupo como para el segundo. Una situación muy

similar a ésta, se observó en la tarea referente a conteo y clasificación; en ella se pedía a los niños que contaran y entendieran palabras cuantitativas simples. Sin embargo, cuando se presentó la tarea de repetición de 6 secuencias de dígitos en el orden presentado (parte I), y la repetición de 5 secuencias de dígitos al revés del orden dado (parte II) los niños de casa memorizaron correctamente y con rapidez la mayoría de las secuencias; en cuanto que esto para los niños de guardería les resultó embarazoso. Por tal motivo, en esta área se percató de la habilidad cuantitativa de los niños criados en el hogar hacia las series numéricas. Cabe mencionar que en ambos grupos se observaron ciertos impedimentos en las ejecuciones de las tareas de esta área, como los descritos anteriormente. A mi parecer esto podría ser la pauta a investigaciones posteriores retomando lo descrito aquí referente al área de conceptos numéricos en ambos grupos.

En definitiva en cuanto a lo encontrado en este estudio, las áreas de mayor desenvoltura de los niños de tres años de edad que asistieron a una guardería fueron: la verbal, la perceptual, la motora y la memoria. En ellas se percató la habilidad de los mismos para expresarse verbalmente, intelectualizar y socializarse. En comparación

con los niños cuyos cuidados diarios fueron proporcionados en casa, cuyas áreas más desarrolladas fueron: la de conceptos numéricos (cuantitativa) y la perceptual.

CONCLUSIONES

Anteriormente, el estilo tradicional de vida de la mujer en nuestra ciudad, era la de esposa y madre, dedicándose por ello a la exclusiva tarea de formar a los hijos y administrar el hogar; con la creencia de que si no permanecía las 24 horas del día con sus hijos se crearían estragos a nivel psicológico y funcional en ellos. Esto produce un dilema para las madres que laboran fuera del hogar y no tienen con quién dejar a los hijos para ir a trabajar, propiciándose en ellas por ende, cambios emocionales (principalmente culpabilidad) y desesperación por la falta de solvencia económica. El presente estudio se llevó a cabo partiendo de estos hechos relevantes, dado que ambas situaciones provocan preocupación e inquietud a muchas madres que se enfrentan -diariamente- a la difícil decisión de asegurar una supervisión adecuada y segura de sus hijos mientras ellas trabajan. Las madres ponen de manifiesto sus dudas acerca de los efectos negativos que puede producir el separarse de sus hijos a edades muy tempranas durante varias horas al día por la entrada a la guardería de éstos, dado que esta separación forzosa de ellas y sus hijos debilitará su relación (creación del apego), sin embargo, como ya se ha dicho -y se pudo percatar- a lo largo de este estudio

(comparativo), el hecho de que una diada madre-hijo se separe varias horas del día, no implica necesariamente que se vea afectado negativamente el desarrollo del niño.

No se requiere que la madre y el hijo pasen mucho tiempo juntos, para asegurar un óptimo desarrollo de aquél (para que exista amor no es necesario que la madre esté las 24 horas del día a disposición de su hijo), más bien se requiere calidad en la relación que establezcan entre ellos.

Asimismo, expresan también temor por las consecuencias perjudiciales que pudiesen presentarse en el desarrollo integral de sus hijos (por el mito o creencia de que las guarderías no son muy buenas o aconsejables para los niños y que hay un trato frío e interpersonal de parte de las educadoras que ahí laboran. Pero en la actualidad, las guarderías han sido reestructuradas y son atendidas -en su mayoría- por profesionales).

En general los niños de madres que trabajan fuera del hogar se pueden desenvolver tan bien, como aquellos cuyas madres trabajan en el hogar y cuidan al niño. En el presente estudio, el hecho de que las madres trabajaran fuera del hogar y recurrieran al centro de atención diurna (guardería) no tuvo efectos negativos en el desarrollo de sus hijos (fue

una experiencia positiva y estimuló su desarrollo intelectual en forma normal); dado que se pudo afirmar que los niños de tres años de edad que asistieron previamente durante un año a una guardería y que sus madres trabajaron fuera del hogar; mostraron ventajas de desarrollo en las áreas cognoscitiva, verbal (lenguaje), motriz (coordinación motora gruesa y fina), perceptual y personal-social. Por medio del juego, los niños se valieron para conocerse a sí mismos; tuvieron oportunidades de cooperar en metas comunes y de comenzar a entender el punto de vista y los sentimientos de otras personas. Cuando la cooperación se transformaba en conflicto, aprendieron cómo enfrentarse con la frustración, el temor y las ofensas al amor propio.

Las habilidades o destrezas adquiridas despertaron en ellos el gran interés de aventurarse por el mundo, por reconocer los números, los nombres de los colores y algunas letras del alfabeto. Los niños aprendieron observando las secuencias de sus actos, poniendo los objetos en nuevas formas y obteniendo retroalimentación de quienes los rodeaban. En sí, practicaron sus habilidades de caminar lentamente, correr con velocidad y fuerza, trepar, saltar, dibujar y lanzar una pelota incansablemente y con gran placer.

Las áreas de mayor rango de puntaje para este grupo fueron la cognoscitiva, la verbal y la personal-social, esto fue debido a que los niños de madres trabajadoras son más sociables; es decir, son más abiertos con respecto a sus puntos de vista sobre los temas dados interesándoseles hacerse entender rápidamente como adultos (mejorando su lenguaje). Además las madres de estos niños, tienen un comportamiento más tranquilo y paciente y disfrutan más la compañía de sus hijos, que las amas de casa que conviven con éstos todo el tiempo. Por su parte, las áreas de menor puntuación para este mismo grupo, fueron la de memoria y la de conceptos numéricos (cuantitativa). En ambas áreas les resultó difícil a los niños recordar las secuencias, quizás esto se suscitó así por su inquietud (a veces se distraían) para terminar la prueba y continuar con las restantes.

Por su parte, el grupo de niños que recibieron cuidados diarios por parte de su madre y no han asistido a una guardería, obtuvieron bajos puntajes en algunas de las áreas de desarrollo evaluadas en comparación con los niños que asistieron a una guardería, por ejemplo en el área verbal, perceptual y motora. Estos eran menos sociables (tímidos e introvertidos) con otros niños y con la gente que los rodea, no adquirieron destrezas verbales tan rápido como los niños de guardería. No tomaban la iniciativa en los juegos, eran más

celosos y les cuestaba trabajo compartir sus juguetes. Además de que eran más dependientes de los adultos y más inseguros. Sin embargo, en lo referente al Área cognoscitiva, de conceptos numéricos (cuantitativa) y memoria, éstos superaron en puntaje (en las últimas dos áreas) a los niños que asistieron a una guardería. En este grupo, se percató su obediencia y seguimiento (a veces también se distraían, pero volvían a poner atención) hacia la indicaciones dadas en cada prueba.

Como comentario final, se sugiere que se implante en forma oficial tanto en guarderías de gobierno como particulares, pláticas a los padres de familia (asesoría: hablarles acerca de que no necesariamente el desarrollo se ve afectado por asistir el niño a una guardería) y educadoras dirigidas por psicólogos, retomando los resultados de este estudio (comparativo). Esto se plantea debido al interés observado por los padres de los niños de ambos grupos, en relación a la prueba realizada y a lo encontrado en sus hijos.

Se considera también que estos datos (retomándolos como base de otros estudios más amplios), pueden dar la pauta para estudios comparativos más detallados con niños de guarderías públicas o privadas, ya que de seguir

encontrando datos similares se podría ofrecer mayor tranquilidad y confianza a las madres que laboran fuera del hogar. Se recomienda estudiar una muestra mucho más extensa de niños de ambos sexos y desde recién nacidos hasta preescolares (dado que la presente muestra fue pequeña), para detectar similitudes o diferencias con respecto a las áreas de desarrollo aquí descritas, retomando nuevamente como instrumento de evaluación la Escala de Habilidades McCarthy Para Niños y así comparar el influjo -por ejemplo- de los diferentes status socioeconómicos, de familias pequeñas (hijos únicos) o grandes (4 o más hijos) que fueran o no deseados, o quizás de madres o padres solteras (os), divorciadas (os), viudas (os) o emocionalmente incapitadas (os) para atender a sus hijos. O bien simplemente con mujeres que no necesitan trabajar y lo hacen para sentirse útiles (recordemos que, el servicio de guardería sirve para que las mujeres puedan asumir mayores responsabilidades económicas y políticas fuera de su casa).

ANEXOS

Se anexan al presente trabajo las tablas de evaluación de la Escala de Habilidades McCarty Para Niños (MSCA) a fin de dar soporte a los resultados y conclusiones planteados.

ANEXO No. 1

Tabla No. 1. Resultados obtenidos por los niños que asistieron a una guardería.

NINOS QUE ASISTIERON A UNA GUARDERIA

SUJETOS	ASPECTO					
	VERBAL	PERCEP-TUAL	CONCEP. NUMER.	COGNOSC. GENERAL	MEMO-RIA	MOTOR
1	75.0	68.0	69.0	134.0	61.0	67.0
2	77.0	64.0	76.0	136.0	67.0	64.0
3	77.0	63.0	73.0	134.0	61.0	70.0
4	75.0	63.0	67.0	133.0	65.0	63.0
5	76.0	75.0	71.0	139.0	67.0	70.0
6	77.0	71.0	67.0	136.0	64.0	70.0
7	76.0	70.0	65.0	134.0	61.0	65.0
8	72.0	66.0	67.0	133.0	64.0	67.0
9	75.0	70.0	69.0	135.0	65.0	70.0
10	75.0	68.0	69.0	134.0	67.0	69.0
11	75.0	66.0	69.0	134.0	66.0	67.0
12	77.0	78.0	71.0	147.0	74.0	78.0
13	64.0	61.0	55.0	120.0	60.0	61.0
14	75.0	70.0	71.0	135.0	66.0	70.0
15	72.0	74.0	71.0	137.0	70.0	69.0

ANEXO No. 2

Tabla No. 2. Resultados obtenidos por los niños que no asistieron a una guardería.

NINOS QUE ASISTIERON A UNA GUARDERIA

SUJETOS	ASPECTO					
	VERBAL	PERCEP-TUAL	CONCEP. NUMER.	COGNOSC. GENERAL	MEMO-RIA	MOTOR
1	50.0	45.0	43.0	96.0	34.0	37.0
2	52.0	48.0	43.0	97.0	36.0	40.0
3	60.0	62.0	57.0	118.0	51.0	55.0
4	41.0	35.0	30.0	68.0	36.0	36.0
5	30.0	29.0	30.0	62.0	34.0	26.0
6	50.0	48.0	41.0	95.0	39.0	41.0
7	27.0	25.0	30.0	58.0	29.0	23.0
8	53.0	51.0	55.0	106.0	47.0	40.0
9	22.0	27.0	30.0	52.0	37.0	33.0
10	51.0	50.0	41.0	96.0	47.0	42.0
11	30.0	32.0	35.0	64.0	29.0	36.0
12	57.0	51.0	46.0	106.0	42.0	48.0
13	44.0	41.0	39.0	83.0	40.0	42.0
14	50.0	41.0	39.0	92.0	36.0	37.0
15	34.0	29.0	35.0	65.0	34.0	26.0

BIBLIOGRAFIA

- ABELA, C. (1992). TRABAJAR. EL ETERNO DILEMA: QUEDARSE EN CASA. PADRES E HIJOS. NUM. 45, PAGES. 22-24.
- ABERASTURY, A. (1993). EL NINO Y SUS JUEGOS. ARGENTINA, ED. PAIDOS.
- AINSWORTH, M. (1979). OBJET RELATIONS, DEPENDENCY, AND ATTACHMENT: A THEORETICAL REVIEW OF THE INFANT-MOTHER RELATIONSHIP. CHILD DEVELOPMENT, VOL. 40, PAGES. 930-1025.
- ALCALA, A. (1992). LAS GUARDERIAS (LA MEJOR OPCION?. BUENA VIDA. NUM. 6, PAGES. 38-42.
- ALSTON, F. (1984). CARING FOR OTHER PEOPLE'S CHILDREN: A COMPLETE GUIDE TO FAMILY DAY CARE. BALTIMORE, UNIVERSITY PARK PRESS.
- BEE, H. (1988). EL DESARROLLO DEL NINO. MEXICO, ED. HARLA.
- BEE, H. & MITCHELL, S. (1989). EL DESARROLLO DE LA PERSONA EN TODAS LAS ETAPAS DE LA VIDA. MEXICO, ED. HARLA.
- BIGGE, L.M. Y HUNT, M.P. (1987). BASES PSICOLOGICAS DE LA EDUCACION. MEXICO, ED. TRILLAS.
- BIJOU, S.W. Y BAER, D.M. (1986). PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL: TEORIA EMPIRICA Y SISTEMATICA DE LA CONDUCTA. VOL. 1, MEXICO, ED. TRILLAS.
- BLUM, S. (1983). CHILDREN WHO STARVE THEMSELVES. THE NEW YORK TIMES, NUM. 10, PAG. 63.
- BOWLBY, J. (1982). EL VINCULO AFECTIVO. MEXICO, ED. PAIDOS.
- BOWLBY, J. (1987). LOS CUIDADOS MATERNOS Y LA SALUD MENTAL. BUENOS AIRES, ED. HUMANITAS.
- BRAZELTON, T.B. (1985). NEONATAL BEHAVIOR ASSEMENT SCALE. LONDRES, WILLIAM HEINEMANN MEDICAL BOOKS.

- BRONFENBRENNER, U., BELSKY, J., & STEINBERG, L. (1977). DAYCARE IN CONTEXT: AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE RESEARCH AND PUBLIC POLICY. REVIEW PREPARED FOR OFFICE OF THE ASSISTANT SECRETARY FOR PLANNING AND EVALUATION, DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE.
- CAMPBELL, D. & STANLEY, J. (1966). DISEÑOS EXPERIMENTALES Y CUASIEXPERIMENTALES EN LA INVESTIGACION SOCIAL. BUENOS AIRES, ED. AMORRORTU.
- CASTRO, L. (1985). DISEÑOS EXPERIMENTALES. MEXICO.
- CLARKE-STEWART, A. (1977). CHILD CARE IN FAMILY: A REVIEW OF RESEARCH AND SOME PROPOSITIONS FOR POLICY. NEW YORK, ACADEMIC.
- CRAIG, G. (1988). DESARROLLO PSICOLOGICO. MEXICO, ED. PRENTICE-HALL HISPANDAMERICANA.
- DANS, D. (1986). SU HIJO DE 1 AÑO. MEXICO, ED. PAIDOS.
- DE AJURIEGUERRA, C. (1983). INFANCIA. BARCELONA, ED. PAIDOS.
- DESMOND, M.M., FRANKLIN, R.R., VALLBONA, C., HILT, R.H. (1983). THE CLINICAL BEHAVIOR THE NEWLY BORN: I. JOURNAL OF PEDIATRICS, VOL. 62, PAGES. 307-325.
- ECO, U. (1989). COMO SE HACE UNA TESIS. ESPANA, ED. GEDISA.
- FIELD, T. (1987). INFANTS BORN AT RISK. NEW YORK, SPECTRUM.
- GERBER, P. (1993). DESARROLLO NORMAL. CUIDANDO Y ALIMENTANDO AL BEBE. NUM. 10, PAGES. 23-27.
- GESELL, A. (1985). THE FIRST FIVE YEARS OF LIFE. A GUIDE TO STUDY OF PRESCHOOL CHILD. PLENUM PRESS, NEW YORK, PAGES. 45-75.
- GESELL, A. (1992). EL NIÑO DE 1 A 4 AÑOS. MEXICO, ED. PAIDOS.
- GOLDBERG, S. (1988). PREMATURE BORN: CONSEQUENCES FOR THE PARENT-INFANT RELATIONSHIP. AMERICAN SCIENTIST, VOL. 67, PAGES. 214-220.

- GORENC, K. (1986). MANUAL DE DISEÑOS DE INVESTIGACION. MEXICO, INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS PENALES.
- HARLOW, H. & HARLOW, H. (1962). SOCIAL DEPRIVATION IN MONKEYS. SCIENTIFIC AMERICAN, PAGES. 137-146.
- HARVEY, G. (1978). PSICOLOGIA INFANTIL. MEXICO, ED. LIMUSA.
- HILGARD, E. (1991). LA EDUCACION EN EL NINO PEQUENO. MEXICO, ED. PAIDOS.
- HOFFMAN, L.W. (1974). EFFECTS OF MATERNAL EMPLOYMENT ON THE CHILD. DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY. VOL. 10, PAGES. 204-228.
- HOROWITZ, F.D. (1987). "STABILITY AND INSTABILITY IN THE NEWBORN INFANT: THE QUEST FOR ELUSIVE THREADS". PRESENTADO EN LA REUNION DE 1987 DE SRCD, NUEVA ORLEANS, LA.
- HOWELL, M.C. (1973). EFFECTS OF MATERNAL EMPLOYMENT ON THE CHILD. PEDIATRICS, VOL. 52, PAGES. 327-343.
- ISAACS, S. (1982). ANOS DE INFANCIA. BARCELONA, ED. PAIDOS.
- JACOBSON, S. (1988). "MATCHING BEHAVIOR IN THE YOUNG INFANT". CHILD DEVELOPMENT, VOL. 50, PAGES. 425-430.
- KEYSERLING, M. (1972). WINDOWS ON DAY CARE. NEW YORK, NATIONAL COUNCIL OF JEWISH WOMEN.
- KIESTER, E. & KAGAN, J. (1980). HEALING BABIES BEFORE THEY'RE BORN. FAMILY HEALTH, PAGES. 26-30.
- KLAUS, M. & KENNEL, J. (1979). MATERNAL-INFANT BONDING. ST. LOUIS, MOSBY.
- LEVIN, J. (1992). FUNDAMENTOS DE ESTADISTICA EN LA INVESTIGACION SOCIAL. MEXICO, ED. HARLA, PAGES. 33-92.
- MCCARTHY, D. (1972). MCCARTHY SCALES OF CHILDREN'S ABILITIES. THE PSYCHOLOGICAL CORPORATIONS. NEW YORK.

- MOSKOWITZ, D., SCHWARZ, J. & CORSINI, D. (1987). "INITIATING DAY, CARE AL THREE YEARS OF AGE: EFFECTS ON ATTACHMENT". CHILD DEVELOPMENT, 43, PAGES. 1271-1286.
- MUSINGER, H. (1980). DESARROLLO DEL NINO. MEXICO, ED. INTERAMERICANA.
- MUSSEN, H.P. (1991). CHILD. DEVELOPMENT AND PERSONALITY. NEW YORK, PLENUM PRESS, PAGES. 154-193.
- MUSSEN, CONGER Y KAGAN (1991). DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NINO. MEXICO, ED. TRILLAS.
- NATHAN, ISAACS. (1991). EL DESARROLLO DEL NINO. EN: CAPACITACION DOCENTE. COMPENDIO DEL DESARROLLO DEL NINO, SUJETO DE LA EDUCACION. MEXICO, S.E.P.
- NEWMAN, B. & NEWMAN, P. (1986). MANUAL DE PSICOLOGIA INFANTIL. VOL. I. MEXICO, ED. LIMUSA.
- OLDS, S. (1988) . A NEW LOOK AT THE DAY CARE CONTROVERSY. DENVER, REDBOOK, PAGES. 65-68.
- ORTEGA, L. (1988). LA MUJER EN SOCIEDAD. MEXICO, ED. OMEGA, PAGES. 54-70.
- PAPALIA, D. (1990). DESARROLLO HUMANO. MEXICO, ED. MCGRAW-HILL.
- PAPALIA, D. (1985). PSICOLOGIA DEL DESARROLLO. MEXICO, ED. MCGRAW-HILL.
- RAMEY, C. (1986). CONSEQUENCES OF INFANT DAY CARE. INFANTS: THEIR SOCIAL ENVIRONMENT. WASHINGTON, D.C. NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION YOUNG CHILDREN.
- RAMEY, C. & FAURAN, L. (1977). "DELAYED REINFORCEMENT AND VOCALIZATION RATES IN INFANTS". CHILD DEVELOPMENT, VOL. 42, PAGES. 291-298.
- REESE, W.H. Y LIPSITT, P.L. (1985). PSICOLOGIA EXPERIMENTAL INFANMTIL. MEXICO, ED. TRILLAS.

- ROBERTSON, J. (1977). GRANDMOTHER HOOD: A STUDY OF ROLES CONCEPTIONS. JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY, 39, PAGES. 165-174.
- RODRIGUEZ, O .J. (1993). "GUARDERIA INFANTIL EN AZCAPOTZALCO, D.F.". MEXICO, U.N.A.M.
- ROSENBLUTH, D. (1990). SU BEBE. ARGENTINA, ED. PAIDOS.
- ROSENBLUTH, D. (1993). SU HIJO DE 2 ANOS. MEXICO, ED. PAIDOS.
- ROSENBLUTH, D. (1992). SU HIJO DE 3 ANOS. BARCELONA, ED. PAIDOS.
- RUBESTEIN, J. & HOWES, C. (1979). "CAREGIVING AND INFANT BEHAVIOR IN DAY CARE AND IN HOMES". DEVELOPMENTAL PSYCOLOGY, 15, PAGES. 1-24.
- SARAFINO, E. (1988). DESARROLLO DEL NINO Y DEL ADOLESCENTE. MEXICO, ED. TRILLAS.
- SILVA, R .A. (1992). METODOS CUANTITATIVOS EN PSICOLOGIA. MEXICO, ED. TRILLAS, PAGES. 369-417.
- SKARD, A.G. (1965). MATERNAL DEPRIVATION; THE RESEARCH AND ITS IMPLICATIONS. JOURNAL OF MARRIAGE AN THE FAMILY, 27, PAGES. 333-343.
- SPITZ, R. (1980). EL PRIMER ANO DE VIDA DEL NINO. MEXICO, ED. FONDO DE CULTURA ECONOMICA.
- STOCKER, J. (1963). EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CURRENT TRENDS IN SCHOOL POLICES ANDS PROGRAMS. ARLINGTON, NATIONAL SCHOOL PUBLIC RELATIONS ASSOCIATION.
- STONE, L. & CHURCH, J. (1989). EL PREESCOLAR DE 2 A 5 ANOS. MEXICO, ED. PAIDOS.
- WORF, B.L. (1987). LANGUAGE, THOUGHT AND REALITY. CAMBRIDGE, MA: M.I.T.