

223
2 es.



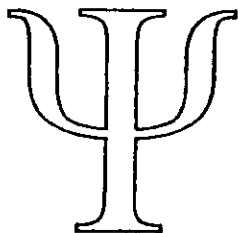
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**EL AUTOCONCEPTO Y DESARROLLO DE
HABILIDADES COGNOSCITIVAS EN NIÑOS
PREESCOLARES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
JULIETA RAMIREZ GOMEZ

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MA. CRISTINA HEREDIA ANCONA
DIRECTORA ESTADISTICA: MTRA. MARTHA CUEVAS ABAD



MEXICO, D. F.

262447

1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

El triunfo y el fracaso dependen del uso del tiempo.

G.R.G.

En ocasiones las palabras no logran reflejar la esencia de los sentimientos por tanto, resulta imposible tratar de expresar unas líneas de agradecimiento hacia todas aquellas personas que con sus acertadas opiniones y apoyo contribuyeron a la realización de la presente investigación, la cual constituye una gran satisfacción.

A mi madre

Por ser ejemplo de esfuerzo y superación.

Por el apoyo que siempre me haz dado.

Porque gracias a ti he alcanzado mis sueños.

A mi hermano

Por toda una vida compartida siempre juntos.

In memoria de mi abuelito Agustín Ramírez

Por todo el amor que de ti recibí,

por inculcar en mí superación y valores positivos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México

*Por tener la oportunidad de pertenecer
a la máxima casa de estudios
y forjar en mí valores e ideales positivos.*

A la Facultad de Psicología y sus profesores universitarios

*Por formar parte de ella,
a las y los profesores por compartir
cada una de sus enseñanzas y experiencias
profesionales más allá de las aulas,
lo cual me acompañará a lo largo de mi ejercicio profesional.*

A mi directora de tesis Mtra. María Cristina Heredia Ancona

*Con profundo agradecimiento por su confianza,
cariño, apoyo y comprensión para poder
llegar a cristalizar este proyecto.
Por compartir sus conocimientos y experiencias,
lo cual la hacen un gran ser humano.*

A mi asesora estadística Mtra. Martha Cuevas Abad

*Por sus atinadas asesorías para
llegar al momento cumbre de la investigación: los resultados*

A los honorables miembros del jurado

Dra. Ma. Emilia Lucio- Gómez Maqueo

Mtra. Ma. Fayne Esquivel Ancona

Mtra. Ma. Cristina Heredia Ancona

Mtra. Martha Cuevas Abad

Lic. Guadalupe B. Santaella Hidalgo

Al programa de Becas Tesis de Licenciatura PBTB

*Por el invaluable apoyo económico para la realización de esta
investigación.*

A Hilda Esquivel (U.C.I.I- Facultad de Psicología)

Gracias por toda tu paciencia, entrega y profesionalismo.

*Por poder compartir en este tiempo, lo más valioso que existe :una amistad
sincera.*

A los niños que participaron en esta investigación

*Por su cariño y muestras de afecto ya que,
sin ustedes no hubiera sido posible
llevar a cabo esta investigación.*

Gracias mil!!!

Julieta.

INDICE

RESUMEN.....	3
INTRODUCCION.....	6
CAPITULO I.....	8
DESARROLLO DEL NIÑO.....	8
1.1 REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DEL NIÑO Y ACTITUDES HACIA ÉL.....	8
1.2 TEORIAS EN RELACIÓN AL DESARROLLO DEL NIÑO.....	10
ERIK ERICKSON.....	10
JOHN BOLWBY.....	18
JEAN PIAGET.....	22
CAPITULO II.....	35
EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.....	35
2.1 LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS.....	37
2.2 LA MEDICION DE LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS.....	40
2.3 INTELIGENCIA FLUIDA Y CRISTALIZADA (CATTELL).....	41
2.4 CARACTERISTICAS GENERALES DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN LA EDAD PREESCOLAR.....	44
2.5 ESCALA DE INTELIGENCIA PARA PREESCOLARES. (WPPSI).....	50
CAPITULO III.....	59
EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y AUTOCONCEPTO.....	59
3.1 EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR.....	60
3.2 EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO PREESCOLAR.....	63
3.3 COMPONENTES PARA LA FORMACION DEL AUTOCONCEPTO.....	64
3.4 LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA FORMACION DEL AUTOCONCEPTO.....	70
CAPITULO IV.....	77
EL DIBUJO EN EL NIÑO.....	77
4.1 EL DIBUJO INFANTIL.....	77
4.2 LAS ETAPAS DEL DIBUJO.....	79
4.3 PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH) DE ACUERDO CON LAS ESCALAS DE CALIFICACION DE E. KOPPITZ.....	84
CAPITULO V.....	91
MÉTODO.....	91
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	92
PLANTEAMIENTO DE LAS HIPOTESIS.....	92
HIPOTESIS CONCEPTUAL:.....	92
HIPOTESIS ESTADISTICAS.....	93

<i>DEFINICION Y CONTROL DE VARIABLES</i>	94
VARIABLE INDEPENDIENTE.....	94
VARIABLE DEPENDIENTE.....	94
DEFINICION DE VARIABLES.....	94
AUTOCONCEPTO.....	96
HABILIDADES COGNOSCITIVAS.....	96
VARIABLES ATRIBUTIVAS.....	97
<i>TIPO DE ESTUDIO</i>	97
<i>DEFINICION Y SELECCION DE LA MUESTRA</i>	97
CRITERIOS DE INCLUSION.....	98
SUJETOS.....	98
INSTRUMENTOS.....	98
DISEÑO.....	98
ESCENARIO.....	99
PROCEDIMIENTO	99
CAPITULO VI	102
RESULTADOS DEL AUTOCONCEPTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES COGNOSCITIVAS EN PREESCOLARES.....	102
RESULTADOS POR ESCUELA PUNTAJES NORMALIZADOS DE WPPSI.....	104
COEFICIENTE INTELLECTUAL DE WPPSI POR ESCUELA PUNTAJES NORMALIZADOS.....	106
RESULTADOS POR SEXO PUNTAJES NORMALIZADOS DE WPPSI.....	107
COEFICIENTE INTELLECTUAL POR SEXO PUNTAJES NORMALIZADOS.....	109
INDICADORES DE DESARROLLO Y EMOCIONALES DE KOPPITZ POR ESCUELA.....	110
INDICADORES EMOCIONALES Y DE DESARROLLO DE KOPPITZ POR SEXO INDICADORES DE DESARROLLO.....	116
INDICADORES EMOCIONALES.....	117
ANALISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO DE INTERACCION, FAMILIAR.....	119
CAPITULO VII	134
DISCUSION.....	134
CONCLUSIONES.....	138
CAPITULO VIII	140
LIMITACIONES.....	140
SUGERENCIAS.....	141
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	142

RESUMEN

El autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas en preescolares

La presente investigación tuvo como propósito conocer si existen diferencias en el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas entre los niños preescolares que permanecen en el seno familiar y los que han sido tempranamente separados del seno materno por asistir a Guardería o Centro de Desarrollo Infantil, llevándose a cabo un estudio comparativo con el objetivo de advertir si existen o no diferencias.

El autoconcepto se conceptualiza como la "idea organizada interna o personal que tenemos de las características propias, estas incluyen los rasgos físicos, el sexo, las tendencias conductuales, las disposiciones emocionales, las habilidades, los intereses y los objetivos de la persona, en otras palabras es una evaluación personal y detallada de la persona en su totalidad". (Sarafino, 1988) Asimismo las habilidades cognoscitivas como "los procesos internos elaborados con todo el equipo psicobiológico, que se inician con las percepciones mismas y se van elaborando e integrando en operaciones cada vez más complejas hasta llegar a los procesos cognoscitivos cuya maduración es el pensamiento lógico".(Programa de Educación Preescolar, SEP; 1979).

La muestra estuvo constituida por 60 niños de cinco a seis años seis meses de edad, proveniente de una Guardería o Centro de Desarrollo Infantil, así como de un Jardín de Niños.

Los instrumentos que se emplearon fueron WPPSI, y DFH por medio de los cuales se pretendió responder si existen diferencias en el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas.

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que si se encontraron diferencias significativas con relación a las habilidades cognoscitivas con respecto a los coeficientes intelectuales de ejecución y total, resultando favorecidos los

niños que asisten al CENDI, sin embargo con respecto al coeficiente intelectual verbal, no se encontraron diferencias entre los grupos.

Con relación al autoconcepto no se encontraron diferencias significativas entre los grupos, lo cual indica que su autoconcepto es adecuado.

Los resultados con respecto al sexo, muestra que si se encontraron diferencias significativas con relación a sus habilidades cognoscitivas (escala de ejecución -casa de animales-), resultando favorecido el sexo femenino, lo cual nos habla de una mejor destreza visomotora, concentración, así como la exactitud en los detalles, con relación al sexo masculino.

Las diferencias encontradas con respecto al autoconcepto con relación al sexo, también resultan favorecidas en el sexo femenino; lo cual nos habla de un mejor autoconcepto con relación al sexo masculino; este se encuentra más integrado y por tanto es adecuado.

La conclusión a la que se llega con relación a estos resultados, es que si favorece al niño preescolar el asistir a un CENDI desde temprana edad, lo cual proporciona los elementos para un mejor desarrollo. El ambiente sociocultural donde se desenvuelve juega un papel de suma importancia en el desarrollo intelectual y social del niño, ya que este necesita de estímulos a su alcance para desarrollar habilidades por medio de las cuales adquirirá el conocimiento real de las cosas y de los hechos, lo cual garantiza un desarrollo óptimo en las áreas física, emocional-afectivo y cognoscitivo, preparando al niño a enfrentar situaciones nuevas.

Se desprenden así, los beneficios que trae consigo la estimulación desde temprana edad, en los primeros años de vida del infante.

Es necesario realizar una revisión de los criterios de normalización y calificación de la escala verbal de WPPSI para ajustarlos a la población mexicana.

Por tanto se confirma que las primeras experiencias, así como la estimulación e intervención por parte de los padres y maestros influye en la capacidad intelectual y emocional de los niños.

INTRODUCCION

Los primeros años de vida de un ser humano son cruciales para su desarrollo futuro, estos constituyen un periodo crítico desde el punto de vista de la alimentación, la salud, el desarrollo de la inteligencia y la personalidad.

Se ha observado la necesidad de que el niño desarrolle determinadas habilidades tanto en el área cognoscitiva como en las áreas motora, social y de lenguaje, para desempeñar un papel efectivo en el medio cultural en el que se desenvuelve.

Por lo general surgen situaciones, que ponen de manifiesto la poca estimulación que se le brinda al niño en sus primeros años de vida en ese aspecto. Se ha visto que este nivel de desarrollo cognoscitivo, es susceptible de incrementarse a través de una adecuada estimulación ambiental en los primeros años de vida, etapa que se caracteriza por tener una alta sensibilidad a la estimulación del medio.

La presencia de la figura materna para el desarrollo del niño durante sus primeros meses de vida es de suma importancia pues es la figura central en la unidad familiar. Al nacer, el primer contacto que tiene el niño es con su madre, de ella recibe prácticamente todo en sus primeros meses de vida : calor, caricias, afecto, lenguaje y alimento.

Por tanto se ha considerado la importancia de que la madre se encuentre al cuidado de su hijo en los primeros meses de la vida. Sin embargo, esta como resultado de las condiciones sociales y económicas de la familia en la actualidad, se ha incorporado a la vida productiva, con lo que se ha dado origen a las instituciones de cuidado para los niños de edad temprana, mientras su madre trabaja. En México estas instituciones se han denominado genéricamente Centros de Desarrollo infantil.

Al formar parte la madre del campo laboral, los pequeños permanecen la mayor parte del tiempo en dichas instituciones, por lo que sus primeras experiencias

significativas se dan ahí. Por tanto es importante que el adulto establezca una interacción de calidad con el infante ya que se ha identificado a este como un factor que propicia el desarrollo integral y previene el retardo cultural y familiar.

La investigación psicológica sobre la infancia indica que es una etapa fundamental para el posterior desarrollo del individuo, afirmando que las experiencias vividas durante la niñez moldean la personalidad del sujeto para toda la vida (Delval y Gómez, 1988; Papalia, 1988, Triana, 1991, Casas, 1992 cit por Oropeza; R 1995).

De acuerdo a las consideraciones anteriores, se desprende la importancia de un medio ambiente estimulante en todas las esferas para el logro de las potencialidades cognoscitivas del individuo, así como su autoconcepto para la consecución de una mayor estabilidad emocional y un mejor desempeño académico y laboral.

Sin embargo en México existe poca investigación respecto al autoconcepto y su relación con el desarrollo de habilidades cognoscitivas en preescolares, de ahí se desprende la importancia de realizar este estudio.

El objetivo de la presente investigación es conocer si existen diferencias en el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas entre los niños preescolares que permanecen en el seno familiar y los que han sido tempranamente separados del seno materno por asistir a Guardería o Centro de Desarrollo Infantil.

CAPITULO I

DESARROLLO DEL NIÑO

El estudio sistemático de los niños es relativamente nuevo, solamente en años recientes se ha considerado a la niñez como una época peculiar de la existencia. El hacer una revisión acerca de los principios y las diversas posturas teóricas permite una apreciación dinámica del ser humano y la comprensión de muchas de sus facetas. Este capítulo ofrece un panorama acerca de los principios y teorías del desarrollo.

1.1 REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DEL NIÑO Y ACTITUDES HACIA ÉL

Durante mucho tiempo el niño fue concebido como un "homúnculo" es decir como un hombre pequeño, pues se creía que las funciones psíquicas eran cualitativamente iguales en cualquier edad.

Las diferencias psicológicas que separan al niño del adulto permanecieron mucho tiempo ocultas, porque son más sutiles y difícil de observar y categorizar.

Sin embargo, los griegos y los romanos de la antigüedad consideraban al niño un ciudadano en ciernes y un miembro del grupo familiar, con conductas y responsabilidades específicas, además se les valoraba por sí mismos.

No obstante, con la llegada del Cristianismo, la vida comenzó a estar más centrada en los adultos, prevaleció un punto de vista distinto, y los niños (al igual que las mujeres), perdieron importancia.

Durante el periodo Medieval no se tenía una idea exacta de cuáles eran las diferencias entre los niños y los adultos, y no se sabía en que momento terminaba la niñez y comenzaba la edad adulta (esta creencia persistió durante el siglo XVIII y XIX).

Una razón de la demora del interés por el infante es que durante la Edad Media y siglos posteriores no se consideraba a la niñez como etapa separada de la vida. A los niños se les permitía unos cuantos años de dependencia, y luego se esperaba que fueran pequeños adultos.

Aries, (1962 cit por Rice, 1997) explica que tan pronto como a los niños les quedaba chica la ropa (se les enrollaba alrededor del cuerpo), empezaba a vestirseles como adultos, bebían con los adultos y trabajaban en los campos y los oficios. Los niños podían ser desposados, coronados como monarcas o colgados como criminales.

Montoya, S (1995) menciona que fue hasta casi finales del siglo XVIII que la sociedad occidental comenzó a separar el mundo infantil del de los adultos, marcando el cambio en la forma de conceptualizar al niño a través de diseñar ropas distintas para los niños, modificación que ocurrió primero en las familias de clase media y alta, y de manera lenta y parcial en aquellas de clase baja.

Actualmente en este siglo continúa estudiándose al niño, con relación a los aspectos del cuidado, crecimiento y desarrollo del niño.(Rice, 1997).

Es importante destacar que se ha estudiado al niño en sus diferentes edades, pero dado que los niños estudiados se encuentran entre los 5 y 6 ½ años de edad se hará énfasis en las aportaciones de los teóricos desde el nacimiento, hasta el periodo de edad mencionada.

El objetivo de que sólo se considere esta edad con relación al desarrollo del niño, es que la investigación se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas y el desarrollo de su autoconcepto en la etapa preescolar. Por tanto se consideran a Erikson y Bowlby para describir los aspectos de la personalidad del niño; y por otra parte a J. Piaget para describir los procesos cognoscitivos.

La etapa preescolar es un periodo de cambios increíbles en que se desarrollan la capacidad y coordinación motora del niño, así como sus capacidades sensoriales y de lenguaje. En esta etapa el niño se apega a los miembros de la familia y otras personas

que lo atienden, aprende a expresar sus sentimientos y emociones básicas y desarrolla cierta independencia y sentido de sí mismo, manifiesta considerables diferencias de personalidad y temperamento. Continúa su rápido crecimiento físico, cognoscitivo, y lingüístico; puede cuidarse mejor, empieza a desarrollar un autoconcepto, así como identidad, adquiere roles de género y se muestra interesado en jugar con otros niños. La calidad de la relación padre-hijo es importante en el proceso de socialización que tiene lugar en este periodo.

De acuerdo con las características antes mencionadas y las aportaciones de los teóricos nos permitirá conocer que pasa con el niño en esta etapa de su desarrollo en relación con sus habilidades cognitivas y su autoconcepto ya que es decisivo para su desarrollo en todas las esferas; es decir, intelectual, emocional, y social.

1.2 TEORIAS EN RELACIÓN AL DESARROLLO DEL NIÑO

ERIK ERIKSON

Erikson, (1963 cit. por Dicaprio, 1989) sostiene que en la infancia los principales conflictos son provocados solo en parte por la formulación de los instintos sexuales, muchos conflictos resultan del choque entre las necesidades y los deseos no sexuales del niño(a) y las expectativas y limitaciones impuestas por la cultura. Debido que hay una plena interacción entre la persona y su ambiente a través de toda la vida, el crecimiento y el cambio de la personalidad no puede restringirse a los primeros 20 años. Por tanto, Erikson divide el ciclo vital en 8 etapas. Cada una de las etapas es distinta y única, con problemas y necesidades particulares, así como expectativas y limitaciones culturales adicionales.

EL PRINCIPIO EPIGENETICO

Erikson sostiene que las 8 etapas del ciclo vital son el resultado del principio epigenético. Este principio enuncia que el curso de desarrollo esta programado genéticamente y que el despliegue maduracional sigue una secuencia con un patrón

definido. Las relaciones del individuo con su medio dependen de cambios biológicos. Las exigencias biológicas y ambientales deben entrelazarse. Los requerimientos internos y externos deben corresponder, en cierto grado al menos, para que el individuo se desarrolle y funcione normalmente en una cultura en particular.

LAS OCHO ETAPAS DE LA VIDA

Erikson, (1950,1959 cit por Rice, 1997) dividió el desarrollo humano en 8 etapas y afirmó que en cada una el individuo tiene una tarea psicosocial que resolver. La confrontación con cada tarea produce conflictos, los cuales tiene dos posibles resultados. Si en cada etapa se domina la tarea correspondiente, la personalidad adquiere una cualidad positiva y tiene lugar un mayor desarrollo. Si la tarea no es dominada y el conflicto se resuelve de manera insatisfactoria, el Yo resulta dañado porque se le incorpora una cualidad negativa. La tarea global del individuo consiste en adquirir una identidad positiva a medida que va pasando de una etapa a la siguiente.

1ª ETAPA INFANCIA : CONFIANZA VS DESCONFIANZA (ESPERANZA)

Erikson (1963 cit por Dicaprio, 1989) afirma que durante el primer año de vida posnatal, el lactante afronta su primer desafío importante, cuya victoria ejerce un efecto profundo en todos los desarrollos ulteriores. El lactante se encuentra con el desgarrador dilema de confiar o desconfiar de las cosas y la gente que les rodean. El sentido de confianza se desarrolla si las necesidades del lactante son satisfechas sin demasiada frustración. Un ambiente de confianza también determina el desarrollo de la confianza en el yo propio; La seguridad en sí mismo. Un sentido de confianza se manifiesta en la fe en el ambiente y el optimismo ante el porvenir. El sentido de desconfianza se revela a través de la suspicacia, la introversión y una temerosa preocupación respecto a la seguridad. El niño que ha alcanzado un sentido básico de confianza percibe cuanto le rodea como predecible y congruente.

Durante la infancia, la naturaleza del niño exige que reciba satisfacción apropiada de sus necesidades básicas, especialmente la de ser atendido porque el niño poco puede hacer para satisfacerlas.

Erikson cree que si la relación entre la madre e hijo es mutuamente satisfactoria, el niño recibe aparentemente un sentido de "bienestar interno" a través de la interacción armónica con la madre, que no necesita reafirmarse continuamente. La falta de un sentido de confianza en los niños hace que exhiban signos de inseguridad, si sus madres las abandonan incluso por un momento. Parece esencial que el niño experimente seguridad en la satisfacción de sus necesidades a través del cuidado afectuoso y constante de cuantos lo atienden. La madre cuyo cuidado de su hijo armoniza con las necesidades del hijo engendra en el un sentido de ser aceptable o ser bueno y adorable, y éstos son los ingredientes esenciales del sentido de confianza básica.

2ª ETAPA PRIMERA INFANCIA : AUTONOMIA VS VERGÜENZA Y DUDA (VOLUNTAD)

Con el desarrollo de habilidades perceptuales y musculares, el niño consigue una creciente autonomía de acción. Dos formas de enfrentarse con sus alrededores aunque existieran previamente en forma primitiva, se vuelven maneras dominantes de comportamiento: aferrarse a las cosas y desprenderse de ellas. Estas son expresiones de la voluntad en desarrollo. Este paso necesario del crecimiento puede poner en conflicto al niño con la gente importante en su vida. Marca una afirmación clara del ego y a menudo las demandas del niño se oponen directamente a las de los demás. Además debido a la inmadurez de las facultades psicológicas del niño, carece de discreción en el uso de estas modalidades y puede oponerse a las demandas de sus padres con tenacidad obstinada; en el enfrentamiento de control de esfínteres, es capaz de rehusarse a cooperar con los deseos de la madre : en efecto, el niño puede generalizar su enfoque a todo su trato con los demás. Puede también " abandonarse a actitudes hostiles y agresivas", creando fricción y conflictos, y la inmadurez puede hacerlo en

extremo vulnerable a los sentimientos de vergüenza y duda. Aquí vergüenza significa el sentimiento de ser inaceptable para los demás, mientras duda significa temor a la autoafirmación .

Antes de desarrollarse la conciencia, la cultura proporciona por lo general, un código de leyes para regular la conducta del niño y ayudarlo a alcanzar una medida limitada de autonomía, mientras le evita dudas y vergüenza. Otras guías sutiles, tradición, costumbres, tabúes ayudan al niño a conocer lo que debe o no debe de hacer para convertirse en un miembro aceptable de su cultura.

El propio sentido de confianza de los padres es comunicado a su hijo y afecta el desarrollo del sentido de confianza del hijo; así el grado de autonomía de los padres afecta las condiciones para el desarrollo de la autonomía del niño. Los padres que valoran la conformidad conservadora difícilmente pueden esperar el desarrollo del individualismo en su hijo .

Erikson, (1965 cit por Dicaprio, 1989) algunas actividades fundamentales se forman durante la segunda etapa de desarrollo, cuando la necesidad de autonomía crea una crisis. La formación de esas actitudes depende del grado de éxito con que se resuelva la crisis y como sale de ella el ego. Si una persona desarrolla un sentido de autonomía a un grado inusitado, demostrará las virtudes de valor, autocontrol y poder de la voluntad.

3ª ETAPA EDAD DE JUEGOS : INICIATIVA CONTRA CULPA (DETERMINACION)

(Erikson, 1956 cit por Dicaprio, 1989).Entre los 3 y los 5 años de edad, la necesidad de autonomía toma una forma más vigorosa, se vuelve más coordinada, eficiente, espontánea y dirigida hacia un objetivo. En este periodo, el principal logro del ego, según Erikson (1963), es el sentido de iniciativa y fracasar en esta tarea se interpreta como culpabilidad. Si la duda de si mismo y la vergüenza son el resultado del fracaso de adquirir un sentido de autonomía, un sentido profundo y constante de culpa e indignidad es el resultado del fracaso de adquirir un sentido de iniciativa. Las

capacidades y habilidades que maduraron durante la etapa de autonomía continúan su maduración, pero los esfuerzos de la autonomía toman ahora una gran actividad y dirección: emprendedora, dinámica planificadora. El niño puede hacer cosas esenciales sin ningún esfuerzo – caminar, correr levantar cosas – cuya realización previamente le costaba trabajo por consiguiente, la energía puede utilizarse de modo más eficiente. De hecho, el nivel de energía del niño es mayor y puede trabajar y jugar durante periodos más prolongados. Debido a que el niño puede hacer mucho más el fracaso en una tarea puede olvidarse fácilmente conforme se dedica rápidamente a alguna otra cosa.

Erikson (1963) afirma que en el intento por desarrollar un sentido de iniciativa adquiere un aspecto sexual, aún cuando al principio sea de carácter rudimentario. El niño se interesa románticamente en su madre y se dedica activamente a un cortejo primitivo. De manera más amplia, el niño deriva placer de la agresividad masculina y de las hazañas de conquista. Es curioso, activo e intruso. La niña se interesa románticamente en su padre. Su iniciativa sexual se transforma en modalidades de "capturar" formas agresivas de arrebatar o de hacerse atractiva y cariñosa.

El sentido de iniciativa es influido en gran medida por el desarrollo del superego, consta de 2 componentes: conciencia (reglamentos internos, reglas y tabúes) y del ideal del ego (imágenes y modelos internalizados de conducta aceptable y loable) Esta es la parte del superego que supervisa y vigila el ego activo. Es el agente moral de la personalidad que refleja las normas y los valores así como los tabúes de la cultura. Estas son comunicadas al niño en diversas formas : por los padres, otros niños, instituciones , personas tenidas como modelos y héroes de la sociedad.

4ª ETAPA EDAD ESCOLAR : LABORIOSIDAD VS INFERIORIDAD (COMPETENCIA)

Con un sentido básico de confianza, un sentido adecuado de autonomía y una dosis apropiada de iniciativa, el niño entra en la etapa de desarrollar la laboriosidad. Las fantasías e ideas mágicas de la infancia deben ceder el paso a la tarea de prepararse para los papeles aceptables en la sociedad. El niño se familiariza con el

mundo de las "herramientas" en el hogar y en la escuela. Los juegos continúan, pero se espera del niño el trabajo productivo y los logros reales. Es preciso adquirir habilidades y conocimientos, el que se aprendan en un ambiente escolar formal o en una situación de campo depende de la cultura, pero todas las culturas proporcionan alguna forma de adiestramiento a los niños.

Se puede describir al niño de esa edad como un aprendiz del arte de aprender las tareas de la edad adulta .

Aunque el aprendizaje antes de la edad de 6 años se concentra principalmente en habilidades básicas : como hablar, caminar, vestirse, y comer, los años escolares amplían estas habilidades para incluir el trabajo productivo, la vida social independiente y los comienzos de la responsabilidad personal. El niño aprende a ganar recompensas y alabanzas, haciendo cosas que son más que facsimiles de los logros reales. (Dicaprio, 1989).

5ª ETAPA ADOLESCENCIA : IDENTIDAD CONTRA CONFUSION DE PAPELES (FIDELIDAD)

La búsqueda de la identidad alcanza su punto crítico durante la adolescencia, ya que en ésta hay muchos cambios significativos en toda la persona, pero especialmente en el Yo. La identidad se refiere a una integración de papeles.

El sentido de la identidad trae consigo una superación de los problemas de la niñez y una auténtica disposición para afrontar, los problemas del mundo adulto. Así como un sentido de la confianza fue necesario antes para que el infante ampliase sus experiencias infantiles, también la adquisición de un sentido de la identidad es necesaria ahora para tomar decisiones propias de la adultez, por ejemplo; la elección vocacional y conyugal.

Al igual que cualquier otro aspecto de la personalidad, la búsqueda de la identidad sigue un curso de desarrollo. La incapacidad de lograr un sentido de identidad se denomina según Erikson "confusión de papeles".

El sentido de la identidad, así como la superación del sentido de la difusión de la identidad, constituyen los polos de esta fase de desarrollo.

Durante los años de adolescencia el tema del logro se vuelve altamente crítico y a menudo los jóvenes sienten que no son muy hábiles en ninguna actividad. Son juzgados por sus logros y se juzgan a sí mismos según éstos.

Si tiene éxito el proceso de alcanzar un sentido de identidad, los individuos están convencidos de que tienen que convertirse en lo que son, que no existe otra manera de ser para ellos; es más, deben sentir que la sociedad los ve de esa forma. Esta convicción implica que se sienten integrados, consigo mismos y a gusto con relación a su ambiente físico y social. Este sentido total de identidad es un ideal que nadie alcanza completamente o logra de una vez y para siempre.

6ª ETAPA ESTADO ADULTO TEMPRANO : INTIMIDAD CONTRA AISLAMIENTO (AMOR)

Concluidas su niñez y su primera juventud, el individuo comienza la vida como miembro integral de nuestra sociedad.

Las interacciones sociales son significativas a lo largo de toda la vida, pero durante el estado adulto temprano alcanzan un punto crítico. La mayoría de las personas tienen un anhelo profundo de relacionarse íntimamente con un miembro del sexo opuesto, y el matrimonio es el medio usual mediante el cual se satisface esta necesidad.

La superación de la primera fase de la adultez exige hallar un sentido de identidad compartida. La incapacidad para establecer relaciones íntimas satisfactorias a menudo deja a las personas con un sentido profundo de aislamiento y extrañeza. Aunque las personas sean capaces de sobrellevar su trabajo y mantener alguna apariencia de intimidad en las relaciones superficiales, pueden experimentar un sentimiento profundo de vacuidad y soledad.

Al enfatizar el papel de la intimidad durante el estado adulto temprano, es de importancia considerar también la otra tarea importante de este periodo, a saber prepararse a trabajar de manera competente en una profesión, ya que todos estamos obligados a encontrarnos un sitio en la vida.

7ª ETAPA ESTADO ADULTO MEDIO : GENERATIVIDAD CONTRA ESTANCAMIENTO (CUIDADO)

La creación de una nueva unidad basada en la confianza y en la intimidad mutuas, incluye la preparación de un hogar para comenzar un nuevo ciclo de desarrollo, mediante una división del trabajo, y vivir de forma compartida. Una unión conyugal sana es la base que permite asegurar el cuidado y el desarrollo satisfactorio.

Este es por lo general el periodo de mayor productividad en la vida; las personas se establecen en una profesión, forman una familia y se forjan una reputación favorable en la sociedad. Esta es la época en que el individuo alcanza la más completa madurez física, psicológica y social.

Las personas generativas encuentran significado en la utilización de sus conocimientos y habilidades para su propio bien; por lo general les gusta su trabajo y lo hacen bien.

8ª ETAPA ESTADO ADULTO TARDIO : INTEGRIDAD DEL EGO CONTRA DESESPERACION (SABIDURIA)

La octava y última etapa de la vida, en el esquema de Erikson, abarca de los 60 años a la muerte. Finalmente, a medida que el adulto procrea y asegura el desarrollo de la nueva generación, adquiere una nueva perspectiva más cabal de su propio ciclo, desarrolla un sentido de la integridad.

La integridad del ego, que es la tarea principal de este periodo implica una unificación de toda la personalidad. La perspectiva de llegar al final de la vida puede producirle profunda angustia a muchas personas. Los ancianos experimentan

dificultades, que varían de dolores y malestares físicos, de apatía y pérdida de interés en las cosas y las personas, hasta sentimientos de inutilidad, aislamiento y desesperación.

La persona que ha pasado con éxito a través del ciclo de vida dentro de una sociedad en particular y ha satisfecho sus necesidades está en posición de afirmar que ha sido valiosa su vida. Implica un sentido de sabiduría y una filosofía de la vida que a menudo van más allá del ciclo vital del individuo, y que están relacionados directamente con el futuro de los nuevos ciclos de desarrollo. (Dicaprio, 1989).

JOHN BOLWBY

Bowlby ha intentado actualizar la teoría psicoanalítica a la luz de los avances de la biología. Propone reemplazar la teoría freudiana del instinto con un conjunto de proposiciones, comprobables a través de la investigación.

Su trabajo sobre la naturaleza de la unión del niño con su madre inspiró a la investigación y ayudó a conceptualizar la teoría del apego. El desarrollo de la teoría del apego es producto del trabajo conjunto de John Bowlby y Mary Ainsworth.

Ainsworth y Bowlby (1991, Bretherton, 1992 cit por Rice, 1997) definen al apego como el sentimiento que une al padre y a su hijo; es el vínculo emocional que existe entre ellos, el deseo de mantenerse en contacto por medio de la cercanía física, de tocarse, mirarse sonreírse, escucharse o hablarse.

Pipp y Harmon (1987 cit por Rice, 1997) mencionan que los niños han desarrollado un apego cercano hacia sus padres corren hacia ellos cuando se sienten asustados; cuando se sienten molestos buscan el consuelo de sus brazos, y obtienen placer y seguridad con el solo hecho de estar cerca de ellos, de poder verlos o de comunicarse con ellos.

Todos los infantes necesitan formar un vínculo emocional seguro hacia alguien, la madre, el padre, otro miembro de la familia o cuidador sustituto.

Asimismo Bowlby (1982) menciona que para sentirse emocionalmente seguros, los niños necesitan una relación cálida cariñosa y estable con un adulto responsable del que puedan depender.

Por su parte Kochanska (1991) refiere que si por alguna razón los padres no pueden estar cerca del niño, este necesita formar un apego similar con la persona que se encargue de su cuidado.

Main y Cassidy (1988, Sroufe, 1985) mencionan que la formación de ese apego es de vital importancia para el desarrollo pleno de los niños pues les proporciona seguridad, permite el desarrollo del sentido del yo y hace posible su socialización.

Cassidy (1986; Pipp, Easterbrooks y Harmon, 1992) están de acuerdo en que los niños que logran formar ese apego son menos tímidos e inhibidos en sus relaciones con los demás; pueden llevarse mejor con otros niños, hermanos y niños ajenos a la familia.

Jacobson y Willie (1986, Park y Waters, 1989, Teti y Ablard, 1989) mencionan que los niños empiezan a identificarse; imitar y aprender de las personas o los que los sienten más cercanos y es por estos contactos lo que la sociedad espera de ellos; esas relaciones se convierten en la base para la formación de la personalidad y el carácter. (Rice, 1997)

La clave de la posición de Bowlby es que la conducta de apego tiene un fundamento biológico el cual puede ser comprendido solamente dentro de un contexto evolutivo. Él reconoce que la especie humana posee una gran proporción de conducta ambientalmente lábil que la capacita para enfrentarse a un amplio rango de variaciones ambientales. Además en comparación con otras especies, hay menos patrones (estables de acción fija) más plasticidad para el aprendizaje, y un periodo mayor en el cual el niño no es capaz de valerse por sí mismo. Sin embargo, dado que la especie humana ha sobrevivido a pesar de la extrema vulnerabilidad infantil, él encuentra razonable que los organismos jóvenes debe estar dotados con algunos sistemas

conductuales relativamente estables, los cuales a través del cuidado de los padres, sirven para reducir los riesgos durante el largo periodo de inmadurez. Desde luego, la conducta en los organismos jóvenes, junto con la conducta recíproca de los padres, tienden a estar entre los sistemas conductuales más estables ambientales entre las especies.

LA CONDUCTA DE APEGO Y SU DESARROLLO

Bowlby (1969) distingue cuatro fases importantes en el desarrollo de la conducta de apego.

Fase 1. Orientación y señales sin que haya discriminación de la figura.

Fase 2. Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras que ya son discriminadas.

Fase 3. Mantenimiento de la proximidad hacia la figura discriminada, ya sea por medio de la locomoción como de señales.

Fase 4. Formación de una relación recíproca.

FASE 1 ORIENTACION Y SEÑALES SIN DISCRIMINACION DE FIGURA (0-2 meses)

Inicialmente, el niño empieza a atender a las personas, pero sin diferenciar a unas de otras, las diferencia sólo por algunos aspectos, pero que no se convierten en características propias de la persona. Pero el niño empieza a tener interacción con miradas, balbuceos, sonrisas, etc.; que todavía son muy indiferenciadas, sólo hacia los tres o cuatro meses el niño empieza a reconocer las caras.

FASE 2 ORIENTACION Y SEÑALES DIRIGIDAS HACIA UNA O MAS FIGURAS DISCRIMINADAS (2-6 meses)

A partir de los tres meses aproximadamente el niño empieza a producir respuestas diferenciadas hacia las personas y sobre todo hacia una o unas personas.

El niño reconoce ya plenamente las situaciones habituales y además en esas situaciones empieza a emerger la persona (o personas) que le cuida, con la que establece un contacto diferente.

FASE 3 MANTENIMIENTO DE LA PROXIMIDAD HACIA UNA FIGURA DISCRIMINADA POR MEDIO DE LA LOCOMOCIÓN ASI COMO POR MEDIO DE SEÑALES (6 meses a 3 años)

A partir de los seis-siete meses, el niño no sólo diferencia netamente a una persona, sino que trata de mantenerse en su proximidad o contacto, ya sea directo de manera visual. El niño no sólo interactúa o responde a los gestos o las señales de los otros, sino que él mismo inicia gestos y acciones. Los comienzos de la marcha, que se desarrolla durante esta fase, van a permitir que el niño trate de mantener el contacto activamente, siguiendo a su madre. El niño es mucho más activo y trepã, se mueve y protesta fuertemente cuando la madre se va. Esta fase, es cuando puede decirse plenamente que existe el apego, dura hasta los 3 años aproximadamente.

El que ese apego no se empiece a establecer hasta los seis-siete meses no es por azar sino que depende de todo el resto del desarrollo. Hasta ese momento, el desarrollo cognitivo del niño no le permitirá discriminar claramente unas personas de otras, reconocerlas en diferentes posturas o situaciones.

Pero además los progresos de la marcha, el que el niño comience a gatear y a desplazarse, y por tanto que pueda alejarse de la persona que lo cuida, hace necesario el establecimiento de la relación.

FASE 4 FORMACION DE UNA RELACION RECIPROCA

La cuarta fase constituye un paso muy ulterior y en cierto modo de otra naturaleza. El apego ya ha sido construido, la relación entre el niño y la madre está perfectamente establecida, pero el niño concibe todavía la relación desde su propio punto de vista. Le queda por concebir a la madre como un ser independiente de él y

empezar a entender sus motivaciones, sus deseos, sus sentimientos, sus estados de ánimo. (Delval, J; 1994).

La importancia del apego para la vida futura es enorme. Según Bowlby, en sus relaciones con las figuras de apego, el sujeto construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes. Por tanto su modelo es completamente de interacción.

El equipo inicial del niño, aún cuando esta programado genéticamente, se desarrolla a través de su interacción con el medio ambiente. La persona es considerada siempre en un contexto social, en el cual sus conductas de apego se entrelazan con las conductas recíprocas de la figura materna. En un enfoque más amplio, la pareja madre-hijo, unida como está por sus sistemas de conducta en interacción recíproca puede percibirse en un contexto ambiental más amplio con las conductas, que los unen y las que los separan mantenidas en un equilibrio dinámico. (Ortiz y cols, 1988).

JEAN PIAGET

Su teoría del desarrollo cognoscitivo descansa en una cadena de supuestos que hallan explicación en dos aspectos diferentes de su teoría del desarrollo : primero, el crecimiento biológico apunta a todos los procesos mentales con continuación de procesos motores innatos; y segundo, en los procesos de la experiencia- el origen de todas las características adquiridas- el organismo descubre la existencia separada de lo que experimenta. En otras palabras, no es tanto la maduración como la experiencia lo que define la esencia del desarrollo cognoscitivo. Al experimentar sus propios reflejos innatos, el individuo se ve llevado a utilizarlos y a aplicarlos, y de ello se desprende la adquisición de nuevos procesos conductuales. Por consiguiente, la adquisición de sistemas humanos de organización no es puramente social ni enteramente un resultado de la maduración; estos sistemas se originan más bien de las pautas naturales de vida de un individuo.

Todos los atributos de la personalidad dependen esencialmente de la capacidad intelectual del individuo para organizar su experiencia.

Piaget concibe la inteligencia como una forma de adaptación biológica entre el individuo y su entorno. El individuo interactúa en forma constante con el ambiente, procura el equilibrio entre sus propias necesidades, y las exigencias de su entorno. El conocimiento extiende el ámbito de la adaptación biológica al permitir que el individuo pase de la acción inmediata al simbólico por interiorización.

Según Piaget, los procesos cognoscitivos emergen de un proceso de desarrollo que no es una función directa del desarrollo biológico, ni del aprendizaje; por el contrario esta representa una reorganización de las estructuras psicológicas originada por interacciones entre el organismo y ambiente.

Piaget (cit por Mainer, 1991) concibe la conducta cognoscitiva humana como una combinación de las cuatro áreas siguientes :

1. Maduración (diferenciación del sistema nervioso).
2. Experiencia (interacción con el mundo físico).
3. Transmisión social (cuidado y educación para influir sobre la naturaleza de la experiencia del individuo).
4. Equilibrio (autorregulación de la adaptación cognoscitiva, es decir, "el principio supremo del desarrollo mental, según el cual el crecimiento mental progresa hacia niveles de organización cada vez más complejos y estables ").

Piaget postula que la adaptación es el esfuerzo cognoscitivo del organismo – de la persona pensante – para hallar un equilibrio entre él mismo y su ambiente y ello depende de dos procesos interrelacionados concebidos por aquel : la asimilación y la acomodación.

La asimilación significa que una persona adapta el ambiente a sí misma, y representa el uso del medio exterior por el individuo según este lo concibe. Las experiencias se adquieren solo en tanto el individuo mismo puede preservarlas y consolidarlas en función de su propia experiencia subjetiva. Así, el individuo experimenta un hecho en la medida en que puede integrarlo.

La acomodación es un proceso directamente inverso a la asimilación, y representa la influencia del ambiente real. Adaptarse es concebir e incorporar la experiencia ambiental como esta es realmente.

Así los procesos de asimilación y acomodación actúan siempre juntos. Se entrelazan e implican simultáneamente una fuerza antagónica entre polos contrarios; es decir, la asimilación siempre está equilibrada por la fuerza de la acomodación, y esta última es posible solo con la función de la asimilación. Nunca se realiza la experiencia con un objeto del medio exterior a menos que se tenga influencia personal y asimilativa. Piaget subraya que un objeto no puede existir por sí mismo; siempre entraña la asimilación y la acomodación de quien lo experimenta.

Piaget organiza su teoría sobre la base de estos modelos biológicos de homeostásis evolutiva su modelo implica que 1) las antiguas estructuras se ajustan (asimilan) a nuevas funciones y 2) que las nuevas estructuras sirven (se acomodan) a las antiguas funciones en circunstancias modificadas.

Se dan 4 periodos o etapas principales de desarrollo intelectual, cada una de las cuales se distingue de las etapas anteriores por el hecho de que los niños en un momento determinado, empiezan a usar un nuevo tipo de estructura intelectual. Durante cada uno de estos periodos, el uso de la nueva estructura se va aplicando poco a poco a un número cada vez mayor de áreas de pensamiento infantil. Como cada etapa nace de las actividades intelectuales de las etapas anteriores y se consolida sobre ellas, el orden o sucesión en que los niños avanzan a través de las etapas es siempre el mismo. Sin embargo, no recorren todas las etapas al mismo

tiempo, y pueden darse diferencias individuales muy grandes en la edad a que los diferentes niños entran a las diferentes etapas.

Piaget divide el desarrollo intelectual en cuatro periodos principales :

- a) el sensoriomotor (del nacimiento a los dos años).
- b) el preoperacional (de dos a siete años).
- c) el de las operaciones concretas (de siete a once años).
- d) el de las operaciones formales (once años en adelante).

Periodo Sensoriomotor :

El desarrollo del niño en este periodo es un logro realmente importante, el recién nacido depende sobre manera de sus reflejos para lograr una interacción con su medio ambiente. El niño de solo mes de edad, se aprovecha de su experiencia y modifica de una manera activa sus esquemas reflejos, aprende por ejemplo a reconocer el pezón y a buscarlo.

El uso repetitivo de los reflejos combinado con la maduración neurológica y física, tiende a formar hábitos. Además, la repetición inevitablemente implica variación accidental y contactos diferenciados con el medio.

Cuando los movimientos voluntarios reemplazan lentamente a la conducta refleja, este desarrollo requiere una maduración. El niño debe alcanzar cierta madurez neurológica antes de que pueda comprender sus propias sensaciones. Aproximadamente al segundo mes, el niño puede repetir conscientemente esta acción. Sus actividades constituyen esencialmente la repetición voluntaria de lo que antes no era más que una conducta automática, esta repetición de la conducta es ahora una respuesta deliberada al estímulo reconocido de una experiencia previa.

Desarrolla las reacciones circulares primarias, como la coordinación motora necesaria para acercar la mano a la boca, atender al movimiento de las manos; aprende aunque de una manera primitiva a anticipar acontecimientos futuros, como cuando se anticipa la alimentación iniciando movimientos de chupeteo; aparecen los primeros signos de curiosidad mostrando un interés por acontecimientos moderadamente nuevos; el niño repite la conducta de los modelos en una forma muy primitiva, ya que se da sólo cuando el modelo realiza una acción muy similar a un esquema disponible para el pequeño; el niño carece del concepto de un objeto maduro. Coordina el esquema previamente independientemente de mirar y oír, entre otros. Muestra una expectación pasiva mirando durante un breve periodo el lugar donde el objeto ha desaparecido.

Posteriormente la conducta de la criatura y sus intereses se extienden más allá de su propio cuerpo y consigue un contacto más extenso pero todavía inmaduro con el medio ambiente. Lo que es importante comienza a perfilarse la coordinación ojo-mano como un logro esencial de desarrollo.

Entre el cuarto y el noveno mes, la conducta del niño continúa desarrollando formas familiares de experiencia.

El niño elabora reacciones circulares secundarias, al descubrir por azar un acontecimiento ambiental interesante e intenta redescubrir las acciones que lo produjeron (mover una sonaja para escuchar el ruido). El pequeño muestra unas indicaciones preliminares de clasificación o de significación es decir, que al enfrentarse con un objeto familiar, reacciona a veces mostrando abreviaciones a las acciones que suele despertar. Esta conducta parece que es una precursora de la reconocimiento mental y de la comprensión del objeto.

La imitación del infante es ahora más sistemática y precisa, teniendo bastante éxito en la imitación de los modelos, pero sólo cuando se hallan implicadas estructuras familiares de conducta. El niño realiza un avance considerable hacia la consecución del concepto de objeto. Si el mismo ha producido la desaparición de un objeto, intenta una

búsqueda visual o táctil, esta búsqueda sólo exige una continuación de la conducta, por ejemplo, mirar o tomar, lo que ya se hallaba en el camino.

Durante este estadio, el infante utiliza logros de conducta anteriores esencialmente como bases para incorporar otros a su repertorio cada vez más amplio.

Entre los 10 y 12 meses, la conducta del niño es cada vez más sistemática y bien organizada, es decir; que ya es capaz de coordinar esquemas secundarios debido a que tiene un objetivo en su mente desde el principio, y utiliza un esquema como medio para alcanzar el objetivo y un segundo esquema para tratar con él siendo esta conducta intencional y por lo tanto inteligente. Al interactuar con el medio ambiente, el niño aprende algo sobre las relaciones de los objetos; moviendo un obstáculo hacia un objetivo, por ejemplo, el niño consigue una comprensión preliminar y concreta del hecho de que el obstáculo se halla enfrente del objetivo y debe ser, por lo tanto apartado antes de que se alcance dicho objetivo. La comprensión cada vez mayor por parte del niño hacia el medio ambiente se manifiesta a través de su capacidad para anticipar los acontecimientos que no dependen de sus propias acciones. El niño comienza a imitar la nueva conducta de los modelos, pero no tiene éxito. Imita también las acciones, como por ejemplo sacar la lengua que él no puede realizar. El concepto de objeto en el que el niño se halla completamente desarrollado, emplea una serie de conductas para alcanzar los objetos desaparecidos; atribuyéndole a las cosas un cierto nivel de sustancia y permanencia. Comienza a concebir los objetos como autónomos e independientes de su propio estado subjetivo.

Este nivel de organización intelectual abre nuevas perspectivas. La capacidad de reconocer signos y de anticipar respuestas apropiadas para los mismos, crea en el niño un sentido de independencia respecto de la acción que está desarrollándose.

De los 12 a los 18 meses el niño muestra un interés activo en producir nuevas conductas y nuevos acontecimientos. Antes de esta etapa, la conducta del niño era esencialmente conservadora, intentaba redescubrir una serie de acciones anteriores que parecía que conducían a resultados interesantes. Cuando se enfrenta con un

obstáculo intenta desarrollar nuevos medios para tratar con él, y no se basa solamente en esquemas anteriores. El niño ha alcanzado una etapa posterior en el desarrollo senso-motor del concepto del objeto, ahora puede abarcar una serie compleja de desplazamientos y buscar el objeto en el lugar indicado.

De los 18 meses a los 2 años se forma la transición con el pensamiento simbólico. Ahora imita un modelo aún incluso si éste último no estuviera presente. Es patente el que después de observar un modelo, el niño forma una representación mental de tal manera que la última imitación se basa no en un modelo físico presente, sino en uno mental. El niño puede ahora reconstruir una serie de desplazamientos invisibles de un objeto, debido a sus nuevas habilidades de representación (por ejemplo el uso de un palo para alcanzar un objeto deseado).

2. Periodo preoperacional:

Periodo comprendido entre los 2 y los 7 años. La posibilidad de las representaciones elementales, y gracias al lenguaje, existe un gran progreso tanto en el pensamiento del niño como en su comportamiento.

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual. Además de todas las acciones reales o materiales que sigue siendo capaz de realizar como lo hizo durante el periodo anterior, el niño adquiere, gracias al lenguaje; la capacidad de reconstruir sus acciones basadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esto tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental : un intercambio posible entre o individuos, es decir; el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra es decir, de la aparición de pensamientos propiamente dicho que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y por último una interiorización de la acción como tal, la cual pasa de perceptiva y motriz a reconstruirse en un plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales.

El resultado más claro de la aparición del lenguaje es que permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos. Mientras el lenguaje no se ha adquirido de forma definida, las relaciones interindividuales se limitan por consiguiente a la imitación de gestos corporales y exteriores, así como una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas. Con la palabra, se comparte la vida interior como tal y además se construye conscientemente en la misma medida en que comienza a poder comunicarse.

Al comienzo del lenguaje es fácil comprobar lo rudimentarias que son las conversaciones entre niños y cuán ligadas están a la acción material propiamente dicha. Hasta alrededor de los 7 años, los niños no saben discutir entre sí y se limitan a confrontar sus afirmaciones contrarias. Cuando tratan de darse explicaciones unos a otros, les cuesta colocarse en el lugar del que ignora de que se trata, y hablan como para sí mismos.

Como se observa el lenguaje, ante todo; permite al sujeto el relato de sus actos, le procura a la vez el poder de reconstruir el pasado, por consiguiente de evocarlo en ausencia de los objetos a que se referían las conductas anteriores, y el anticipar los actos futuros aún no ejecutados, hasta sustituirlos a veces por una sola palabra, sin jamás realizarlos. Este es el punto de partida del pensamiento, ya que el lenguaje propiamente dicho es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo. Y en él es donde queda virtualmente sumergido el niño tan solo como maneja la palabra.

El conocimiento que el niño tiene del mundo se limita a lo que percibe de él ; no sabe de alternativas. Además, percibe sus mundos físico y social según la experiencia previa que ha tenido de ellos. Esta visión limitada de las cosas lo lleva al supuesto de que todos piensan como él y lo comprenden sin que él deba esforzarse por expresar sus pensamientos y sentimientos.

Con el pensamiento, el sujeto tiene que comenzar con una incorporación laboriosa de los datos a su yo y a su actividad, y esta asimilación egocéntrica caracteriza los inicios del pensamiento del niño, así como los de su socialización.

El juego simbólico y la repetición lúdica de los hechos reales ponen al niño en contacto con los problemas y los objetos reales de la vida cotidiana, sus contactos se desenvuelven cada vez más hasta convertirse en una experiencia realista con el mundo social.

3. Periodo de las operaciones concretas :

Los años que caracterizan este periodo en la mayoría de los niños corresponden con bastante exactitud a los años de la escuela elemental. Este se refiere a la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado. Las operaciones concretas presuponen que la experimentación mental depende todavía de la percepción.

La edad de los 7 años; marca un hito decisivo en el desarrollo mental en cada uno de los aspectos tan complejos de la vida psíquica, ya se trate de la inteligencia o de la vida afectiva, de las relaciones sociales o de la actividad propiamente individual, asistimos a la aparición de formas de organización nuevas, que rematan las construcciones esbozadas en el curso del periodo anterior y les aseguran un equilibrio más estable, al mismo tiempo que inauguran una serie ininterrumpida de construcciones nuevas.

Un logro importante dentro del pensamiento es la conservación de propiedades de los objetos, como cantidad, longitud, número, peso, densidad, área y volumen es decir, que si pasa un líquido de un recipiente a otro de distinta forma seguirá habiendo la misma cantidad de líquido en el segundo recipiente, que si separan entre sí 10 objetos que se encuentran en fila o si se ordenan en forma de círculo o si se les amontona, sigue habiendo 10 objetos. Saben ya que estas propiedades de los objetos permanecen las mismas o que se conservan ante los cambios que no tienen nada que

ver con dichas propiedades o ante ciertas transformaciones aparentes que hacen que los objetos aparezcan diferentes, pero en realidad no afectan para nada a las propiedades mismas.

El pensamiento del niño que se encuentra en el periodo de las operaciones concretas, es descentrado ya que pueden comprender la relación que los cambios aparentes tienen entre sí, y pueden comprender que los cambios se compensan unos a otros. de suerte aunque la disposición transformada aparezca diferente, el atributo en cuestión se conserva el mismo.

Un segundo cambio importante que acompaña a la adquisición de operaciones concretas que se relacionan con la descentración, es la reversibilidad. Los niños llegan a ser capaces de realizar operaciones y transformaciones mentales; pueden volver mentalmente sobre los diversos pasos de un problema.

Otro importante cambio es la clasificación que hacen los niños de los objetos. Asimismo otra conquista del pensamiento es la del tiempo, y con él la de la velocidad, y la del espacio. El desarrollo de las nociones de tiempo plantea, en la evolución mental del niño, los problemas más curiosos, en conexión con las cuestiones que tiene planteada la ciencia más reciente.

Hacia los 7 años, se constituye toda una serie de sistemas de conjuntos que transforman las intuiciones en operaciones de todas clases siendo esto las transformaciones del pensamiento. Estos sistemas se forman a través de una especie de organización total y a menudo muy rápida, dado que no existe ninguna operación aislada, sino que siempre constituida en función de la totalidad de las operaciones del mismo tipo.

A cualquier edad, un niño sabrá distinguir dos bastoncillos por su longitud y juzgar que el elemento B es más grande que A. Pero esto no es, durante la primera infancia, más que una relación perceptiva o intuitiva y no una operación lógica. No es hasta los 7 años cuando el niño comienza a ordenar los elementos según sus

dimensiones crecientes o decrecientes realizando así una seriación operatoria mediante correspondencias seriales (hacer que correspondan muñecos de tallas diferentes, bastones igualmente distintos y mochilas análogamente susceptibles de seriar).

Por último, veremos como se construye el número en si mismo y las operaciones propiamente aritméticas. Durante la primera infancia sólo los primeros números son accesibles al sujeto porque son números intuitivos que corresponden a figuras perceptibles. La serie indefinida de los números y, sobre todo las operaciones de suma y su inversa la resta, la de la multiplicación como su inversa la división no son en cambio, accesibles por término medio hasta después de los 7 años. Esto es debido a que el número es, en realidad un compuesto de algunas de las operaciones antedichas y supone, por consiguiente, su construcción previa. La construcción de los números enteros se efectúa, en el niño en estrecha relación con la de las seriaciones y de las inclusiones de clase. El hecho de que un niño cuente verbalmente no significa que haya adquirido el número; la evaluación numérica está dada por la disposición espacial de los elementos. No puede hablarse de una adquisición operatoria de los números sin que se haya dado una conservación de los conjuntos numéricos, con independencia de las disposiciones espaciales.

4. Periodo de las operaciones formales :

El niño puede pensar en forma abstracta, formular hipótesis, usar razonamiento deductivo. Esta nueva forma de pensamiento, por ideas generales y construcciones abstractas, se efectúa de una manera continua y menos brusca de lo que parece, a partir del pensamiento concreto propio de la segunda infancia. El cambio decisivo hacia los 12 años, y a partir de ahí, empieza poco a poco el auge en la dirección de la reflexión libre y desligada de lo real. Entre los 11 y 12 años aproximadamente, surge una transformación fundamental en el pensamiento del niño que marca su final con respecto a las operaciones construidas durante la segunda infancia : El paso del pensamiento concreto al pensamiento formal.

Hasta esta edad, las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente "concretas", es decir, que no se refieren más a la realidad en sí misma y, especialmente, a los objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas. Pero después de los 11 y 12 años el pensamiento formal se hace justamente posible, es decir, que las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje cualquiera (el lenguaje de las palabras o de los símbolos matemáticos), pero sin el apoyo de la percepción, ni la experiencia, ni siquiera la creencia.

Por lo tanto el pensamiento formal es hipotético deductivo, es decir, que el individuo es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis y no sólo de la observación real, siendo las conclusiones válidas independientemente de su verdad de hecho, y es por ello por lo que esta forma de pensamiento representa una dificultad y un trabajo mental mucho más grande que el pensamiento concreto, ya que se tiene que reflexionar independientemente de los objetos y de reemplazar a estos por simples proposiciones. Está reflexión es, por consiguiente; como un pensamiento de segundo grado : el pensamiento concreto es la representación de una acción posible, y el pensamiento formal la representación de una representación de acciones posibles. (Mainer, 1991).

En resumen, cada vez es mayor la importancia que los teóricos dan a las diferentes posturas teóricas y a los procesos de crecimiento y maduración por los que el niño atraviesa a lo largo de la infancia. Sin embargo, las diferentes corrientes de desarrollo se orientan hacia un aspecto particular del niño lo cual resalta la importancia de hacer mención de los teóricos anteriormente descritos; ya que mientras Erikson resalta los aspectos de la personalidad destacando su funcionamiento en la medida de satisfacer sus necesidades afectivas. Bowlby destaca la importancia del apego materno, ya que el niño en sus relaciones con las figuras con quienes convive (madre, padre, hermanos, amigos y familiares), le va a permitir construir un modelo del mundo y de él mismo a partir del cuál actuar y comprender su realidad.

En el aspecto afectivo es donde se encuentra la base de todas las facultades humanas, desde el despliegue de las habilidades motoras, hasta la capacidad de amar, de comunicarse y relacionarse en la sociedad pasando por el desarrollo intelectual. Puede decirse que la afectividad ocupa el primer lugar en el transcurso de la infancia temprana, es así como el desarrollo afectivo está compuesto por periodos críticos que el niño tiene que consolidar para lograr una afectividad adecuada y el desenvolvimiento de su personalidad.

Estos periodos por los que el niño tiene que atravesar van desde el trauma del nacimiento, el destete (que es el primer distanciamiento entre la madre y su hijo), el complejo de Edipo, el inicio de la socialización extrafamiliar generada con su ingreso al Jardín de niños. Por lo que estos momentos críticos son vivenciados por el niño en sus primeros años en su vida, particularmente en la primera y segunda infancia (del nacimiento a los 6 años).

En lo que respecta al desarrollo intelectual el teórico más representativo es Piaget ya que se ocupa del origen y desarrollo de la inteligencia del niño, que se refiere a la formación del conocimiento, su significado, así como los medios por los cuales avanza desde un nivel inferior de conocimiento a otro superior. Supone que en los primeros años de vida del ser humano, se es cognoscitivamente activo e inventivo, que se forja una comprensión o un todo más coherente de los acontecimientos del mundo, inventando ideas, y comportamientos sin contar con la experiencia previa.

El objetivo principal de conocer acerca de las diferentes posturas teóricas planteadas en este capítulo, es tener en cuenta diferentes puntos de vista, ya que ninguna teoría explica por completo los procesos del desarrollo, estas solo representan percepciones distintas. Por lo tanto, cada teoría ha contribuido con elementos para comprender el desarrollo del ser humano en sus diferentes momentos y etapas.

CAPITULO II

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

El estudio de la inteligencia, nos muestra que en general ha habido un progreso importante desde periodos en que no existía una definición generalizada ni métodos sistemáticos que la pudieran comprobar hasta el momento en que se utilizan métodos sistemáticos, lógicos y empíricos.

A continuación trataré de dar algunas definiciones acerca del término de la inteligencia de acuerdo a lo que algunos autores mencionan :

Vernon, (1969) menciona que hay tres significados fundamentales atribuidos al término "inteligencia" :

1. La inteligencia es la capacidad innata de los individuos, su equipo genético. Este significado refleja la forma genotípica de inteligencia; no puede medirse en forma directa.
2. La inteligencia significa lo que los individuos hacen, específicamente sus comportamientos que involucran aprendizaje, pensamiento y resolución de problemas. Se origina de la interacción de los genes con el ambiente pre y posnatal, es la forma fenotípica.
3. Connota los resultados que se obtienen en pruebas cuyo fin es el muestreo de habilidades especiales, como las verbales, no verbales o mecánicas.

Terman, (1921) definió la inteligencia como la habilidad para efectuar "pensamiento abstracto".

Binet, (1905) por su parte concebía la inteligencia como una serie de facultades : juicio, sentido práctico, iniciativa y habilidades para adaptarse a las circunstancias.

Wechsler, (1958) supone que la inteligencia está compuesta de elementos o habilidades cualitativamente diferentes. Sin embargo no es una mera suma de habilidades lo que define a la inteligencia, porque la conducta inteligente se afecta también por el modo en que se combinan las habilidades y por el impulso e incentivos de él individuo.

Wechsler, (cit. por Morales,1976) define a la inteligencia como la capacidad global o agregada del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para tratar de relacionarse de manera eficaz con su medio ambiente.

Pero como menciona Heredia, (1993) el término inteligencia ha sido utilizado de muchas y diversas maneras, en diferentes circunstancias y por numerosos investigadores que se han abocado al estudio de esta, por lo tanto, no hay una definición única ya que se le han asignado diversos significados como son :

- a. Medida de la capacidad innata.
- b. Conducta observada.
- c. Rendimiento en pruebas específicas de habilidad cognoscitiva.
- d. Habilidad para el aprendizaje conceptual, para el razonamiento abstracto o simbólico.
- e. Resolución de problemas abstractos o verbales.
- f. Procesamiento de la información y muchas actividades de todo tipo.

Por tanto resulta difícil unir todas éstas características en un solo término o concepto.

A continuación iniciaré el capítulo explicando los procesos cognoscitivos, asimismo como se desarrollan estos, se hará referencia a la teoría de la inteligencia de

Cattell, y el desarrollo de la inteligencia en la etapa preescolar, y finalizaré con una breve descripción acerca de la escala de inteligencia para preescolares (WPPSI).

2.1 LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS

La palabra cognición significa "el acto de conocer o percibir" por ello al analizar el desarrollo cognoscitivo del niño trataré de explicar el proceso por el cual los niños aumentan sus conocimientos y su habilidad para percibir, la forma en que piensan, comprenden y luego utilizan esas habilidades para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana.

Kagan y Kagan, (1970; cit por Bijou 1982) mencionan que para comprender el desarrollo cognoscitivo se requiere aclarar el significado del término cognición, y lo definen como aquellos procesos psicológicos, hipotéticos que se invocan para explicar la conducta verbal y motora abierta, así como ciertas reacciones fisiológicas. El proceso cognoscitivo es un termino supraordenado, que abarca otros términos conocidos como imaginación, percepción, libre asociación, pensamiento, proliferación de hipótesis, razonamiento, meditación, reflexión y solución de problemas. Toda conducta verbal es producto de un proceso cognoscitivo, como la ejecución de las pruebas de inteligencia.

Un significado más útil del termino lo proporciona el diccionario Random House de la lengua inglesa, (1971) "Cognición se refiere al acto o proceso de conocimiento", lo que razonablemente puede significar :

- a. Conocimiento acerca de como hacer las cosas.
- b. Conocimiento acerca de las cosas.

El estudio del fundamento cognoscitivo durante los años preescolares tiene una importancia especial. El niño posee ahora una capacidad para el simbolismo y el lenguaje, capacidades que solo comenzaban a emerger durante el segundo año.

El infante se encuentra ahora en lo que Piaget denomina etapa preoperacional, y puede manipular tanto imágenes y símbolos en acciones manifiestas. El niño tratará una vara como si fuera una espada y una caja de madera como si fuera un automóvil de juguete y lo moverá mientras imita el ruido del motor. Esta habilidad para tratar objetos como símbolos de cosas son una característica esencial de la etapa preoperacional (Piaget, 1951; cit por Mussen, Conger, Kagan, 1988).

Por tanto, el crecimiento cognoscitivo desde la edad preescolar hasta la adolescencia adopta una nueva dimensión importante, en comparación con la del primero o segundo año de vida, y se vuelve más compleja o sofisticada.

Sin embargo, el pensamiento del niño en edad preescolar es simbólico, los símbolos no están organizados necesariamente en conceptos y reglas firmemente articulados. Además, el niño tiene dificultades para adoptar el punto de vista del otro niño o adulto. El niño no puede prever como se mirará un objeto desde el punto de vista de otra persona, ni tampoco comprender que una escena que él observa pueda verse distinta a través de los ojos de otra persona.

Piaget, (1951) Considera que el niño tiene una perspectiva egocentrista, la habilidad para adoptar el punto de vista de otra persona o para organizar símbolos en conceptos y reglas firmemente articulados aparecerá más tarde en el desarrollo.

Los procesos cognoscitivos son los que intervienen directamente sobre la inteligencia, ya que a través de ellos se procesa la información que se recibe cuando hay que resolver un problema.

Mayer, (1986, cit por Heredia 1993) menciona que los procesos cognoscitivos que se pueden considerar para la resolución de problemas son :

- a. Sensación.- Es el proceso de recepción de la información por medio de los órganos de los sentidos.

- b. Percepción.- Es el proceso mediante el cuál se detecta, reconoce, e interpreta la información del conjunto de estimulación física que experimentamos.

- c. Aprendizaje.- Tiene que ver con la codificación y reincorporación de la información al esquema del individuo y su conducta.

- d. Memoria.- Es la recuperación de la información recibida, está recuperación no es totalmente exacta, sino que está en función de lo que cada individuo procesa, lo que le interesa sobre la base de sus experiencias e intereses.

- e. Pensamiento.- Es la manipulación de la información percibida, aprendida, recordada y aplicada en la resolución de las situaciones a las que se enfrenta el individuo.

- f. Lenguaje.- Para que se puedan llevar a cabo la relación de los procesos cognoscitivos antes mencionados se requiere del lenguaje que es el principal medio de comunicación humana. Asimismo es una forma de abstracción con la que el ser humano procesa y guarda la información, por lo que está íntimamente relacionado con el pensamiento y la resolución de problemas. El pensamiento y lenguaje están estrechamente ligados, por lo que los procesos del pensamiento manejan conceptos, y símbolos a los que se les da un significado.

Estos procesos son en realidad muy complejos en su naturaleza y en su función, y por lo tanto no es posible verlos de manera separada, pues de hecho se asocian para formar un conjunto de operaciones en las que cada uno aporta una parte. Por lo tanto se ha tratado de hacer una mención de manera breve, ya que las teorías del desarrollo cognoscitivo consideran que el pensamiento depende de la forma en que una persona representa el mundo y la manera en que manipula o actúa sobre esta representación

interna que se hace de cada uno de ellos; la cuál se puede ir modificando en función de las estructuras mismas.

Los procesos cognoscitivos de los niños al igual que el de los adultos, pueden dividirse en dos tipos: indirectos y directos.

La cognición indirecta se refiere a las asociaciones libres, los sueños y las fantasías, o inclusión libre de pensamientos. Como resulta difícil estudiar estas asociaciones tan personales e indirectas no se han hecho muchas investigaciones de este tipo de cognición.

La cognición directa es más fácil de estudiar, y se refiere a aquellos procesos que los niños utilizan cuando intentan resolver un problema. (Mussen, Conger, Kagan; 1988).

2.2 LA MEDICION DE LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS

Heredia, (1993) menciona que es importante considerar cuáles son los procesos cognoscitivos y como van evolucionando éstos; porque el propósito esencial de una prueba de inteligencia, es explorarlos, y explicarlos en función al desempeño que tiene el niño. Estas pruebas proporcionan una serie de elementos o situaciones problemáticas, que para ser resueltas se requiere la utilización de dichos procesos. En esta forma se puede valorar el estado de desarrollo en que se encuentra el individuo, así como la posibilidad de compararlo con otras personas sometidas a la misma situación.

El progreso del infante en el desarrollo cognoscitivo durante los años preescolares se suele medir con pruebas estandarizadas de inteligencia. Estas pruebas producen una puntuación, el C.I, que por lo común se considera un índice de habilidad intelectual.

En general, los reactivos de estas pruebas miden la adquisición y la comprensión del lenguaje, la memoria inmediata, la organización perceptual, el razonamiento y la resolución de problemas.

La mayor parte de estas pruebas dependen mucho del lenguaje. Las pruebas para los niños de esta etapa se componen principalmente de reactivos que miden las habilidades motoras y desarrollo sensoriomotriz; p.e., colocar pijas en un tablero perforado, colocar cubos en un tablero de forma, construir torres de cubos. Sin embargo, a medida que los niños desarrollan una mayor facilidad del lenguaje, se hace posible usar pruebas con más reactivos que impliquen conocimientos de palabras, abstracciones, y proceso de solución de problemas.

Cuando se hace una evaluación de los procesos cognoscitivos, es necesario tomar en cuenta no sólo los fundamentos de cómo se desarrollan estos procesos sino también los factores ambientales y personales del niño que influyen en estos, pe. como menciona Rice, (1997), su temperamento, sus genes, el equilibrio entre su estilo cognoscitivo y las tareas que tenga que ejecutar en la prueba, su madurez social, y emocional, su tranquilidad e intranquilidad ante la prueba, su nivel socioeconómico, el lenguaje, el tipo de vocabulario que utiliza; lo cual todo esto se vera afectado por el tipo de experiencias que pueda tener. De ahí la importancia que las pruebas psicológicas deben estar estandarizadas para la población a las que se han de aplicar.

2.3 INTELIGENCIA FLUIDA Y CRISTALIZADA (CATTELL)

(Raymond B. Cattell y John Horn, cit por Colom, 1995) han propuesto una teoría innovadora acerca de la estructura de la inteligencia.

La teoría de Cattell considera la acción necesaria para realizar una determinada tarea, el contenido de la tarea, y los procesos cognitivos implicados en la resolución del problema.

Cattell elabora su teoría triádica, según la cual las aptitudes cognitivas pueden ser de tres tipos :

1. Las capacidades; son aptitudes que reflejan las limitaciones de la acción del cerebro como un todo.
2. Los poderes provinciales; son tipos de organización local para las diferentes modalidades sensoriales y motoras.
3. Las agencias; son aptitudes para actuar en distintas áreas de contenido cultural que se adquieren a través de la inversión de la inteligencia fluida (Gf) en el aprendizaje.

Además, Cattell postula una serie de dimensiones mediante las que se puede caracterizar a los factores de la aptitud. Dos de estas dimensiones tienen que ver con la fase de la acción (entrada, procesamiento y salida), y otras dos se refieren al contenido (implicación de las dimensiones culturales y de la experiencia, e implicación en las dimensiones de la organización neuronal).

(Hakstian y Cattell 1978 cit por Colom, 1995) estudiaron 20 factores primarios (es decir, factores obtenidos a partir del análisis de las correlaciones entre las puntuaciones logradas por las personas en los instrumentos de medida aplicados), llegando a seis factores secundarios (es decir, resultado del análisis de las relaciones entre los 20 factores primarios) inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, visualización, velocidad perceptiva, memoria y capacidad de recuperación. También extrajeron tres factores de tercer orden (es decir, derivados del análisis de las relaciones entre los 6 factores secundarios): inteligencia fluida original, capacidad de concentración y cultura escolar.

De este modo, las aptitudes humanas se pueden concebir a partir de cinco capacidades :

1. Inteligencia fluida (influencia cultural, inferencia, inducción, memoria, etc.)
2. Inteligencia cristalizada (verbal, numérico, y social).

3. Visualización (influencia cultural y aquello que requiere de visualizar información).
4. Fluidez (fluidez de ideas y asociación).
5. Velocidad cognitiva (cálculo numérico o escritura).

Los factores de segundo orden más conocidos de la teoría de Cattell y de los que se hará mayor énfasis son la inteligencia fluida(Gf) y la cristalizada(Gc). Por ello, su teoría se conoce como teoría Gf-Gc.

La inteligencia fluida : representa la capacidad biológica básica del individuo para aprender a resolver problemas; es independiente de la experiencia y la educación, y se puede observar en tareas que tienen poco contenido informacional pero demanda la habilidad para ver relaciones de elementos relativamente simples como pueden ser series de números, series de letras, clasificación de figuras, analogías de figuras, visualización espacial, figuras incompletas, figuras que deben ser encajadas, diseño de cubos. Esta inteligencia es común en muchos campos diferentes y se usa en tareas que exigen la adaptación a situaciones nuevas y una mayor concentración. (Heredia, 1993).

Es importante considerar que este tipo de inteligencia depende más de las estructuras fisiológicas que respaldan la conducta intelectual, y aumenta en forma constante durante la adolescencia y luego declina debido al deterioro gradual de las estructuras fisiológicas, así como también es más sensible a los efectos de la lesión cerebral. (Sattler, 1988).

La inteligencia cristalizada : representa el tipo de habilidad medida por muchos de los tests y es el efecto de la cultura, sobre la habilidad intelectual, las tareas que están saturadas de inteligencia cristalizada principalmente son aquellas que tienen contenido informacional y representan los conocimientos y habilidades ya adquiridas del sujeto como serían : información general, vocabulario, aritmética, y otros problemas

de razonamiento lógico formal y analogías verbales (está constituida por el conocimiento aprendido y las destrezas). (Heredía, 1993).

Con respecto a la inteligencia cristalizada refleja la asimilación cultural, es más sensible a los efectos educacionales formales e informales durante el transcurso de la vida. (Sattler, 1988).

En una fase evolutiva temprana de (2-3 años) la aptitud fluida y la cristalizada se encuentran muy relacionadas. A medida que los niños crecen y pasan por una diversidad de experiencias (en la escuela, en la familia, etc.) disminuye la correlación entre inteligencia fluida y cristalizada.

2.4 CARACTERISTICAS GENERALES DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN LA EDAD PREESCOLAR

La nutrición, el ambiente, la satisfacción de las necesidades básicas, físicas y psicológicas, el caudal genético son elementos de suma importancia en el desarrollo de su inteligencia del niño, así como la estimulación que le permita ejercitar sus sentidos y agudizar su percepción.

Desde el nacimiento, el infante trae consigo un potencial intelectual que irá desarrollando a lo largo de sus primeros años y que le permitirá realizar juicios apropiados, aprovecharse de su experiencia, afrontar nuevos problemas, situaciones y experiencias, de tal manera que obtenga un aprendizaje significativo.

La inteligencia durante la etapa preescolar es rudimentaria y su principal objetivo es permitir la adaptación y la lucha por la sobrevivencia. Sin embargo, esa inteligencia rudimentaria es el instrumento más importante para el niño, ya que es el que le permitirá la adaptación a su ambiente.

El ambiente juega un papel de suma importancia en el desarrollo intelectual del niño ya que este necesita de estímulos a su alcance para desarrollar su percepción, por

medio de la cual adquirirá el conocimiento real de las cosas y de los hechos. El desarrollo de la capacidad de observación que le permite conocer el mundo que le rodea y admirarse de las cosas, estimula su curiosidad y le abre nuevos campos de percepción y desarrollo.

En la infancia temprana se sientan las bases para el desarrollo de la inteligencia en el niño. El niño que antes para resolver problemas cuya solución requería establecer relaciones y conexiones entre los objetos, recurría a operaciones orientativas externas pasa a resolverlos mentalmente, mediante operaciones mentales elementales valiéndose de imágenes.

Sobre la base de un pensamiento práctico se forma el pensamiento imaginativo. Al mismo tiempo, sobre la base de sus actividades objétales el niño realiza sus primeras sintetizaciones prácticas, que se fijan en la palabra.

A finales de la infancia temprana el niño asimila la función semiótica de la conciencia, es decir la utilización de los objetos e imágenes en calidad de signos, sustitutos de otros objetos. Ante el niño surgen problemas más complejos y variados, que le obligan a buscar y utilizar las relaciones entre los objetos fenómenos y acciones.

La evolución del pensamiento del niño le permite prever los resultados de sus acciones y planearlas. A medida que crece su curiosidad y su interés por conocer, el niño va recurriendo más al pensamiento para interpretar el mundo que le rodea y no sólo ya para la solución de los problemas que le interesa y extrae conclusiones.

Sus razonamientos no son siempre correctos, pues sus conocimientos y experiencias son aún limitados. Así se producen las conclusiones insólitas del niño preescolar que tanta gracia hace a los adultos.

El niño pasa de comprender las relaciones simples, superficiales, a la comprensión de las dependencias más complejas y encubiertas. Entre las dependencias más importantes están las relaciones causa-efecto.

Para el desarrollo de la inteligencia del niño es indispensable la adquisición de conocimientos. El niño adquiere los conocimientos directamente del adulto, otros en base a observaciones propias y en actividades orientadas por el adulto. Pero el aumento de los conocimientos no explica todo el desarrollo de la inteligencia. El niño asimila todos los conocimientos mediante la solución mental de los problemas y ello es el resultado de la inteligencia. El niño no entendería las explicaciones del adulto y no extraería las enseñanzas de su propia experiencia sino fuera capaz de realizar operaciones mentales, con las que descubre las conexiones y relaciones que le señala el adulto y de las cuales depende el éxito de sus actividades. Cada nuevo conocimiento que el niño asimila y desarrolla, ayuda a sus operaciones mentales tendientes a resolver nuevos problemas.

Por otra parte la evolución de la inteligencia se apoya en la formación y en el perfeccionamiento de las operaciones mentales. Según sean las operaciones mentales del niño, así serán los conocimientos que él logre asimilar y utilizar. En la edad preescolar, las operaciones mentales del niño obedecen a la ley general de asimilación e interiorización de las operaciones orientativas externas.

Según sean esas operaciones externas y transcurra su exteriorización, las operaciones mentales del niño tomarán formas de operaciones con imágenes o bien forma de operaciones con signos (con palabras, con números).

El niño, cuando opera mentalmente con imágenes para resolver un problema, se imagina una operación real con objetos y su resultado (inteligencia imaginativa). Las operaciones con signos requieren hacer una abstracción de los objetos reales. En este caso, las palabras y los números son utilizados como sustitutos de los objetos. La inteligencia que se caracteriza por la utilización de símbolos es abstracta. La inteligencia abstracta está sometida a unas reglas que estudia la lógica.

La capacidad del niño para resolver un problema práctico o cognoscitivo que requiere la participación de la inteligencia, depende de su aptitud para extraer y

relacionar las circunstancias o las propiedades de los objetos y fenómenos decisivas para resolver ese problema.

INTELIGENCIA IMAGINATIVA

La inteligencia imaginativa es la que caracteriza fundamentalmente al niño en edad preescolar. Esta inteligencia surge en sus formas más elementales en la edad temprana, cuando el niño resuelve algunos problemas prácticos que le plantean sus actividades objetales y la utilización de los instrumentos más elementales. Al comienzo de la edad preescolar el niño solo resuelve mentalmente problemas en los que la acción (por medio de la mano o un instrumento) está encaminada directamente a lograr un resultado práctico, como es el desplazamiento o la manipulación de un objeto.

A medida que las actividades del niño se hacen más complejas, surgen problemas nuevos, cuya solución requiere tener en cuenta las relaciones entre dos o varios fenómenos simultáneos o consecutivos y en los que el resultado de la acción no será directo, sino indirecto. Un simple ejemplo es la pelota lanzada contra el suelo : el resultado directo de la acción es que la pelota rebota en el suelo, y el indirecto que retorna a las manos del niño. Después de que él niño conozca distintas variantes de un problema, logrará resolver una nueva variante mentalmente, sin necesidad de recurrir a operaciones externas con objetos.

La solución de problemas con resultado indirecto está relacionada con un tipo de inteligencia más elevado : el esquemático.

INTELIGENCIA ESQUEMATICA

En virtud a este tipo de inteligencia él niño comprende las relaciones y conexiones objetivas, independientes de sus operaciones, deseos e intenciones.

La inteligencia esquemática conserva su carácter imaginativo aunque opera con otras imágenes que no reflejan los objetos y sus propiedades por separado, sino las conexiones entre los objetos y las propiedades. El carácter esquemático de la

inteligencia de él niño en edad preescolar se manifiesta en muchas de sus actividades. En sus dibujos, aparecen con frecuencia las conexiones de las distintas partes de él objeto y están ausentes las propiedades individuales de ese objeto. Cuando al niño se le enseña, pronto comprende que la misión principal del dibujo es transmitir el aspecto exterior de él objeto; entonces comienza a dibujar partiendo de propiedades exteriores de los objetos (p.e. cabeza, cuerpo, etc.).

Otra manifestación de la inteligencia esquemática del niño es la rapidez con que capta las imágenes esquemáticas. La capacidad para crear y valerse de imágenes esquemáticas representa un gran avance en la inteligencia del niño. Las operaciones mentales apoyadas en esas imágenes permiten al niño conocer las relaciones complejas de los objetos, es decir, p.e. que el dibujo de una figura humana no solo tiene cabeza, brazos y cuerpo; sino ojos, cejas, pestañas y hasta ropa.

La inteligencia esquemática se perfecciona con la asimilación de los conocimientos generalizados, pues recurre a esos conocimientos para resolver distintos problemas de tipo cognoscitivo o práctico. El niño adquiere ideas sobre las leyes más esenciales y ello le permite comprender los casos parciales en que esas leyes se manifiestan.

El paso a la construcción de imágenes esquematizadas ofrece al niño la posibilidad de utilizar los conocimientos generalizados. Lo importante es que la imaginación del niño se hace más flexible, más móvil, lo que le capacita para operar con imágenes intuitivas para representarse los objetos en distintas posiciones espaciales y para cambiarlos mentalmente de posición.

La inteligencia esquemática es de una gran capacidad de generalización y permite al niño comprender las relaciones y dependencias esenciales entre los objetos. El niño resuelve los problemas cuando pasa de razonar en base a imágenes en razonar en base a signos, es decir al pensamiento lógico-abstracto.

INTELIGENCIA LOGICA-ABSTRACTA

Para que surja el pensamiento lógico, y se pueda operar con las palabras, los números y los signos como sustitutos de objetos y situaciones reales, estos aparecen al finalizar la infancia temprana, con el comienzo de la función semiótica de la conciencia. El niño comienza a comprender que el objeto puede ser representado o sustituido por otro objeto, dibujo o palabra. No obstante, él niño tardará en utilizar la palabra y otras formas semióticas para resolver problemas mentales propios. La inteligencia práctica, y sobre todo la imaginativa están muy ligadas al lenguaje. El adulto orienta por medio del lenguaje las acciones del niño, le señala tareas prácticas y cognoscitivas y le enseña a resolverlas. Las expresiones verbales del niño, incluso en el período en que estas no se anticipan a la acción, le ayudan a tomar conciencia del desarrollo y resultado de esa acción, y a buscar los caminos para solucionar los problemas. Aún mayor importancia adquiere el lenguaje cuando asume la misión planificadora.

Para llegar a utilizar la palabra como un medio independiente del pensamiento que permite resolver problemas mentales sin recurrir a las imágenes, él niño tendrá que asimilar los conceptos, construcciones simbólicas, es decir la expresión mediante palabras de los aspectos generales y esenciales de los objetos y fenómenos reales.

Las imágenes reflejan la realidad de una manera más viva y expresiva que los conceptos, pero no son tan precisas y concretas como los conceptos. Las imágenes, características de la infancia no pueden transformarse de manera espontánea en conceptos, solo pueden utilizarse para formar conceptos. A medida que adquiere conocimientos científicos, el niño asimila los conceptos y las formas lógicas del pensamiento.

La formación de los conceptos en él niño le ayuda a pasar de las operaciones orientativas externas a las operaciones verbales.

El niño atraviesa una etapa obligatoria, en la que la operación real es substituida por el razonamiento verbal que produce cada uno de los aspectos principales de la

operación. Finalmente, el niño cesa de razonar en voz alta, y reproduce los razonamientos hablando para sí y en forma sintetizada; esta ya es una operación de la inteligencia lógica abstracta, una operación realizada por medio del lenguaje interior.

El niño asimila una forma de operaciones mentales lógico-abstractas con números y signos matemáticos (+, -, =). Pero de igual modo que utiliza el lenguaje, el niño puede utilizar los números y los signos matemáticos sin que ello signifique que posee una inteligencia lógica. (Mujina, 1978)

2.5 ESCALA DE INTELIGENCIA PARA PREESCOLARES. (WPPSI)

(Wechsler, 1967) en 1967 se publica la escala de inteligencia Wechsler para los niveles preescolar y primario (WPPSI), que se utiliza con niños de 4 a 6 ½ años. El WPPSI es al mismo tiempo una prolongación del WISC y una escala independiente destinada a afrontar con mayor efectividad los problemas psicométricos que presentan los niños en estas edades. Consta de 11 subescalas, 6 verbales y 5 de ejecución; 8 de estas subescalas proporcionan las mismas medidas que el WISC y puede ser considerada como una prolongación de este; las otras 3 subescalas se elaboraron para reemplazar los subtest del WISC que se demostró no eran apropiados por diversas razones.

Solo se utilizan 10 subescalas para determinar el C.I total. El WPPSI se aplica intercalando las escalas verbales y las de ejecución. El autor pensó que introduciendo esta variación en las tareas sería más fácil mantener el interés y la colaboración de los niños pequeños.

ESTRUCTURA DE LA ESCALA Y FUNCION DE LAS SUBESCALAS

El WPPSI se estructuró con 6 subescalas verbales y 5 de ejecución que son las siguientes (Weschler, 1967 cit por Castelan y Martínez, 1990):

ESCALA VERBAL	ESCALA DE EJECUCIÓN
Información	Casa de animales
Vocabulario	Figuras incompletas
Aritmética	Laberintos
Semejanzas	Diseños geométricos
Comprensión	Diseños con prismas
Frases (escala complementaria)	

ESCALA VERBAL

INFORMACION

Contiene 23 preguntas que requieren que el niño exprese de manera sencilla un hecho o hechos. Mide comprensión verbal, grado de conocimiento y memoria a largo plazo.

Implicaciones de una puntuación alta : Buen rango de información, buena memoria, antecedentes ricos, atención e interés en el medio, ambiciones intelectuales, curiosidad intelectual, necesidad de reunir conocimientos.

Implicaciones de una puntuación baja : Rango de información deficiente, memoria deficiente, tendencia a renunciar fácilmente a tareas difíciles, poca orientación hacia el logro.

VOCABULARIO

Contiene 22 palabras. Mide comprensión verbal, desarrollo del lenguaje, habilidad de aprendizaje, consolidación de la información, riqueza de ideas, memoria, formación de conceptos, conocimiento de las palabras, habilidad lingüística y capacidad de expresión.

Implicaciones de una puntuación alta : Buena comprensión verbal, buenos antecedentes familiares o culturales, buena preescolaridad, habilidad para establecer conceptos, esfuerzo intelectual.

Implicaciones de una puntuación baja : Comprensión verbal deficiente, antecedentes familiares o culturales limitados, verbalización poco estimulada por la cultura.

ARITMETICA

Contiene 20 problemas. Mide comprensión verbal, habilidad de razonamiento numérico, cálculo mental, aplicación de procesos aritméticos básicos, concentración, atención, manejo de conceptos cuantitativos, capacidad de razonamiento no verbal y memoria.

Implicaciones de una puntuación alta : Facilidad para el cálculo mental, buena concentración, habilidad para enfocar la atención.

Implicaciones de una puntuación baja : Habilidad inadecuada para el cálculo mental, concentración deficiente, bloqueo hacia tareas matemáticas.

SEMEJANZAS

Contiene 16 preguntas, las primeras 10 requieren simples analogías y no semejanzas. Mide pensamiento lógico (reactivos 1-10) y formación de conceptos verbales (reactivos 11 al 16), comprensión verbal, habilidades de razonamiento abstracto y concreto, habilidad para el pensamiento asociativo y separar los detalles esenciales de los que no lo son, memoria y razonamiento por analogías.

Implicaciones de una puntuación alta : Buen pensamiento conceptual, habilidad para seleccionar y verbalizar relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos, flexibilidad para los procesos de pensamiento.

Implicaciones de una puntuación baja : Pensamiento conceptual deficiente, dificultad para seleccionar y verbalizar relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos, pensamiento de tipo concreto, rigidez de los procesos de pensamiento, negativismo.

COMPRESION

Contiene 15 preguntas. Estas abarcan una gran variedad de situaciones, incluyendo aspectos que conciernen a la salud e higiene, conocimiento acerca del medio y de las actividades de la sociedad. Mide comprensión verbal, juicio social, conocimiento práctico, habilidad lingüística, razonamiento lógico, sentido común, uso de conocimiento práctico y de normas convencionales de conducta, así como capacidad para evaluar la experiencia pasada, juicio moral y ético.

Implicaciones de una puntuación alta : Buen juicio social, conocimiento de reglas de conducta convencionales, capacidad para organizar el conocimiento, madurez social, habilidad para verbalizar muy bien, amplia experiencia.

Implicaciones de una puntuación baja : Juicio social deficiente, fracaso al tomar responsabilidad personal (p.e. sobredependencia, inmadurez, compromiso limitado con los demás), pensamiento demasiado concreto, dificultad para expresar ideas verbalmente.

FRASES

Esta es una prueba suplementaria. Cuando se aplica como la sexta prueba de la escala verbal no se toma en cuenta para el cómputo final debido a que no se incluyó al establecer las tablas de C.I. Mide comprensión verbal, memoria a corto plazo, memoria auditiva inmediata, atención, concentración, secuenciación auditiva y facilidad verbal.

Implicaciones de una puntuación alta : Buena capacidad de memoria inmediata, habilidad para atender bien en una situación de prueba.

Implicaciones de una puntuación baja : Ansiedad, distracción, dificultad en la secuenciación auditiva.

ESCALA DE EJECUCION

CASA DE ANIMALES

Es una subprueba que reemplaza a claves, en ella se requiere que el niño coloque un cilindro de un color determinado en un agujero que corresponde a uno de los 4 animales que conforman la subprueba. El tiempo juega un papel muy importante, ya que se premia con una puntuación mayor la rapidez con que se ejecuta la tarea. Mide organización perceptual, memoria, atención, conocimiento de la meta, concentración, destreza manual y digital, así como capacidad de aprendizaje.

Implicaciones de una puntuación alta : Destreza visomotora, buena concentración, persistencia, habilidad para aprender material nuevo de manera asociativa y reproducirlo con rapidez y exactitud, buena motivación de logro.

Implicaciones de una puntuación baja : Dificultades de coordinación visomotora, distracción, defectos visuales, letargo.

FIGURAS INCOMPLETAS

Contiene 23 dibujos. Mide organización perceptual, la habilidad para diferenciar los detalles esenciales de los que no lo son, la identificación de objetos familiares (reconocimiento visual), atención a los detalles, razonamiento, concentración, memoria y percepción visual (cierre).

Implicaciones de una puntuación alta : Buena percepción y concentración, buena atención a los detalles, habilidad para establecer rápidamente una serie de aprendizaje.

Implicación de una puntuación baja : Ansiedad que afecta a la concentración y atención, preocupación por los detalles irrelevantes, negativismo (nada le falta).

LABERINTOS

Está constituida por 10 laberintos horizontales que se han colocado al principio de la subprueba y se proyectaron para los niños más pequeños. Esta es una prueba usual, a diferencia del WISC donde es una prueba complementaria. Mide capacidad para planear, organización perceptual, y control visomotor.

Implicaciones de una puntuación alta : Buena organización perceptual, eficacia en la planeación, velocidad y exactitud, habilidad para seguir instrucciones.

Implicaciones de una puntuación baja : Organización visomotora deficiente, ineficacia en la planeación, dificultad para posponer la acción.

DISEÑOS GEOMETRICOS

Esta subprueba se diseñó exclusivamente para esta escala. Consta de 10 reactivos de dibujos de diseños geométricos que el niño tiene que copiar, sin que exista límite de tiempo. Mide organización perceptual, habilidad perceptomotora y organización visomotora.

Implicaciones de una puntuación alta : Buena habilidad perceptomotora, buena coordinación ojo-mano.

Implicaciones de una puntuación baja : Habilidad perceptomotora deficiente, coordinación ojo-mano deficiente, inmadurez en el desarrollo.

DISEÑOS CON PRISMAS

En esta subprueba los prismas son casi bidimensionales, a diferencia de las otras escalas de Wechsler. Contiene 10 reactivos. Mide coordinación visomotora, organización perceptual, visualización espacial, capacidad para formular conceptos abstractos, así como análisis y síntesis.

Implicaciones de una puntuación alta : Buena integración visomotora y espacial, buena capacidad de concepción, capacidad de análisis y síntesis, velocidad y exactitud para evaluar un problema, buena coordinación mano-ojo, buena capacidad de razonamiento no verbal, métodos de ensayo y error adecuados

Implicaciones de una puntuación baja : Integración visomotora y espacial deficiente, problemas perceptuales. (Esquivel, Heredia, Lucio, 1994 p. 63-66)

CONSIDERACIONES GENERALES DE LA ESCALA

En esta prueba (WPPSI), como cualquier otra, es necesario que el ambiente sea adecuado se establezca un buen rapport y el examinador tenga la capacidad suficiente y necesaria para la realización de la aplicación. La aplicación de la escala oscila entre 50 y 75 minutos como promedio.

El material necesario para la aplicación de la escala es el siguiente :

1. Manual.
2. Hojas de laberintos.
3. Hojas con diseños geométricos.
4. Un tablero y 28 cilindros de colores para el subtest de casa de animales.
5. Una libreta con espiral que contiene los problemas de 1-4 de aritmética y los diseños geométricos.
6. Una libreta con espiral que contiene los reactivos de las figuras incompletas y los diseños con prismas 8-10.
7. Una caja con 14 prismas de color rojo y blanco, para el subtest de diseños con prismas y para los problemas 5-8 de aritmética.

El examinador necesita para la aplicación proveerse del protocolo, un cronómetro, lápices de color rojo. El orden de aplicación para las subescalas es el siguiente :

1. Información.
2. Casa de Animales.
3. Vocabulario.
4. Figuras incompletas.
5. Aritmética.
6. Laberintos.
7. Diseños geométricos
8. Semejanzas.
9. Diseños con prismas.
10. Comprensión.
11. Frases.

* reaplicación de casa de animales.

El alternar las escalas tiene como fin enriquecer el desempeño del niño, pero no es estricto el orden y puede cambiarse de acuerdo a las necesidades de cada niño.

Por otro lado, aún cuando la evaluación de los resultados se basa inicialmente en datos cuantitativos, se puede llegar a una comprensión más amplia del niño, atendiendo el aspecto cualitativo y la idiosincrasia de sus respuestas.

Estas pueden reflejar no solo las influencias culturales y familiares sino también varios factores de personalidad tales como persistencia, impulso, motivación y necesidad de realización.

CAPITULO III

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y AUTOCONCEPTO

Al tratar de abordar el tema de la personalidad resulta complejo, por la diversidad de características referentes a ésta; pero a la vez interesante lo cual permite tener una visión acerca de la concepción que se tenía en el pasado, hasta la actualidad para una mejor comprensión.

Desde épocas pasadas se tenía la creencia de que la personalidad es algo heredado y que no puede cambiar lo cual esto fue ampliamente aceptado durante siglos. Poca gente reconoció la posibilidad de que el niño fuera como sus padres por haberse identificado con ellos y haberlos imitado, por tanto el papel del aprendizaje en el desarrollo de la personalidad fue durante mucho tiempo ignorado o por lo menos estudiado.

Actualmente con el desarrollo de instrumentos para evaluarla, el foco de atención científica se ha dirigido al estudio de la personalidad. La creencia tradicional del papel dominante de la herencia se ha abandonado en gran parte; en su lugar se ha visto que la enseñanza, el aprendizaje y el ambiente juegan un papel muy importante. El reconocimiento popular del papel que la personalidad juega en la adaptación del niño en la vida moderna ha dado un fuerte ímpetu al estudio científico de la personalidad.

A continuación se iniciará el tema haciendo referencia a las características del desarrollo de la personalidad en la etapa preescolar y la manera que influyen los aspectos biológicos, la cultura, los compañeros de juego y la familia. Finalizaré haciendo referencia a la formación del autoconcepto del niño, así como la influencia que ejerce la familia y la escuela en la formación del mismo.

3.1 EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR

Al hacer referencia al desarrollo de la personalidad, esta se puede definir como los atributos estables de un individuo que lo hacen único y diferente de todos los demás individuos; es el producto de muchos aspectos del funcionamiento humano, esto es, físico, mental, emocional y social, es decir; la manera en que interrelacionan e interactúan con el ambiente.

Cada infante tiene una personalidad única, un patrón determinado de características y formas de pensar, sentir y relacionarse con otros, y de adaptarse a su ambiente. Hay muchos factores que afectan el desarrollo de la personalidad entre los cuáles se encuentran las predisposiciones determinadas genéticamente, los valores de la clase social o del grupo étnico al que pertenezca el niño, las recompensas y los castigos en el hogar, las interacciones con los amigos y la exposición a conductas o estándares a través de los medios de comunicación masiva.

Una parte importante en el desarrollo de la personalidad es el proceso de la socialización, mediante el cual un individuo adquiere aquellas conductas, creencias, estándares y motivos que tienen valor para su familia y para el grupo cultural al que esta pertenece.

Durante los años preescolares, los padres y los hermanos suelen ser los agentes más influyentes de la socialización. Por supuesto, no son los únicos, los compañeros, los maestros, los vecinos y los medios de comunicación también moldean la conducta del niño. Sin embargo es típico que los miembros de la familia tengan el mayor contacto con el niño durante este periodo, interactúen intensa y frecuentemente, y regulen y modifiquen la conducta del infante en una forma continua.

Las premisas del desarrollo de la personalidad creadas en la infancia temprana sirven de base a las nuevas formas de influencia del adulto en el niño. A medida que va creciendo, el niño adquiere nuevos rasgos psíquicos y nuevas formas de conducta que le convierten en un pequeño miembro de la sociedad humana.

Angrilli y Helfat (1985) mencionan que se han hecho muchos intentos para medir la importancia de los factores y fuerzas que determinan la personalidad; sin embargo es difícil, cuando no imposible, aislar alguna fuerza como dominante. Cada suceso o circunstancia potencialmente influyente varía en el efecto que tiene sobre el desarrollo de la personalidad en el niño según las influencias que reciba. Por ejemplo la coordinación motora deficiente puede causar sentimientos intensos de insuficiencia masculina en un niño que ha nacido en una familia y una comunidad, donde son altamente apreciadas para los varones las proezas atléticas.

Entre los factores que influyen en el moldeamiento de la personalidad se encuentran:

DETERMINANTES CONSTITUCIONALES

Una de las influencias individuales en el desarrollo de la personalidad es la conformación física de él individuo que incluye no solamente a los principales sistemas biológicos, sino también las diversas categorías de ventajas y limitaciones, como la apariencia física, la incapacidad y la coordinación motora.

Desde el primer momento, son constitucionalmente diferentes, en talla, peso, apariencia, nivel de actividad y grado de respuesta física al ambiente. Sin tomar en cuenta si las diferencias constitucionales son producidas por factores genéticos, prenatales y posnatales; se encuentran presentes desde el inicio de la vida los fundamentos para el desarrollo de la personalidad. No es sólo que estas diferencias constitucionales conduzcan a niños físicamente diferentes, quienes por tanto hacen evidentes las diferencias de personalidad basadas en esas variaciones constitucionales. Puesto que la personalidad se forma a partir de muchas fuerzas interrelacionadas, las características constitucionales como el grado de excitabilidad o tranquilidad, despiertan reacciones diferentes en los padres, las cuales a su vez influyen en la manera como siente y responde el niño y con el transcurso del tiempo.

será parte de la autoimagen en desarrollo, con todo lo que esto implica para la formación de la personalidad.

La apariencia y las capacidades del niño crean placer, satisfacción o ansiedad en los padres cuyas respuestas se comunican al niño y a otras personas. De esta forma no solamente los factores constitucionales se convierten en fuerzas significativas para la formación de la personalidad en el niño, sino también la respuesta paterna a ellos.

DETERMINANTES CULTURALES

Por supuesto que los niños no crecen ni se desarrollan en aislamiento; viven en familias, las que a su vez habitan en una comunidad, región o país particular y pertenecen a una clase o cultura determinadas, esta última con todas sus divisiones, determina en mayor grado los rasgos que la familia apreciará en sus hijos. La cultura inculca a sus miembros actitudes acerca de la agresión, la limpieza, la competencia, la sexualidad y la multitud de otros sentimientos y características conductuales que son parte de la vida cotidiana; la "culturización" del individuo empieza al nacimiento. En algunas sociedades, las madres llevan constantemente junto a su cuerpo a su hijo y existe por tanto una comunicación física íntimamente entre los dos. En otras, a los niños se les carga solamente cuando se requiere alimentarlos o moverlos, enfatizando la separación física entre los dos. En algunas culturas se habla y juega con los niños, en otras se les deja solos; o bien se les estimula para que sean autosuficientes, afirmativos y agresivos, o por otra parte se les estimula la dependencia, docilidad y pasividad según la cultura. De esta forma los componentes de la personalidad como las actitudes hacia las personas y al mundo en general, son resultado de la estructura del manejo social.

DETERMINANTES FAMILIARES

La tercera influencia que consideran la más importante para el desarrollo de la personalidad, es la historia de las experiencias del niño con otras personas, en

particular con los miembros de su familia. La personalidad es fundamentalmente un producto del aprendizaje social, y durante los primeros años, la familia - los padres, los hermanos - crea el ambiente de aprendizaje para el niño. Los padres mantienen las interacciones más frecuentes e intensas con los niños desde el momento temprano de la vida; de aquí que regulen y modifiquen continuamente el comportamiento de sus hijos. Su papel es clave en la socialización del niño, el proceso por el cual el niño adquiere los patrones conductuales, los motivos y los valores que son habituales y aceptables de acuerdo con las normas de su familia y de su grupo social.

DETERMINANTES SITUACIONALES

Se refiere a los estímulos directos que inciden sobre el individuo en cualquier momento particular, las personas presentes, los sentimientos del niño en el momento, por ejemplo; fatiga, frustración, ansiedad, tranquilidad; así como las recompensas y castigos ofrecidos afectan a las características y predisposiciones de la personalidad que los niños exhibirán más adelante. (Angrilli, A; Helfat, L 1985).

Todas estas fuerzas están entrelazadas; operan, interactúan y afectan concurrentemente el desarrollo de la personalidad. Así aunque la pertenencia a un grupo cultural y las relaciones con los padres son centrales para conformar la personalidad y el comportamiento del niño, sus efectos pueden ser templados por los niveles de energía y actividad del niño, que al menos en parte, están determinados biológicamente.

3.2 EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO PREESCOLAR

Algunos autores han dedicado parte de sus teorías para explicar que se entiende por autoconcepto, a continuación se revisarán algunas definiciones.

La palabra autoconcepto, imagen de sí mismo, autoestima, self concepto, se emplearán como sinónimos.

William James (cit por Calvin y Gardner, 1984) por su parte define al autoconcepto como "la suma total de cuanto un hombre puede llamar suyo"; su cuerpo, sus rasgos y sus aptitudes, sus posesiones materiales, su familia, sus amigos y sus enemigos y muchas otras cosas más".

Asimismo Rosenberg (1974), define al autoconcepto como la actitud hacia un objeto", se emplea para designar hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables respecto a sí mismo; en otras palabras, el autor parte del supuesto de que la gente tiene actitudes hacia los objetos hacia el cual se tienen dichas actitudes.

Rogers (1976), lo define como "el sí mismo es algo de lo que nos damos cuenta inmediatamente, concibiéndolo como zona íntima de nuestra vida. Como tal desempeña un papel primordial en nuestra conciencia, en nuestra personalidad y en nuestro organismo. Viene a ser el núcleo de nuestro ser".

También Calvin y Gardner (1984), lo definen como "un equivalente a un sistema de actitudes o sentimientos que el individuo tiene acerca de sí mismo como objeto".

Fitts (1965), lo define como "la imagen que el individuo tiene de sí mismo".

Whittaker (1971), afirma "que el yo es un concepto altamente personalizado que el individuo construye gradualmente en el proceso de ser socializado dentro de determinada cultura".

Hurlock (1976), lo define como "el compuesto de pensamientos que constituyen la conciencia que tiene la persona de su existencia individual, su concepto de quien es".

3.3 COMPONENTES PARA LA FORMACION DEL AUTOCONCEPTO

Allport (1943) realiza una amplia revisión con respecto al desarrollo del sí mismo distinguiendo tres momentos importantes para la formación del autoconcepto:

a. Los tres primeros años de su vida:

Se forma el sí mismo inicial abarcando tres aspectos principalmente.

1. Sentido de sí mismo corporal.- esta fase comprende desde el nacimiento hasta el año y medio de vida, en un inicio, el niño aún no tiene conciencia de sí mismo, no separa su "yo" del resto del mundo, la conciencia de sí mismo la irá adquiriendo gradualmente en el transcurso de los 5 o 6 años de vida, en esta fase, el niño empieza a reconocer su cuerpo, es caracterizada por las impresiones y reacciones que el niño tiene sobre su cuerpo, roces, presiones o chupeteo sobre su piel, exploración o expulsión de objetos.

2. Sentido de una continua identidad del sí mismo.- hacia los 8 meses el niño contempla su imagen en el espejo sin embargo es más fácil que reconozca primeramente la imagen de sus padres que su propia imagen, aunque a los 10 meses puede tratar de alcanzar su imagen y jugar con ella, aún no reconoce que es su propia imagen. A los 8 meses es posible que llore al ver personas extrañas, ya reconoce figuras familiares por lo que el sentido de la identidad de los demás va anteceder el sentido de la propia identidad. En el segundo año de vida la adquisición del lenguaje es un factor importante en el establecimiento del sentido de identidad de el sí mismo ya que el niño al poder hablar o pensar puede relacionar las cosas o personas con su "yo", esto aunado a la repetición de su nombre por los demás al reconocerse a sí mismo como algo diferente o separado de los demás, de su grupo social, reafirmando el sentido de sí mismo.

3. Estimación del sí mismo.- en la medida en que el niño va desarrollando su identidad, va adquiriendo estimación hacia sí mismo, va desarrollando amor hacia su propio yo, pudiendo responder con agresión al sentir que es herido u ofendido en su propia estima.

b. De los 4 a 6 años:

Durante este período la identidad del sí mismo se pierde fácilmente, la fantasía y la realidad son confundidas predominando la primera en el juego. También en este período el niño muestra un gran egocentrismo, piensa que todo gira alrededor de él (el sol, los reyes magos), las personas deben pensar igual que él, apenas empieza a aparecer en el niño la "reciprocidad", esto es; cuando el niño es capaz de situarse en el punto de vista de otra persona.

4. Extensión del sí mismo.- el niño empieza a desarrollar el sentido de posesión hacia sus juguetes, mascotas, familiares y casa.

5. Imagen del sí mismo.- empieza a tener una idea, de lo que sus padres quieren o esperan de él comparando esto con la conducta que muestra.

c. De los 6 a los 12 años:

Al ingresar el niño a la escuela, los aspectos del sentido de identidad, imagen del sí mismo y extensión del sí mismo se ven favorecidos. El niño aprende que lo que se espera de él fuera de su casa es diferente a los ideales de sus padres, aunque todavía no tiene confianza en sí mismo como un ser moral independiente, extendiendo el sí mismo al grupo de compañeros. En este período aparece el sexto aspecto.

6. El sí mismo como solucionador racional.- donde el niño reconoce que posee una capacidad racional que le permite enfrentar o solucionar problemas que se le presentan.

Hurlock (1967) hace referencia que los modelos del componente de la personalidad, el concepto de sí mismo es sin duda alguna, el más importante.

El concepto de sí mismo, que es "un compuesto de pensamientos que constituyen la conciencia que tiene la persona de su existencia individual, su concepto de quien es", contienen la imagen del individuo que tiene de sí mismo. Esta imagen de sí mismo tiene dos aspectos : el físico y el psicológico. La imagen física consiste en los

conceptos que tiene el individuo de su apariencia física y en sus ideas de la importancia de cada una de las partes del cuerpo en relación con su conducta y por el prestigio que le da a los ojos de los demás. La imagen psicológica consiste en los rasgos psicológicos que da el tipo de honradez, independencia y, por el contrario "la desvalidez".

La imagen de sí mismo es una "imagen en el espejo", determinada en gran medida por la naturaleza de la relación de él individuo con los demás. El papel del "status" que él individuo ocupa en el grupo de la sociedad influye por lo tanto en el concepto que tenga de sí mismo.

La personalidad se conforma a través de los distintos conceptos de sí, cada uno de los cuales es una definitiva referencia sociocultural o es el resultado de la interacción entre el individuo y su específico ambiente sociocultural. La realización de estos conceptos de el yo es jerárquica. El concepto primero y más básico del yo (el concepto primario formado "dentro de él útero de las relaciones familiares"). Los otros conceptos del yo (conceptos secundarios) se adquieren en los ambientes fuera del hogar. Estos conceptos pueden ser favorables o desfavorables, y tienen distintos grados de importancia en el concepto general de él yo.

El ambiente del hogar es importante para mantener la fuerza del yo. Cualquier ruptura en la familia puede tener efectos serios en el concepto del yo de él niño. No solo los padres sino cualquier miembro del grupo familiar contribuye al desarrollo de él concepto que él niño tiene de sí mismo.

La manera de cómo la gente fuera del hogar le trata, lo que dicen de él y el tipo de situación que logre en el grupo refuerzan o modifican el concepto del yo aprendido en el ambiente del hogar.

Hurlock (1967) menciona que las influencias ambientales que pudieran afectar el concepto que el niño tiene de sí mismo son:

- esperanza de los padres.
- actitud hacia los miembros de la familia.
- estado físico del niño.
- madurez biológica.
- impacto de la radio y la televisión.
- oportunidades escolares.
- exigencias escolares.
- afiliación religiosa.
- opinión de los compañeros.
- problemas económicos de la familia.
- actitud hacia los compañeros.

Newman y Newman (1991) mencionan que el concepto del sí mismo se forma sobre cuatro características personales siendo estas: el temperamento, la motivación, la inteligencia y el talento.

Los cambios específicos del concepto de sí mismo se dan generalmente en cuatro etapas de la niñez:

a. Lactancia (desde el nacimiento a los 18 meses)

La conciencia del yo se inicia, a partir de un proceso gradual de adaptación al medio. El niño comienza a explorar objetos y a cambiar sus esquemas sensoriomotores para adaptarse a ellos, al mismo tiempo está descubriendo aspectos del yo. Comienza a tener límites de su propio cuerpo, y puede reconocerse a sí mismo ante su imagen en el espejo.

b. La segunda infancia (18 meses 4 años)

En esta segunda etapa, gracias al desarrollo del lenguaje el niño puede comunicar a los demás las nociones de su yo; comienza a tener conciencia de su propio nombre, empieza a expandir los límites de su propio cuerpo empleando el término "mío" hacia sus familiares y cosas materiales que están a su alrededor, en esta etapa el niño comienza a identificar los primeros componentes sociales del concepto del yo, empieza a darse cuenta como lo perciben los demás; por último el niño comienza a tomar sus propias decisiones, a ejercer su voluntad, "yo puedo" "me toco a mí", etc.

c. La edad escolar (5-7 años)

En esta etapa el niño comienza a conceptualizar su yo como parte de los grupos de interrelación en los que se encuentra (familia, amigos, compañeros, etc.); a través de sus padres, parientes, y otras personas importantes para él, aprende los estereotipos culturales del papel sexual, también comienza a distinguir las conductas deseables o no deseables ante los demás, identificando así las implicaciones morales de su conducta, comenzando a considerar el "yo ideal" como parte de su yo, empieza a identificarse como iniciador eficaz e ineficaz de actividades de interrelaciones personales.

d. Segunda edad escolar (8-12 años)

En esta etapa, debido a los cambios fisiológicos el niño realiza una revisión de la imagen que tenía de su propio cuerpo integrándola a una nueva conceptualización de sí mismo como objeto sexual, desarrolla habilidades nuevas ya adquiridas, comienza a desarrollar actividades que requieren habilidad manual, autocontrol de sí mismo, cooperación, planeación y concentración prolongada; finalmente, concientiza las expectativas de papeles que los demás tienen de él, acumulando experiencias que le enseñaran que actitud se espera de él ante situaciones o circunstancias específicas.

IMPORTANCIA DEL AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO

Con respecto a lo anteriormente descrito, desde cualquier perspectiva que se considere al autoconcepto, sea éste, social, físico, material, espiritual, educativo, se ha visto que de éste depende un desarrollo ya sea positivo o negativo del niño.

Por medio de el autoconcepto debemos sentir que somos motivo de otros, capaces significativos, poderosos y tenemos una forma de decir lo que hacemos: somos únicos y dignos de atención en nuestros propios derechos. Un niño que se desarrolla en el orden de cada uno de estos componentes tiene un concepto de sí mismo aceptable.

Por medio del autoconcepto el niño experimenta una realidad propia al descubrir que puede llamar la atención del mundo que le rodea y relacionarse con él activamente.

Aquellos padres que son apáticos respecto de sus hijos, que no les ayudan, no les estimulan, no les brindan confianza ni seguridad en sí mismos, cuando no existe una aceptación por parte de los padres aunque no lo manifieste de forma franca porque rara vez la conducta de éstos es abiertamente destructiva, las consecuencias en los niños son generalmente graves y ocasionan a éste un gran retraso psicológico.

3.4 LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA FORMACION DEL AUTOCONCEPTO

Como menciona Arango, (1992) en el niño la formación de su autoconcepto se da a partir del desarrollo de diversos aspectos como son: los conocimientos que tenga sobre sí mismo (incluyendo lo referente al ambiente familiar), su apariencia física, sus habilidades, sus gustos y antipatías, su temperamento, su forma de aprender así como sus preferencias por determinadas actividades. La manera como el niño asimila tanto los resultados de sus acciones, como las respuestas que recibe de otras personas, principalmente de sus padres, asimismo, sus maestros y compañeros influyen en la

formación de los conocimientos y sentimientos sobre sí mismo, manifestando así su autoconcepto en sus expectativas y aspiraciones en cuanto a sí mismo.

Por otro lado, en la edad escolar, el niño al relacionarse con los adultos de su entorno como son sus propios padres así como otros miembros de su familia, la escuela (director, maestros, etc.) y los adultos de su comunidad en general, le permiten acumular toda una serie de experiencias que les enseñan cuales son las expectativas y actitudes que se esperan de él, influyendo esto en la formación del autoconcepto, recayendo en los padres el mayor peso.

La familia y principalmente la madre y los maestros tienen influencia sobre la formación del autoconcepto en el niño; dependiendo de la calidad de las relaciones que se hayan establecido con el niño; las respuestas emocionales reflejan la clase de relación de la siguiente manera: el niño que es amado, también ama; si el niño siente que es importante dentro del medio que le rodea, esto influye en un autoconcepto positivo en el niño así como en la forma de verse frente al mundo y frente a la relación con otras personas por lo que esto hace que surjan sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo (Arango, 1992 cit por Sánchez, 1995).

Es importante resaltar que la imagen que el niño se forma de sí mismo, el adulto puede contribuir a su mejoramiento a través de los estímulos positivos que le brinde reconociendo tanto con palabras como con hechos el valor de lo que el niño hace.

INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL AUTOCONCEPTO

Ackerman, (1986) menciona que cuando el niño nace posee ya cierto potencial hereditario, sin embargo, no tiene ni personalidad, ni concepto de sí mismo, su individualidad se va desarrollando paso a paso a partir de la unidad primaria madre-hijo; con base en esta unidad primaria surge la diferenciación, la cual puede ser un estímulo en el aprendizaje si la autoestima del niño está mantenida por el vínculo de la identificación. Para sostener una unión saludable entre madre-hijo es conveniente una saludable separación del yo individual del niño; si la unión se encuentra dañada, el

sentimiento de unión se perjudica, por tanto el proceso de separación también se perjudica.

La tarea primordial de la familia es la socialización del niño así como fomentar el desarrollo de su identidad. Se identifican dos procesos principalmente en este desarrollo: el primero que es el paso de una posición de independencia y comodidad infantil a la autodirección del adulto; y el segundo es el pasar de un lugar de importancia infantil egocéntrica y omnipotente a uno de menor importancia, es decir, de ser el centro de la familia a la periferia, de la dependencia a la independencia; sin embargo estos procesos deben ser de imperceptiblemente graduales en beneficio de la salud emocional del niño.

Así, poco a poco se dan en el niño una transición pasando de una total dependencia física y psicológica con su familia a una independencia y autosuficiencia, siendo el ingreso del menor a la escuela un paso muy importante en esta transición, ya que antes de ingresar a la escuela, el niño; pasa la mayor parte del tiempo con su familia, y comienza a estar separado de su familia, se da el comienzo de nuevas relaciones con sus compañeros, éstas irán cobrando paulatinamente mayor importancia, sin embargo estas relaciones no sustituirán la importancia de las relaciones familiares.

Al ingresar el niño a la escuela llega con ciertas características ya moldeadas, formadas por la interacción con sus padres, en donde también se fueron desarrollando determinados patrones de adaptación y acomodación entre los padres y el hijo; dependiendo de estas interacciones y patrones entre padres e hijos, se encuentran diferencias entre los padres cariñosos y comprensivos y niños de padres fríos y rechazantes. Durante la etapa escolar las interacciones de los padres con el niño seguirán teniendo una gran influencia ya que por un lado, la conducta del menor ya se encuentra moldeada por estas interacciones, y por otro lado, el niño continúa relacionándose con los mismos padres.

Como menciona Horrocks, (1984) puede considerarse que la familia juega dos papeles importantes: uno de ser la agencia que define el *status*, y el otro, ser una agencia que define la experiencia; esto es, en el primer caso, el hogar identifica el *status* del niño en la sociedad y el papel que desempeñará para sostener ese *status* o para evitarlo, ya que es la familia la que lo impone.

En el ámbito familiar se tiene una serie de factores que afectarán el desarrollo del autoconcepto en el niño, entre otros Hurlock, (1982) menciona los siguientes:

El tipo de vida hogareña, el cual va a depender principalmente de los padres; aquí, se pueden tener hogares en los que se observan discordias, roces entre los miembros de la familia, carencia de las relaciones afectuosas, poco interés de los padres hacia el niño, separación, muerte o divorcio de los padres; todo esto lleva al niño a una inestabilidad emocional y una mala adaptación de sí mismo.

La forma como el niño percibe las actitudes de sus padres es muy importante ya que si el menor se percibe aceptado, muestra más aspiraciones hacia su yo y más independencia que un niño que se siente rechazado.

Otro factor importante será la tendencia en el niño a la imitación e identificación con sus padres, encontrándose también tendencias imitativas en trastornos de personalidad de los niños; aquí el modelo de la madre es el más fuerte debido a los contactos más constantes con ella.

El tamaño de la familia puede influir de una manera determinante, el niño procedente de una familia pequeña puede desarrollar una personalidad y concepto de sí mismo mejor estructurados que el de una familia numerosa. También el tipo de relación entre los hermanos puede influir aproximadamente de la misma forma que los padres en el desarrollo del niño.

El *status* socioeconómico juega un papel importante en el desarrollo del niño ya que directa o indirectamente influye en él; directamente porque se determinan el

"standard" social que los padres aceptan y los métodos de educación que utilizan, e indirectamente porque se determina cómo y donde vivirá la familia.

INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN EL AUTOCONCEPTO

El período escolar representa grandes cambios en las interacciones sociales del niño; se tienen influencias mutuas donde en sus interacciones tanto el niño influye en sus compañeros como éstos influyen en él; también se da una influencia recíproca en la comprensión y conocimiento hacia las demás personas.

Quizás el cambio más importante del niño en la escuela es el hecho de pasar mayor tiempo fuera de su casa, con sus compañeros, o fuera de ella con otros niños participando en juegos u otras actividades, por lo que se empiezan a dar contactos informales los cuales poco a poco van absorbiendo mayor parte del tiempo en el niño. Así, con sus compañeros o amigos juega, forma grupos o clubes, inician la realización de nuevos proyectos, comparten o debaten opiniones, y comparten muchas otras actividades que ellos mismos van organizando (Strommen, Mckinney y Fitzgerald, 1982).

El grupo de la misma edad es importante en el niño ya que lo separa de su ámbito familiar, del dominio de sus padres, sin embargo el grupo puede llegar a sujetar a su propio dominio por lo que el niño debe aprender como estar en el grupo sin estar sometido a éste. Al pasar la mayor parte del tiempo fuera de su hogar, el grupo de amigos se va convirtiendo en algo más importante en el desarrollo de su identidad así como en sus actitudes, valores y en su socialización; el grupo influirá sobre él niño dependiendo de la posición que tenga el menor dentro de éste, influyendo de gran manera en el concepto que se forme de sí mismo.

También en la etapa escolar, los adultos tienen una influencia importante ya que pueden ayudar al niño guiándolo a lo largo de su vida, o por el contrario, desfavorecer el desarrollo del niño restringiendo su modo de vida. (Papalia, 1978).

Para Sullivan (cit por Strommen, Mckinney y Fitzgerald, 1982) el ingreso del niño a la escuela marca el inicio real de su socialización ya que a parte de sus padres, comienza a interactuar con otros adultos lo cual le permite aprender a relacionarse de diversas maneras con personajes de autoridad. Por otro lado, la interacción con sus compañeros resulta ser muy importante ya que va a ser una relación entre iguales es un marco de referencia que le permite comparar ideas, actitudes, intereses y deseos diferentes a los de él favoreciendo así la acomodación social, es decir, el niño trata de comprender a las personas (tanto a los adultos como a sus iguales) en lo que piensan y sienten por lo que esto le permite tomar en cuenta los otros puntos de vista pero sin renunciar a los propios.

Dentro de la relación con sus compañeros, los juegos así como otras actividades similares, tienen un papel importante ya que le permiten al niño probarse a sí mismo como persona y no como hijo o alumno además de ayudarle para su desarrollo en la sociedad en que vive así como para su posterior vida adulta.

Por lo regular cuando los niños ingresan a la escuela, llegan con toda una serie de actitudes de tipificación de sexos ya formados; sin embargo las escuelas comienzan a ejercer sus propias influencias sobre los niños confirmando o ajustando sus conceptos preestablecidos (Papalia, 1978).

Hurlock (1982) menciona que la influencia de la escuela en el desarrollo del niño es importante, ya que la escuela se vuelve sustituto del hogar y el maestro de la madre, siendo los primeros años de la escuela los más importantes en la influencia que el maestro pueda tener en el desarrollo del niño.

La escuela juega un papel esencial ya que puede ser causa, de manera determinante, de aprecio, reprobación, rechazo o aceptación; el niño es afectado de manera favorable o desfavorable ya que el menor ve a través del maestro su comportamiento, la interpretación de su trabajo escolar y el hecho que lo ignore a él o a su comportamiento social. Por otra parte, el maestro es importante en el desarrollo del

niño al ayudarlo a adaptarse tanto al grupo como a él, influyendo también en el grado de aceptación que el niño logre de la sociedad.

Así, la escuela (aún más la familia) actúa como transmisor de valores culturales, intentando que el menor acepte estos valores como precio de su aceptación social.

Finalmente, por todo lo anterior, se puede concluir que tanto la familia como la escuela tienen una influencia muy importante en el desarrollo del concepto de sí mismo o autoconcepto del niño determinando su actuación en su vida presente como en su posterior vida adulta.

CAPITULO IV

EL DIBUJO EN EL NIÑO

Actualmente el Psicólogo utiliza diversas técnicas para evaluar a los niños, una de ellas son las pruebas psicológicas. Una de las más útiles es el dibujo de la figura humana, está permite valorar aspectos de maduración, así como intelectuales y emocionales.

Esta prueba calificada a través de la técnica de Elizabeth Koppitz es de gran riqueza; pues permite obtener datos en el aspecto maduracional o de desarrollo, así como emocional del niño.

Su aplicación como su calificación es sencilla y rápida, además de que se vale del dibujo, lo cual resulta atractivo para los niños.

4.1 EL DIBUJO INFANTIL

El dibujo es una forma de comunicación, a través de la cual el niño empieza a ser capaz de representar la realidad, la cual puede plasmar en una hoja de papel, o sobre cualquier otro tipo de soporte.

Es también mucho más que una simple copia de la realidad y supone, igualmente, una forma de utilización de una imagen interna. El dibujo es una forma de producción material del niño muy ligada a la imitación y también, al juego, ya que el niño encuentra un gran placer en su realización (Delval, 1994).

En la edad preescolar el niño comienza a dibujar y adquiere así la forma gráfica de expresarse. Esta es la preparación indispensable para el aprendizaje de la escritura, el cuál comenzará en la edad escolar.

Los comienzos del desarrollo del dibujo, se sitúan en el 2º y 3º año de vida. En sus inicios surge de la actividad motora, como prolongación de ella, y los primeros dibujos se limitan a reproducir movimientos de la mano que dejan una huella: movimientos de zigzag, movimientos circulares, u ondulaciones que reflejan los movimientos de la mano. Con ello el niño imita movimientos y pronto imitará también los objetos o personas que le rodean, tratando de recoger las características que resultan más llamativas. El dibujo es una forma de imitación de la realidad, una de las características del dibujo infantil es precisamente su realismo, su intento de reproducir la realidad, de imitarla.

También tiene un indudable componente cognitivo que hace que refleje muy bien la comprensión que el niño tiene de la realidad, su representación espacial y como concibe las cosas. Igualmente, el aspecto afectivo; ya que el niño representa en el dibujo aquello que le interesa, que le preocupa o desea.

El dibujo es pues, una actividad que implica al niño totalmente, su interés por determinadas personas o por las cosas, por los animales, por los movimientos, por los objetos, las relaciones entre las cosas; todo ello aparece en el dibujo.

Por todo ello se han construido numerosas pruebas, tanto de la inteligencia, como del desarrollo afectivo, basadas en el dibujo, y muchos psicólogos clínicos infantiles utilizan el dibujo como vehículo para penetrar en la afectividad del niño.

Como señala Delval, (1994) el interés por el estudio de los dibujos infantiles surgió pronto entre los estudiosos del desarrollo, precisamente por este rasgo de producción material única que tiene, por lo que dio lugar a distintas investigaciones. Se examina en los trabajos de Pérez o de Preyer, y pronto se le empezaron a dedicar monografías como las de Ricci (1887) o la de Pérez (1888). Sully (1896) le dedica interesantes observaciones y, basándose en los dibujos de personas y animales, establece un sistema de tres estadios: el de los garabatos sin forma, lo que llama el "esquema lunar de la cara humana" y el tratamiento más sofisticado de las figuras humanas y animales.

El estudio del dibujo siguió despertando un gran interés y en los primeros años del siglo aparecieron todavía importantes trabajos como los de Luquet en (1913) y (1927) o los de Rouma (1912), y todos los trabajos de psicología del niño de la época le dedicaban una gran atención. Por ello resulta curioso que el dibujo haya desaparecido prácticamente en los estudios más recientes y que en los manuales actuales sea difícil encontrar referencias acerca del tema.

En los últimos años han aparecido algunos estudios que ponen de manifiesto el interés renovado por el dibujo como los de Godnow (1977), Butterworth (1977) o Van Sommers (1984). Deben destacarse también los estudios de Cabanellas (1980) y de Estrada (1991) realizados con niños españoles. Una tendencia que se aprecia en estudios recientes es a ocuparse no sólo de los dibujos producidos, sino el proceso de elaboración. (Delval, 1994).

4.2 LAS ETAPAS DEL DIBUJO

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Luquet, 1927 cit por Delval, 1994) menciona cuatro etapas del dibujo infantil las cuáles son:

- a.- realismo fortuito
- b.- realismo frustrado
- c.- realismo intelectual
- d.- realismo visual

Lowenfeld (1947, cit por Esquivel, Heredia, Lucio; 1994) propuso un enfoque de la evolución gráfica en términos de estadios que considera la producción gráfica de la niñez hasta la adolescencia.

Los estadios se definen de acuerdo con la manera en que el sujeto aprehende la realidad. Los periodos que este autor menciona son:

- a.- garabateo y pintarrajeo que constituyen un preesquematismo (4-6 años).
- b.- esquematismo (7-9 años).
- c.- realismo (9-11 años).
- d.- seudorealismo (11-13 años).
- e.- y la diversificación en tipo naptico o visual propia de la adolescencia.

Por su parte Clauss y Hiebsch (1966) mencionan que hay dos etapas del dibujo durante la etapa preescolar:

- a.- el garabato.
- b.- los esquemas.

Asimismo Ostereith (1976, cit por Esquivel, Heredia, Lucio; 1994) define cuatro niveles en la evolución gráfica:

- a.- garabateo.
- b.- esquematismo.
- c.- realismo convencional.
- d.- y diferenciación de las evoluciones individuales en la adolescencia.

Finalmente, la información más reciente que se tiene en cuanto a las etapas del dibujo es la que refiere Moraleda en (1995) y considera cuatro etapas:

- a. garabato.
- b. realismo fortuito.
- c. realismo fallido.
- d. realismo intelectual.

El que mejor describe las etapas del dibujo es Luquet, 1927 (cit por Delval, 1994) y la primera fase que distingue es la de **realismo fortuito**, el dibujo comienza siendo una prolongación de la actividad motora que queda plasmada sobre un soporte. Es una actividad de juego, primero de acción, pero pronto se transforma en simbólico por esa tendencia realista que le lleva a tratar de plasmar la realidad circundante. Los primeros dibujos de los niños consisten en lo que se ha denominado los garabatos, líneas dejadas sobre la hoja que reproducen los movimientos que el niño está explorando, trazos rectos o curvos, que se repiten una y otra vez.

El niño empieza a encontrar semejanza entre sus dibujos y la realidad o incluso trata de plasmar la realidad en su dibujo aunque no lo logre plenamente por falta de habilidad. Al principio, cuando se le pregunta qué es lo que ha hecho, puede contestar que nada o que es un dibujo, y un objeto real pasa a considerarlo como una representación de él y dice que es un "ratón" o un "paraguas" o un "pájaro". El parecido es entonces causal o fortuito pero el niño lo toma con entusiasmo y a veces incluso intenta mejorarlo.

Así, el parecido fortuito con la realidad trata de consolidarse a posteriori y el niño que ha hecho una línea curva dice que es un arco y unos días más tarde intenta realizar el mismo dibujo, pero teniendo ya en la mente que quiere dibujar un arco. Se ha pasado de una situación no intencionada a una situación intencionada y esto puede suceder en muy poco tiempo. (Delval, 1994).

Pero como menciona Clauss y Hiebsch, (1966) los garabatos no significan nada, desempeñan en el desarrollo del dibujo el mismo papel que los sonidos del balbuceo en el desarrollo del habla; sirven para adiestrar la función y para la adquisición de las habilidades motrices específicas.

Asimismo como señala Moraleda, (1995) la fase del garabato carece de intención representativa, es decir si el niño dibuja es sólo por deseo de imitación.

Por otra parte en lo que se refiere a la fase del realismo fortuito, el niño, por asimilación egocéntrica de la realidad, llega a encontrar una cierta analogía de aspecto más o menos vago entre uno de sus garabatos y un objeto real. Considera entonces el trazado como una representación de objetos cuyo significado enuncia "papá" "mamá" "gato", etc.

Al comienzo de este periodo el niño ya no se contenta con pintar formas que luego nombra por su parecido causal con objetos o personas, sino que ya antes de dibujar dice lo que quiere representar.

La segunda fase del dibujo Luquet la denomina **realismo frustrado** porque el niño comienza intentando dibujar algo preciso pero su intención se estrella con obstáculos que le impiden lograr el resultado que pretende. El primero de ellos es su control motor. Quiere hacer un dibujo o una línea hasta un determinado punto pero no es capaz de detener el gesto y la línea se prolonga. El niño intenta realizar un cuadrado y no es capaz de explicar con gestos lo que quiere hacer, pero la realización le sale mal. Mientras el niño no controle adecuadamente sus movimientos siempre hay peligro de que las cosas no salgan como él quiere. Pero además de esto, Luquet señala otro obstáculo para que el niño pueda reproducir lo que ve, y es el carácter limitado y discontinuo de la atención infantil. El niño sólo reproduce algunos detalles del objeto que representa, no porque ignore los otros sino porque no se fija en ellos en ese momento y puede añadirlos si se le señala que le faltan. (Delval, 1994).

Muchas veces sólo incluye aquellos elementos que le parecen más importantes, elementos que pueden ser no considerados como tales por el adulto. En otros casos, aquello que más le interesa los representa más grandes sin guardar las proporciones con otros elementos del dibujo.

Especial atención merecen dentro de esta etapa los cefalópodos o cabezudos, primera representación de la figura humana, que consiste básicamente en una forma circular de la que le salen directamente brazos y piernas, sin que el tronco tenga importancia.

Según Luquet, el rasgo más importante de esta etapa es lo que denomina la "incapacidad sintética" que se pone de manifiesto en lo referente a las proporciones, a la disposición de los elementos o a la orientación de éstos. En los dibujos de la figura humana los brazos a veces aparecen separados del cuerpo, o el sombrero flotando sobre la cabeza o los dedos a lo largo de todo el brazo.

La tercera etapa la denomina **realismo intelectual**. Según Luquet, una vez superada la incapacidad sintética nada impide ya al dibujo infantil ser completamente realista, esto quiere decir que el dibujo tiene que reproducir todos los detalles del objeto, y sobre todo los que se consideran importantes, con independencia de la posición que tengan. El niño no dibuja lo que ve, sino que dibuja lo que sabe del modelo.

Esta fase del dibujo es la que puede considerarse más representativa en los dibujos infantiles y es la que más llama la atención.

A partir de los cinco años, debido probablemente a la mayor habilidad psicomotriz del niño, pero también a la evolución de su psiquismo, su dibujo se enriquece de un modo notable, debido a que el niño tiende a representar en su dibujo los detalles del objeto representando de modo cada vez más realista. Este realismo no es visual como en el adulto sino intelectual, es decir, mientras el adulto se limita a representar los detalles visibles del objeto desde el punto de vista del sujeto, asemejándose su pintura a una fotografía, el niño pinta de dicho objeto lo que sabe de él, es decir hasta los detalles invisibles del mismo. (Moraleta, 1995).

Finalmente, la última y cuarta etapa es la de **realismo visual**. A partir de los 8 o 9 años, el niño empieza a tratar de representar la realidad tal y como la está viendo, intentando utilizar las reglas de la perspectiva y atenerse al modelo. Va eliminando los procedimientos que utilizaba en la etapa del realismo intelectual, suprimiendo las partes no visibles de los objetos, intentando adoptar enfoques únicos manteniendo las dimensiones de los objetos, en una palabra, tratando de aproximarse más a la percepción visual.

El dibujo contribuye al desarrollo del niño, pues al dibujar, profundiza su conocimiento de la realidad y su capacidad de observación. También le resulta muy útil desde el punto de vista del desarrollo motor, ya que tiene que aprender a controlar sus movimientos y hacerlos cada vez más finos. El dibujo constituye, por ello, un instrumento esencial del trabajo en el aula que puede combinarse, y debe hacerse, con la actividad en las otras áreas de la enseñanza, con el estudio de la naturaleza o la descripción de todo tipo de fenómenos (Delval, 1994).

4.3 PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH) DE ACUERDO CON LAS ESCALAS DE CALIFICACION DE E. KOPPITZ

Desde la aparición de las pruebas proyectivas como técnicas de evaluación de la personalidad, han surgido un sin fin de instrumentos gráficos, entre los que destacan el de Goodenough en la evaluación intelectual y el de Karen Machover para evaluar los aspectos emocionales, sobre todo el autoconcepto.

Cuando se utiliza la técnica del dibujo de la figura humana para la evaluación intelectual en niños, se valora el grado de madurez psicomotriz como un componente importante del desarrollo intelectual. En la actualidad se da importancia básica a los aspectos cognoscitivos en el dibujo.

FUNDAMENTOS DE LAS ESCALAS DE KOPPITZ

La prueba del Dibujo de la Figura Humana (DFH) es una de las técnicas más valiosas para evaluar a los niños puesto que pueden utilizarse como prueba de maduración y esto se puede observar en la medida en como van integrando y colocando los elementos que el niño expresa y esto esta en función más en lo que sabe que en lo que ve, y proyectivamente permite conocer su historia personal así como las situaciones que vive.

Según Koppitz es posible dar a la Prueba de la Figura Humana una significación tanto de desarrollo como proyectiva a los indicadores que se muestran en el dibujo de la figura humana.

Koppitz desarrolló un sistema para analizar y tabular el Dibujo de la Figura Humana de niños de 5 a 12 años, como prueba evolutiva de la maduración mental y como prueba proyectiva de las preocupaciones y actitudes interpersonales de los niños. Diseñó y estandarizó en Estados Unidos sistemas de puntuación para ambos enfoques. Estos sistemas los desarrolló a través de una investigación sistemática del dibujo de la figura humana de niños en escuelas públicas y con trastornos.

La autora considera que una interpretación significativa de los DFH infantiles requiere un conocimiento tanto de los indicadores emocionales como los del desarrollo en cada nivel de edad y una diferenciación clara entre ambos.

Plantea la hipótesis básica de que los DFH reflejan primordialmente el nivel de desarrollo del niño y sus actitudes interpersonales (hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida), las actitudes del niño hacia las tensiones y exigencias de la vida y su forma de enfrentarlos. Los dibujos también pueden reflejar los intensos miedos y las ansiedades que pueden afectarlo consciente o inconscientemente en un momento dado (Esquivel, Heredia, Lucio, 1994).

Koppitz propone 30 indicadores de desarrollo y 30 indicadores emocionales que deben evaluarse en el dibujo de un niño.

Koppitz E, (1984) basada en años de experiencia clínica y experimentación, sugiere tres principios básicos para analizar los dibujos desde el punto de vista clínico.

Los tres principios son:

1. COMO DIBUJA LA FIGURA

Sin tener en cuenta a quién dibuja, refleja el concepto que el niño tiene de sí. La manera en que el dibujo está hecho y los símbolos empleados, revelan el retrato interior del niño y muestran su actitud hacia sí mismo. Si cuando se le pide a un niño que haga un DFH dibuja más de una figura, puede mostrar su concepto de sí mismo en más de una de las figuras.

2. A QUIEN DIBUJA

Es la persona de mayor interés e importancia para el niño en el momento de realizar el dibujo. En la mayoría de los casos, los niños se dibujarán a sí mismos, pues obviamente nadie es de mayor importancia para el niño que él mismo. Generalmente los niños hacen un dibujo bastante realista de sí mismos, pero algunos pequeños están tan descontentos consigo mismos que distorsionan sus imágenes que no guardan ningún parecido con su apariencia real o con la de cualquier otro ser humano. Otros niños dibujan imágenes ideales de sí mismos con forma de sus héroes. Pero hay excepciones a esa regla, algunos no se dibujan a sí mismos.

3. LO QUE EL NIÑO ESTA DICIENDO EN SU DFH

Puede representar dos aspectos, ser una expresión de sus actitudes y conflictos, o ser un deseo, o ambas cosas. La elección de la persona que el niño dibuja y la manera en que lo dibuja, refleja las actitudes del niño. Estos aspectos del DFH, representan una manifestación de la persona de mayor importancia para el niño en ese momento, y de cuáles son sus sentimientos para consigo mismo. Si un niño describe la persona que dibujó entonces la descripción se refiere a él, si dibujó a otro la descripción se refiere a esa otra persona.

APLICACION DE LA PRUEBA

Como mencionan Esquivel, Heredia y Lucio; (1994) la prueba puede aplicarse individual o colectivamente. Es preferible la aplicación individual dado que permite observar la conducta del niño. También se ha encontrado que los niños producen dibujos más ricos en una situación individual.

Al aplicar la prueba, el examinador debe sentar al niño de manera confortable frente a un escritorio o una mesa completamente vacía, presentarle una hoja de papel y un lápiz del número 2 con goma de borrar.

CONSIGNA : "Quiero que en esta hoja dibujes a una persona completa. Puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa, y no una caricatura o una figura hecha de palitos" (Koppitz, E 1973).

No hay tiempo límite en la prueba, el niño es libre de borrar o cambiar el dibujo si lo desea.

INTERPRETACION DE LA PRUEBA

Koppitz analiza los dibujos con base en dos tipos diferentes de signos objetivos:

Un conjunto de signos que se relaciona con la edad y el nivel de maduración (indicadores de desarrollo).

El segundo se relaciona con las actitudes y preocupaciones del niño (indicadores emocionales).

Además analiza los dibujos infantiles desde el punto de vista clínico.

INDICADORES DE DESARROLLO

Los siguientes indicadores seleccionados por la autora como evolutivos, se derivan del sistema de evaluación de Goodenough-Harris y de la experiencia de Koppitz:

- | | |
|--|------------------------------|
| • cabeza | * brazos hacia abajo |
| • ojos | * codo |
| • pupilas | * manos |
| • cejas o pestañas | * dedos |
| • nariz | * correcto número de dedos |
| • fosas nasales | * piernas |
| • boca | * piernas bidimensionales |
| • dos labios | * rodilla |
| • oreja | * pies |
| • cabello o cabeza cubierta por sombrero | * pies bidimensionales |
| • cuello | * perfil |
| • cuerpo | * buena proporción |
| • brazos | * ropa: una prenda o ninguna |
| • brazos bidimensionales | * ropa: dos o tres prendas |
| • brazos unidos a los hombros | * ropa: cuatro o más prendas |

Cabe hacer mención que los indicadores de desarrollo se consideran cuando estén o no presentes en el dibujo, por tanto a una mayor presencia de indicadores de desarrollo se habla de una mejor madurez en el niño; y a una menor presencia de indicadores de desarrollo se habla de una menor madurez en el niño.

INDICADORES EMOCIONALES

Las diferencias cualitativas observadas en los dibujos de los niños, a pesar de obtener el mismo nivel de madurez, son las que llevaron a Koppitz a plantear que el dibujo de la figura humana pueden interpretarse de manera proyectiva también.

- 1 Integración pobre de las partes.
- 2 Sombreado de la cara.
- 3 Sombreado del cuerpo, extremidades o ambos.
- 4 Sombreado de las manos, cuello o ambos.
- 5 Asimetría burda de las extremidades.
- 6 Figuras inclinadas. *
- 7 Figura pequeña. *
- 8 Figura grande.
- 9 Transparencias.
- 10 Cabeza pequeña. *
- 11 Ojos bizcos o desviados.
- 12 Dientes.
- 13 Brazos cortos. *
- 14 Brazos largos.
- 15 Brazos pegados al cuerpo.
- 16 Manos grandes.

- 17 Manos omitidas.
- 18 Piernas juntas.
- 19 Genitales.
- 20 Monstruo o figura grotesca. *
- 21 Dibujo espontáneo de tres o más figuras. *
- 22 Nubes.
- 23 Omisión de los ojos. *
- 24 Omisión de la nariz.
- 25 Omisión de la boca. *
- 26 Omisión del cuerpo. *
- 27 Omisión de los brazos.
- 28 Omisión de las piernas. *
- 29 Omisión de los pies.
- 30 Omisión del cuello.

Asimismo con relación a los indicadores emocionales, es importante destacar que Koppitz considera estos indicadores a la edad de los niños de 5 a 12 años, pero para la presente investigación no todos estos indicadores son significativos para la edad de los niños estudiados y solo se consideraron 10 que miden el autoconcepto. (*) Por lo tanto a una mayor presencia de indicadores emocionales se habla de un bajo autoconcepto en el niño y a una menor presencia de estos indicadores se habla de un buen autoconcepto.

CAPITULO V

MÉTODO

Actualmente hay un gran interés por destacar la importancia del desarrollo intelectual o cognoscitivo así como de la personalidad en el niño durante la etapa preescolar; ya que como se mencionó anteriormente es un periodo crucial donde se presentan cambios significativos en estas áreas de desarrollo. Por tanto al tratar de estudiar estas características hay que abordarlo de una manera psicodinámica, es decir el niño como un ente total.

Por lo cual resulta importante tratar de estimular y fomentar un ambiente donde pueda desarrollar sus habilidades. Por los cambios tecnológicos que suceden día con día se requiere que la gente este cada vez más capacitada y logre un mayor aprovechamiento de sus habilidades.

Por esto en la práctica profesional se requiere de instrumentos que arrojen la mayor información posible y que evalúen apropiadamente lo que pretendemos conocer. Los instrumentos que tienen mayor consistencia en lo que se está midiendo son el WPPSI y el DFH (Koppitz). Por las características que los instrumentos miden son pruebas utilizadas por los Psicólogos que trabajan con niños.

Por la riqueza de información que arrojan en cuanto a la capacidad intelectual y habilidades cognoscitivas, así como en los aspectos emocionales y de la personalidad del niño; a surgido el interés por investigar si existen diferencias en el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas en el niño preescolar tomando una pequeña muestra, llevando a cabo un estudio comparativo entre niños que han sido tempranamente separados del seno materno por asistir a una guardería o centro de desarrollo infantil y niños que han permanecido en el seno familiar hasta ingresar a un centro de educación preescolar o Jardín de niños.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En otras épocas todos los progenitores tenían la tendencia a disminuir la importancia de los acontecimientos cotidianos que vivían los niños, actualmente la influencia del medio ambiente en el desarrollo del niño es importante y favorece las capacidades referente a las habilidades cognoscitivas, lo cual resulta cada vez más importante que el niño logre establecer este contacto en base a sus experiencias.

Si la inteligencia va ser la capacidad que le va permitir al niño actuar con eficacia en el ambiente que le rodea guiado por los adultos y por tanto mediar sus relaciones con las cosas y personas; y el autoconcepto aporta elementos que ayudan a entender múltiples aspectos de la conducta humana, por lo que se ha señalado que es un factor que explica predice y controla el comportamiento adaptativo, la estabilidad emocional, organizando, conformando y desarrollando la personalidad. El niño lo va adquiriendo de forma gradual desde el reconocimiento de su cuerpo, la aparición del lenguaje para poder hablar o pensar y relacionarse con las personas, hasta el reconocimiento de que posee una capacidad racional que le permite enfrentar o solucionar los problemas que se le presentan, por tanto se origina la siguiente interrogante:

¿Existirán diferencias en el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas entre los niños que permanecen en el seno familiar hasta ingresar a un centro de educación preescolar o Jardín de Niños y los que han sido tempranamente separados por asistir a una guardería o Centro de Desarrollo Infantil?

PLANTEAMIENTO DE LAS HIPOTESIS

HIPOTESIS CONCEPTUAL:

Si el autoconcepto y las habilidades cognoscitivas se desarrollan a partir de una serie de experiencias y como menciona Rheingold, 1985 (cit por Roggoff, 1993) en las

relaciones cotidianas de los niños con los adultos, existen miles de oportunidades que hacen posible desarrollar sus destrezas en contacto con el mundo que los rodea, puede ser a través de repetidas y variadas experiencias de enfrentarse a situaciones desafiantes de la vida diaria, el niño consigna ser hábil en procesos cognitivos concretos. Por su parte Arango (1992) menciona que el autoconcepto del niño se da a partir del desarrollo de diversos aspectos como son: los conocimientos que tenga sobre sí mismo (incluyendo lo referente al ambiente familiar), su apariencia física, sus habilidades, sus gustos, su temperamento su forma de aprender, así como sus preferencias por determinadas actividades. La manera como el niño asimila tanto el resultado de sus acciones, como las respuestas que recibe de otras personas, principalmente de sus padres, asimismo, sus maestros y compañeros influyen en la formación de los conocimientos y sentimientos sobre sí mismo, manifestando así su autoconcepto en sus expectativas y aspiraciones. Si el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas influyen tanto en las primeras experiencias entonces podemos esperar que existen diferencias en el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas de los niños preescolares que permanecen en el seno familiar y los que han sido tempranamente separados del seno materno por asistir a Guarderías.

HIPOTESIS ESTADISTICAS

HO

No hay diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto de los niños preescolares que permanecen en el seno familiar y los que han sido tempranamente separados del seno familiar por asistir a Guarderías.

HI

Si hay diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto de los niños preescolares que permanecen en el seno familiar y los que han sido tempranamente separados del seno familiar por asistir a Guarderías.

HO

No hay diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de habilidades cognoscitivas de los niños preescolares que permanecen en el seno familiar y los que han sido tempranamente separados del seno familiar por asistir a Guarderías.

HI

Si hay diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de habilidades cognoscitivas de los niños preescolares que permanecen en el seno familiar y los que han sido tempranamente separados del seno familiar por asistir a Guarderías.

DEFINICION Y CONTROL DE VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE

Niños que permanecen en el seno familiar hasta la edad de 4 años para ingresar a un centro de educación preescolar (Jardín de niños).

Niños que han sido tempranamente separados del seno materno por asistir a un centro de desarrollo infantil (Guardería).

VARIABLE DEPENDIENTE

Autoconcepto.

Habilidades cognoscitivas.

DEFINICION DE VARIABLES

CONCEPTUAL:

NIÑOS QUE PERMANECEN EN EL SENO FAMILIAR PARA INGRESAR A UN CENTRO DE EDUCACION PREESCOLAR (JARDIN DE NIÑOS).

Es la educación recibida entre los 4 a 6 años de edad, dentro de un establecimiento preescolar, pues como lo menciona la UNESCO, la educación del niño "no empieza verdaderamente más que cuando queda incorporado a una situación preescolar o escolar, es decir cuando empieza a asistir a un jardín de niños de la infancia o de la escuela maternal" (UNESCO, 1976; p 9); y al emplear la expresión "establecimiento escolar", se hace referencia, a aquellas instituciones cuya finalidad consiste en facilitar el desarrollo general de la personalidad en todos los aspectos y promover la educación de él niño.

NIÑOS QUE HAN SIDO TEMPRANAMENTE SEPARADOS DE EL SENO MATERNO POR ASISTIR A UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL (GUARDERIA).

Es un servicio educativo que las instituciones laborales ofrecen a las madres trabajadoras. Estos centros proporcionan a los menores de 6 años cuidados y una formación integral mientras sus madres cumplen tranquilas su jornada de trabajo.

Las características más relevantes del desarrollo del niño en los seis primeros años de vida que permanece en un centro de desarrollo infantil destacan la importancia de:

- Los procesos y niveles de maduración y crecimiento en el aparato neuromotor.
- La relación socio-afectiva en el proceso de comunicación. La importancia y consecuencias de la interacción social.
- La imitación como base de los procesos de representación.
- El lenguaje y sus diferentes formas de adquirirlo y manifestarlo. La relación entre el lenguaje y el pensamiento.

- El papel del juego y su relación con el desarrollo social, el lenguaje y la representación simbólica.
- La inteligencia y su relación con el pensamiento.
- Los procesos de transición entre la etapa sensoriomotriz y la etapa de las operaciones intelectuales.
- La importancia de la socialización. (SEP, Programa Pedagógico, 1978).

AUTOCONCEPTO

Es la idea organizada interna o personal que tenemos de las características propias. Estas incluyen los rasgos físicos, el sexo, las tendencias conductuales, las disposiciones emocionales, las habilidades, los intereses y los objetivos de la persona. En otras palabras es una evaluación personal y detallada de la persona en su totalidad.

El autoconcepto comprende dos elementos, la autoestima y la autoimagen (Sarafino, 1988).

HABILIDADES COGNOSCITIVAS

Al referirse a las habilidades cognoscitivas se hace referencia a los procesos internos elaborados con todo el equipo psicobiológico, estos procesos se inician con las percepciones mismas y se van elaborando e integrando en operaciones cada vez más complejas hasta llegar a los procesos cognoscitivos cuya maduración es el pensamiento lógico (Programa de Educación Preescolar, SEP; 1979) algunas de estas habilidades son:

La capacidad de percibir, de discriminar entre una infinidad de objetos, la formación de conceptos, la función de la simbolización, etc.

OPERACIONAL

EDUCACION PREESCOLAR (JARDIN DE NIÑOS).

Niños que ingresaron al Jardín de Niños a la edad de 4 años.

CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL (GUARDERIA).

Niños que ingresaron a un Centro de Desarrollo Infantil desde la lactancia.

AUTOCONCEPTO (KOPPITZ).

Se evaluó por medio del dibujo de la figura humana utilizando la forma de aplicación y calificación de Koppitz.

HABILIDADES COGNOSCITIVAS (WPPSI).

Se evaluaron por medio de la escala de inteligencia para los niveles preescolar y primario de Wechsler.

VARIABLES ATRIBUTIVAS

EDAD : Niños preescolares con rango de edad comprendida entre los 5 años hasta los 6 años 6 meses de edad.

SEXO : Se consideraron sujetos de ambos sexos dentro del rango de edad mencionada anteriormente.

ESCOLARIDAD : Preescolar.

TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio comparativo ex post facto, de campo, debido a que las condiciones ya estaban dadas y no se manipularon las variables. Se considera estudio comparativo porque se trata de conocer si existen diferencias con relación al autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas entre un grupo y otro.

DEFINICION Y SELECCION DE LA MUESTRA

La población de donde se obtuvo la muestra, estuvo constituida por 60 sujetos de 5 a 6 años 6 meses de edad, que asistían a un Jardín de niños y a un Centro de Desarrollo Infantil.

La muestra fue extraída de forma aleatoria considerando los niños que cumplían con este requisito de edad.

CRITERIOS DE INCLUSION

GRUPO A: 30 niños para el grupo de aplicación del Jardín de Niños.

GRUPO B: 30 niños para el grupo de aplicación del Centro de Desarrollo Infantil.

SUJETOS

La muestra quedó conformada por 60 sujetos distribuidos de la siguiente manera:

30 niños de ambos sexos que asistían al Jardín de Niños.

30 niños de ambos sexos que asistían al Centro de Desarrollo Infantil.

INSTRUMENTOS

Se utilizó la escala de inteligencia para los niveles preescolar y primario (WPPSI) de Wechsler, para conocer las habilidades cognitivas, la prueba del dibujo de la figura humana (DFH) de acuerdo con las escalas de Koppitz para medir el autoconcepto; y un cuestionario para los padres de familia para conocer la interacción familiar.

DISEÑO

El diseño que se empleó para llevar a cabo la investigación fue de dos grupos independientes.

ESCENARIO

La investigación se llevó a efecto en una escuela pública de educación preescolar perteneciente a la S.E.P. y en un CENDI de una institución gubernamental perteneciente a la UAM plantel Iztapalapa.

La aplicación de los instrumentos en el Jardín de Niños se realizó en el aula de cantos y juegos o en los salones disponibles, intentando tomar en cuenta las condiciones básicas de iluminación, ventilación y espacio físico, aunque no siempre fueron condiciones óptimas. En cuanto al CENDI se llevó a cabo en el departamento de Psicología, contando con la disponibilidad de utilización de la cámara de Gessell.

PROCEDIMIENTO

Constó de tres fases:

Para la selección de la muestra, se solicitó en la dirección de cada escuela el registro de la inscripción, de ahí se procedió a seleccionar a los niños que cumplieron con el requisito de la edad en el momento de iniciar la aplicación. De estos se seleccionó en forma aleatoria, la cantidad que se había establecido para cada escuela.

A cada niño se le aplicó la escala de inteligencia (WPPSI) y el dibujo de la figura humana (DFH) en la misma sesión de la evaluación.

Inicialmente se tenía contemplado trabajar en la Institución del grupo de niños que asistían al Centro de Desarrollo Infantil, y posteriormente en la institución del grupo de niños que asistían al Jardín de Niños pero no fue posible ya que se prolongó el tiempo en que las instituciones dieran la autorización para la aplicación de los instrumentos y poder llevar a cabo la investigación.

Por tanto se procedió a hacer la calendarización sistemática del tiempo aproximado que durarían las aplicaciones, y de común acuerdo con las instituciones se

tomó la determinación de realizar la evaluación a los niños asistiendo un día a evaluar al Jardín de Niños y otro día al CENDI hasta concluir con la muestra total.

1. Fase de sensibilización

1.1 Se citó a los padres y maestros de las instituciones y se les explicó la finalidad de la investigación.

2. Fase de aplicación de la escala de inteligencia (WPPSI) y prueba del dibujo de la figura humana (DFH) de Koppitz

2.1 Se procedió a la aplicación de las escalas, dando inicio con una fase de rapport de unos minutos con la finalidad de que el niño se familiarizara con el experimentador.

2.2 Se dio inicio con la prueba del dibujo de la figura humana y posteriormente con la escala de inteligencia, realizándose individualmente, esto determinado por la complejidad de las escalas y la edad del niño.

2.3 Con respecto a la evaluación, en el Jardín de niños se realizó la aplicación en una sola sesión comenzando las 9:30 hasta las 12:00 suspendiéndose a veces la evaluación, en el tiempo destinado de recreo, más tarde se reiniciaba y completaba la evaluación, pero esto sucedía solo ocasionalmente con algunos niños ya que argumentaban que se cansaban, por tanto bajo estas condiciones se realizaron las aplicaciones. En otros momentos de la aplicación, se llevó a cabo de manera continua sin suspensión, mostrándose los niños más cooperativos e interesados.

2.4 La evaluación en el CENDI se realizó en dos sesiones de aplicación en momentos diferentes, esto determinado por las diversas actividades que los niños tenían programadas de una manera sistemática, por lo cual no se les podía interrumpir o distraer de sus actividades. Se presentaron algunos casos en que con algunos niños se realizaron 3 sesiones de aplicación, argumentando que se cansaban; por tanto se mostraban poco cooperativos.

2.5 El no poder aplicar bajo las mismas condiciones en las instituciones influyó posiblemente en que el rendimiento y desempeño del niño no fueron las más favorables pero dado que no quedó otra posibilidad se trató de realizar lo más apegado a las normas que establecen los manuales de aplicación de los instrumentos, y fundamentalmente para una recopilación y manejo de los datos lo más real posible.

2.6 La evaluación tuvo una duración de 1:30 min. a 2 hrs. aproximadamente.

3. Fase de aplicación del cuestionario a los padres de familia

Finalizando las aplicaciones con los niños se procedió a citar a los padres de los niños que fueron seleccionados en la investigación para la aplicación del cuestionario de interacción familiar siendo de tipo estructurado con la finalidad de indagar acerca de las habilidades y concepto que tienen del niño, lo cual permitió una mayor objetividad y riqueza de los resultados de la presente investigación.

La aplicación del cuestionario tuvo una duración aproximada de 30 min.

3.2 Una vez aplicadas las pruebas se procedieron a la calificación de las mismas, con apego a los criterios establecidos en los manuales, usando las normas de calificación.

3.3 La calificación del cuestionario se realizó en forma descriptiva.

3.4 Cabe mencionar que durante la aplicación del cuestionario se perdieron 4 casos, uno del Jardín de Niños y tres del CENDI.

CAPITULO VI

RESULTADOS DEL AUTOCONCEPTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES COGNOSCITIVAS EN PREESCOLARES

La escala Wechsler y la escala de Koppitz por su forma de calificación y medición permite emplear diferentes procedimientos estadísticos como son: el uso de la media, la desviación estándar, y la *t* de Student.

Estos fueron los estadísticos que se emplearon para tratar de dar respuesta a la interrogante de la presente investigación y comprobar las hipótesis que se plantearon sobre el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas.

En lo referente al desarrollo de habilidades cognoscitivas, al analizar los datos se trabajo principalmente con los puntajes normalizados de cada uno de los subtest y los coeficientes intelectuales del WPPSI.

Con respecto al análisis de los datos de la escala Koppitz se trabajo con los puntajes de los indicadores tanto de desarrollo como emocionales, para conocer el autoconcepto del niño y saber si la información difiere de un grupo a otro.

Asimismo los datos del cuestionario de interacción familiar se analizaron de manera descriptiva.

El tratamiento estadístico que se empleo para hacer el análisis de los datos fue: comparación de medias para conocer si los puntajes y los coeficientes intelectuales difieren significativamente de un grupo a otro a través de la *t* de Student.

La muestra quedo constituida por 60 sujetos con las siguientes características:

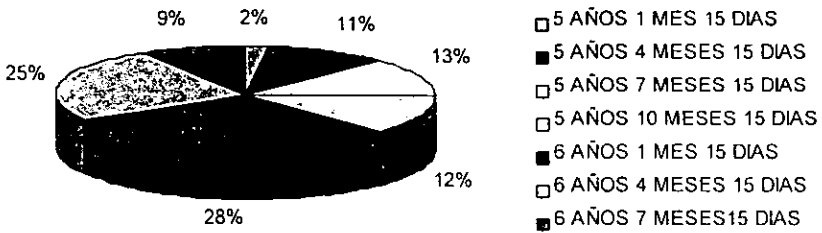
ESCUELA

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
ESCUELA	30 NIÑOS	30 NIÑOS
	50 %	50 %

SEXO

SEXO	MUJERES	HOMBRES
	33	27
	55%	45%

EDAD



gráfica 1

En la gráfica 1 se observa la distribución por edades en donde el promedio de edad de los niños, es de seis años un mes.

RESULTADOS POR ESCUELA PUNTAJES NORMALIZADOS DE WPPSI

A continuación se presentan los resultados de la escala Wechsler por escuela:

En la tabla 1 se presentan los puntajes normalizados de los 2 grupos, y se observan diferencias significativas al nivel de .05 en los subtest de Casa de animales, Laberintos, Diseños geométricos y Diseños con prismas, resultando favorecidos los niños del grupo 1 (CENDI).

Del mismo modo aunque los demás subtest no resultaron significativos al nivel de .05 si se observan diferencias de décimas de punto con respecto a la media y desviación estándar entre los grupos puntuando ligeramente más alto los niños del grupo 1(CENDI). Ver gráfica 2.

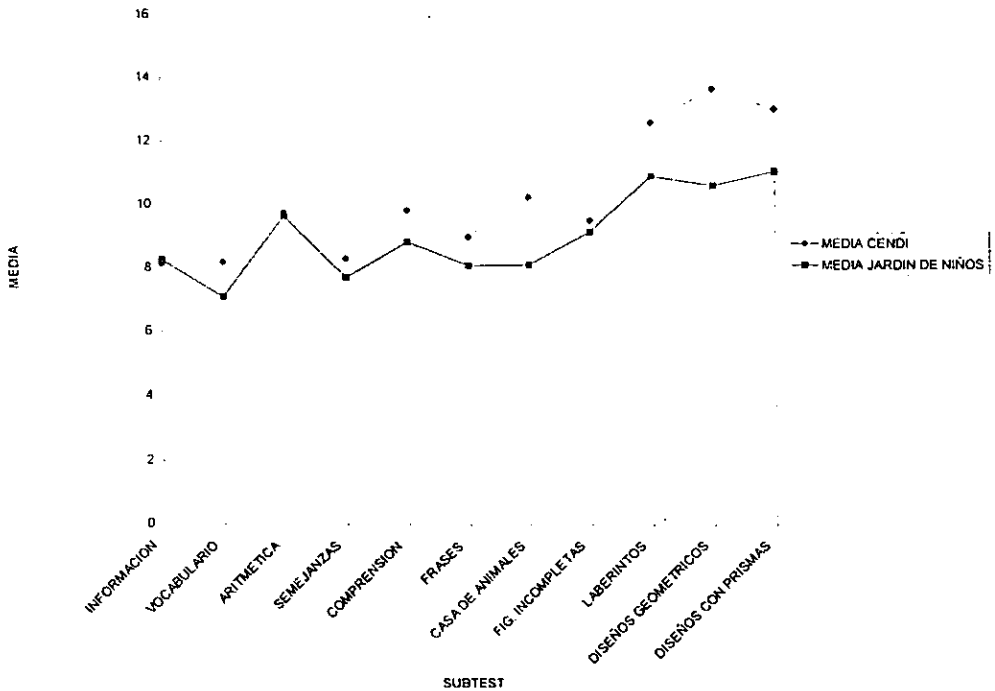
TABLA 1

SUBTEST	CENDI		JARDIN DE NIÑOS		DIF.MEDIAS	NIVEL SIGNF.
	MEDIA	DESV. EST.	MEDIA	DESV. EST.		
INFORMACION	8.16	1.36	8.26	1.41	-.1000	.781
VOCABULARIO	8.20	2.84	7.10	2.48	1.10	.116
ARITMETICA	9.76	2.52	9.66	2.78	.1000	.885
SEMEJANZAS	8.33	2.33	7.73	2.22	.6000	.313
COMPRESION	9.86	2.36	8.86	2.04	1.0000	.085
FRASES	9.03	2.38	8.13	2.38	.9000	.150
CASA DE ANIMALES	10.30	2.12	8.16	2.97	2.1333	.002 *
FIG. INCOMPLETAS	9.56	2.09	9.20	1.73	.3667	.463
LABERINTOS	12.66	2.85	10.96	2.48	1.7000	.017*
DISEÑOS GEOMETRICOS	13.73	2.37	10.66	2.27	3.0667	.000 *
DISEÑOS CON PRISMAS	13.10	2.17	11.13	2.41	1.9667	.002 *

Si se observa la gráfica podríamos ver como los niños del grupo 1 (CENDI) puntúan significativamente más alto con relación al grupo 2 (JARDIN DE NIÑOS), lo que indicaría que a nivel cognoscitivo muestran una ventaja con relación a las habilidades de ejecución.

gráfica 2

RESULTADOS DE LOS PUNTAJES NORMALIZADOS DE WPPSI POR ESCUELA



COEFICIENTE INTELECTUAL DE WPPSI POR ESCUELA PUNTAJES NORMALIZADOS

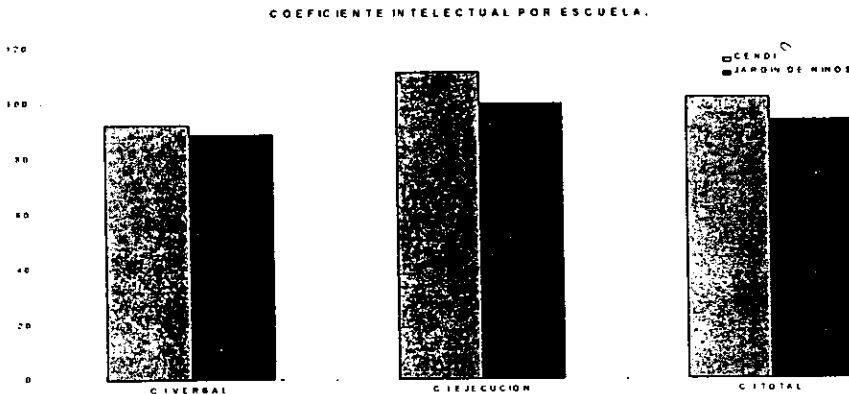
En la tabla 2 se presentan los coeficientes intelectuales de las escalas verbal, ejecución y total de los grupos, en donde se observan diferencias significativas al nivel de .05, son en los C.I. de ejecución y C.I. total, viéndose favorecidos los niños del grupo 1 (CENDI) ver gráfica 3.

TABLA 2

	CENDI		JARDIN DE NIÑOS			
	MEDIA	DESV.EST.	MEDIA	DESV.EST.	DIF.MEDIAS	NIVEL SIGNIF
C.I. VERBAL	92.80	8.32	89.43	7.60	3.3667	.107
C.I. EJECUCION	111.86	9.81	100.23	9.96	11.6333	.000*
C.I. TOTAL	102.46	8.42	94.10	7.88	8.3667	.000*

Si se observa la gráfica podríamos ver como los niños del grupo 1 (CENDI) se encuentran por arriba de los niños del grupo 2 (JARDIN DE NIÑOS) con relación al coeficiente intelectual que estos obtuvieron.

gráfica 3



RESULTADOS POR SEXO PUNTAJES NORMALIZADOS DE WPPSI

El estudio de las diferencias entre los sexos ha sido estudiado desde épocas pasadas, ya que ha prevalecido el punto de vista de que por herencias las mujeres han sido inferiores a los hombres. (Tyler, 1975).

Algunos investigadores comienzan a cuestionar si muchas de las diferencias tradicionales que aparecen en nuestra cultura son relativamente producto inevitable de la biología. Quizá fueran, por el contrario parcial o totalmente creadas por el entorno social. Este punto de vista ha dado lugar a una gran cantidad de investigaciones científicas.

Las diferencias biológicas siguen siendo un factor principal, pero una creciente comprensión de las influencias cognoscitivas y sociales, y de sus interacciones en diferentes momentos del desarrollo, nos da una imagen mucho más clara de la manera en que toma forma este aspecto del desarrollo. (Vasta, R y cols, 1992)

A continuación se presenta la comparación de WPPSI por sexo:

En la tabla 3 se presentan los puntajes normalizados de ambos sexos, observándose que si hay diferencias significativas al nivel de .05 en el subtest de Casa de animales, resultando favorecido el sexo femenino.

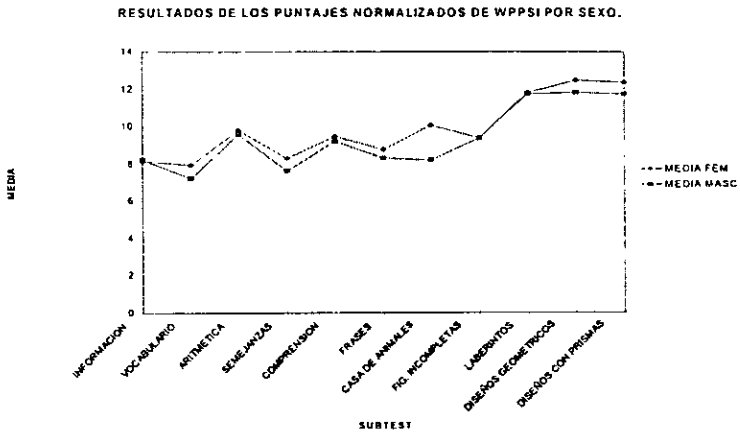
Aunque en los demás subtest no hay diferencias, el promedio del grupo se encuentra en la media propuesta por Wechsler. Ver gráfica 4.

TABLA 3

SUBTEST	MEDIA	FEM.		MASC.		DIF. MEDIAS	NIVEL SIGNF.
		DES. EST.	MEDIA	DES. EST.	MEDIA		
INFORMACION	8.18	1.42	8.25	1.34	-.0774	.831	
VOCABULARIO	7.96	2.46	7.25	2.96	.7104	.316	
ARITMETICA	9.81	2.66	9.59	2.65	.2256	.745	
SEMEJANZAS	8.33	2.18	7.66	2.38	.6667	.264	
COMPRESION	9.48	2.50	9.22	1.92	.2626	.656	
FRASES	8.78	2.45	8.33	2.37	.4545	.472	
CASA DE ANIMALES	10.06	2.27	8.22	3.03	1.8384	.010*	
FIG. INCOMPLETAS	9.39	1.96	9.37	1.88	.0236	.963	
LABERINTOS	11.84	2.43	11.77	3.21	.0707	.923	
DISENOS GEOMETRICOS	12.48	2.72	11.85	2.85	.6330	.385	
DISENOS CON PRISMAS	12.39	2.29	11.77	2.70	.6162	.344	

Si se observa la gráfica podríamos ver los mismos puntos que en la tabla, es decir; no hay diferencias estadísticamente significativas entre sexo y solo las niñas tienden a puntuar más alto en el subtest de casa de animales, con respecto a los varones.

Gráfica 4



COEFICIENTE INTELECTUAL POR SEXO PUNTAJES NORMALIZADOS

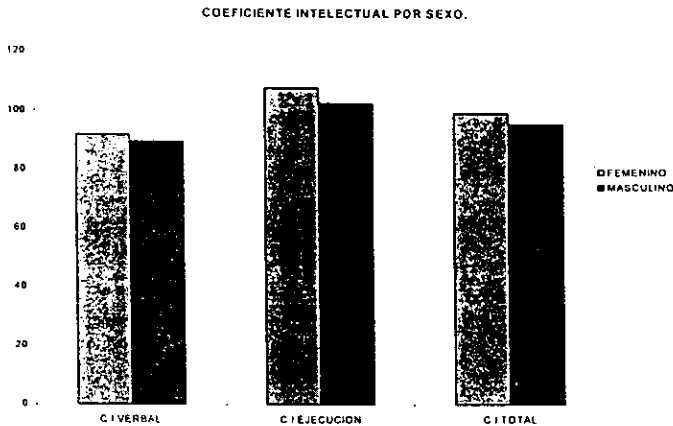
En la tabla 4 se presentan los coeficientes intelectuales de las escalas verbal, ejecución y total de ambos sexos, por lo que no se observan diferencias significativas al nivel de .05.

Aunque si se advierten discrepancias en los 3 C.Is de dos, cinco y tres puntos respectivamente, de acuerdo con la media y desviación estándar, puntuando significativamente más alto el sexo femenino. Ver gráfica 5

TABLA 4

	FEM.		MASC.		DIF. MEDIAS	NIVEL SIGNIF
	MEDIA	DESV. EST.	MEDIA	DESV. EST.		
C.I VERBAL	92.12	8.67	89.88	7.26	2.23	.291
C.I EJECUCION	108.39	9.20	103.18	13.28	5.20	.079
C.I TOTAL	99.90	8.22	96.29	9.91	3.6128	.128

gráfica 5



INDICADORES DE DESARROLLO Y EMOCIONALES DE KOPPITZ POR ESCUELA

Como se mencionó en el capítulo anterior, una vez que se aplicó la escala de DFH, al proceder a su calificación y obtención de los resultados se consideraron los 30 indicadores de desarrollo y se tomaron en cuenta si estos se encontraban o no presentes en el dibujo del niño, lo cual permitió observar cuales son los indicadores que con más frecuencia aparecen y si estos corresponden a la edad en la que se encuentran los niños (5-61/2 años), y cuales son los indicadores excepcionales que se presentan.

En relación a los indicadores emocionales se consideraron 10* de los 30 a los que hace referencia Koppitz, porque solo estos son significativos para la edad de los niños estudiados y los cuales miden el autoconcepto.

Los indicadores emocionales que fueron utilizados son los siguientes: inclinación de la figura 15° o más, figura pequeña, cabeza pequeña, brazos cortos, moustro o figura grotesca, payasos o vagabundos, tres o más figuras, omisión de los ojos, omisión de la boca, omisión de las piernas. Para comparar a los dos grupos se procedió a obtener un puntaje total, obteniendo un promedio de 1.53 para el grupo de niños del CENDI y 1.13 para los niños del JARDIN DE NIÑOS; no encontrando diferencias.

El que entre los grupos hallan obtenido un puntaje de 1.13 y 1.53 respectivamente indica que en la muestra de los dibujos de los niños aparece de uno a dos de los diez indicadores emocionales mencionados anteriormente que miden el autoconcepto.

INDICADORES EMOCIONALES

TABLA 5

Frecuencia en la que aparecen los indicadores emocionales de Koppitz en la muestra total

INDICADOR PRESENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
INCLINACION DE LA FIGURA 15° O MÁS	21	35.0
FIGURA PEQUEÑA	13	21.7
CABEZA PEQUEÑA	2	3.3
BRAZOS CORTOS	32	53.3
MOUSTRO O FIGURA GROTESCA	2	3.3
PAYASOS O VAGABUNDOS	-	-
TRES O MÁS FIGURAS	2	3.3
OMISION DE LOS OJOS	1	1.7
OMISION DE LA BOCA	5	8.3
OMISION DE LAS PIERNAS	2	3.3

Los indicadores que más se encuentran presentes en el dibujo son: inclinación de la figura 35.0% figura pequeña 21.7% y brazos cortos 53.3% lo que indica que pudiera estar asociado con inseguridad o retraimiento en base a situaciones externas.

TABLA 6

Frecuencia en la que aparecen los indicadores emocionales de Koppitz por escuela

INDICADOR PRESENCIA	CENDE FRECUENCIA	PORCENTAJE %	JARDIN DE NIÑOS FRECUENCIA	PORCENTAJE %
INCLINACION DE LA FIGURA 15° O MÁS	7	23.3	14	46.7
FIGURA PEQUEÑA	6	20.0	7	23.3
CABEZA PEQUEÑA	1	3.3	1	3.3
BRAZOS CORTOS	17	56.7	15	50.0
MOUSTRO O FIGURA GROTESCA	1	3.3	1	3.3
PAYASOS O VAGABUNDOS	-	-	-	-
TRES O MÁS FIGURAS	-	-	2	6.7
OMISION DE LOS OJOS	-	-	1	3.3
OMISION DE LA BOCA	1	3.3	4	13.3
OMISION DE LAS PIERNAS	1	3.3	1	3.3

Los indicadores que más se encuentran presentes en el dibujo son: inclinación de la figura 23.3% (CENDI) y 46.7% (JARDIN DE NIÑOS), figura pequeña 20.0% (CENDI) y 23.3%(JARDIN DE NIÑOS), y brazos cortos 56.7% (CENDI) y 50.0% (JARDIN DE NIÑOS) respectivamente; por lo que se observa presentan los mismos indicadores pero difiere el porcentaje entre los grupos.

TABLA 7

Media y desviación estándar de los indicadores emocionales de Koppitz por escuela.

	CENDI		JARDIN DE NIÑOS		
MEDIA	DESV.EST	MEDIA	DESV EST	DIF MEDIAS	NIVEL DE SIGNIF
1.13	.900	1.53	1.13	.4000	.136

Con respecto a los puntajes medios y la desviación estándar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al nivel de .05 por tanto no hay diferencias en el autoconcepto entre los grupos.

INDICADORES DE DESARROLLO**TABLA 8***Frecuencia en la que aparecen los indicadores de desarrollo en la muestra total.*

INDICADOR PRESENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
CABEZA	60	100.0
OJOS	59	98.3
PUPILAS	17	28.3
CEJAS O PESTAÑAS	8	13.3
NARIZ	51	85.0
FOSAS NASALES	2	3.3
BOCA	54	90.0
DOS LABIOS	-	-
OREJAS	10	16.7
CABELLO	44	73.3
CUELLO	29	48.3
CUERPO	59	98.3
BRAZOS	50	83.3
BRAZOS BIDIMENSIONALES	35	58.3
BRAZOS U A LOS HOMBROS	8	13.3
BRAZOS HACIA ABAJO	20	33.3
CODOS	-	-
MANOS	10	16.7
DEDOS	33	55.0
CORRECTO NUM DE DEDOS	8	13.3
PIERNAS	54	90.0
PIERNAS BIDIM	33	55.0
RODILLA	-	-
PIES	42	70.0
PIES BIDIMENSIONALES	25	41.7
PERFIL	-	-
BUENA PROPORCION	13	21.7
ROPA 1-2 PRENDAS	29	48.3
ROPA 2-3 PRENDAS	2	3.3
ROPA 4 O MÁS PRENDAS	-	-

Los indicadores que más se encuentran presentes en el dibujo del niño son: cabeza 100.0%, ojos 98.3%, nariz, 85.3%, boca 90.0%, cabello 73.3%, cuerpo 98.3%, brazos 83.3%, piernas 90.0%, pies 70.0% y ropa 48.3%, con relación a los indicadores excepcionales los que se encuentran presentes son: las pupilas 28.3%, brazos unidos a los hombros 13.3%, correcto número de dedos 13.3%, pies bidimensionales 41.7%, lo

que indica que muestran todos los indicadores esperados de acuerdo a su edad y 4 indicadores excepcionales.

TABLA 9

Frecuencia en la que aparecen los indicadores de desarrollo por escuela.

INDICADOR PRESENCIA	CENDI FRECUENCIA	PORCENTAJE %	JARDIN DE NIÑOS FRECUENCIA	PORCENTAJE %
CABAEZA	30	100.0	30	100.0
OJOS	30	100.0	29	96.7
PUPILAS	9	30.0	8	26.7
CEJAS O PESTAÑAS	3	10.0	5	16.7
NARIZ	26	86.7	25	83.3
FOSAS NAALES	2	6.7	-	-
BOCA	28	93.3	26	86.7
DOS LABIOS	-	-	-	-
OREJAS	3	10.0	7	23.3
CABELLO	23	76.7	21	70.0
CUELLO	14	46.7	15	50.0
CUERPO	30	100.0	29	96.7
BRAZOS	27	90.0	23	76.7
BRAZOS BIDIM	16	53.3	19	63.3
BRAZOS U A H	6	20.0	2	6.7
BRAZOS H ABAJO	10	33.3	10	33.3
CODOS	-	-	-	-
MANOS	5	16.7	5	16.7
DEDOS	21	70.0	12	40.0
CORRECTO NUM DEDOS	6	20.0	2	6.7
PIERNAS	26	86.7	28	93.3
PIERNAS BIDIM	15	50.0	18	60.0
RODILLA	-	-	-	-
PIES	22	73.3	20	66.7
PIES BIDIM	15	50.0	10	33.3
PERFIL	-	-	-	-
BUENA PROPOR	6	20.0	7	23.3
ROPA 1-2 P	16	53.3	13	43.3
ROPA 2-3 P	-	-	2	6.7
ROPA 4 o MÁS P	-	-	-	-

Se observa que entre los grupos presentan los mismos indicadores con respecto a su edad y no difiere tanto el porcentaje entre los mismos. Sin embargo con respecto a los indicadores excepcionales el grupo de niños de CENDI presenta un número mayor de estos indicadores en los ítems de fosas nasales 6.7%, con respecto al JARDIN DE

NIÑOS que no aparece en el dibujo, brazos unidos a los hombros 20.0% (CENDI) 6.7% (JARDIN DE NIÑOS), correcto número de dedos 20.0% (CENDI) 6.7% (JARDIN DE NIÑOS) respectivamente.

TABLA 10

Media y desviación estándar de los indicadores de desarrollo de Koppitz por escuela.

	CENDI		JARDIN DE NIÑOS		
MEDIA	DESV.EST	MEDIA	DESV EST	DIF MEDIAS	NIVEL DE SIGNIF
12.96	3.22	12.20	3.87	.7667	.408

En cuanto a los indicadores de desarrollo tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

TABLA 11

Sexo dibujado por el niño en la figura humana en la muestra total.

SEXO DIBUJADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	32	53.3
FEMENINO	28	46.7

Se observa que el 53.3% de la muestra dibuja al sexo masculino y el 46.7% dibuja al sexo femenino.

TABLA 12

Sexo dibujado por el niño en la figura humana por escuela.

CENDI	FREC	%	JARDIN DE NIÑOS	FREC	%
MASCULINO	16	53.3	MASCULINO	16	53.3
FEMENINO	14	46.7	FEMENINO	14	46.7

Entre los grupos presentan los mismos porcentajes, el 53.3% dibuja al sexo masculino, mientras que el 46.7% dibuja al sexo femenino.

INDICADORES EMOCIONALES Y DE DESARROLLO DE KOPPITZ POR SEXO
INDICADORES DE DESARROLLO

TABLA 13

Frecuencia en la que aparecen los indicadores de desarrollo de Koppitz por sexo.

INDICADOR PRESENCIA	FEMENINO FRECUENCIA	PORCENTAJE %	MASCULINO FRECUENCIA	PORCENTAJE %
CABEZA	33	100.0	27	100.0
OJOS	33	100.0	26	96.3
PUPILAS	10	30.3	7	25.9
CEJAS O PEST	6	18.2	2	7.4
NARIZ	31	93.9	20	74.1
FOSAS NASALES	1	3.0	1	3.7
BOCA	32	97.0	22	81.5
DOS LABIOS	-	-	-	-
OREJAS	3	9.1	7	25.9
CABELLO	29	87.9	15	55.6
CUELLO	16	48.5	13	48.1
CUERPO	33	100.0	26	96.3
BRAZOS	29	87.9	21	77.8
BRAZOS BIDIM	19	57.6	16	59.3
BRAZOS U A H	4	12.1	4	14.8
BRAZOS HACIA A	14	42.4	26	22.2
CODOS	-	-	-	-
MANOS	6	18.2	4	14.8
DEDOS	19	57.6	14	51.9
CORRECTO NUM.DEDOS	4	12.1	4	14.8
PIERNAS	31	93.9	23	85.2
PIERNAS BIDIM	20	60.6	13	48.1
RODILLA	-	-	-	-
PIES	22	66.7	20	74.1
PIES BIDIM	13	39.4	12	44.4
PERFIL	-	-	-	-
BUENA PROPOR	8	24.2	5	18.5
ROPA 1-2 P	21	63.6	8	29.6
POPA 2-3 P	2	6.1	-	-
ROPA 4 O MÁS P	-	-	-	-

Presentan los mismos reactivos con relación a su edad y no difiere tanto el porcentaje entre los indicadores de desarrollo y excepcionales.

INDICADORES EMOCIONALES

TABLA 14

Frecuencia en la que aparecen los indicadores emocionales de Koppitz por sexo.

INDICADOR PRESENCIA	FEMENINO FRECUENCIA	PORCENTAJE %	MASCULINO FRECUENCIA	PORCENTAJE %
INCLINACION DE LA FIGURA 15° O MÁS	9	27.3	12	44.4
FIGURA PEQUEÑA	6	18.2	7	25.9
CABEZA PEQUEÑA	1	3.0	1	3.7
BRAZOS CORTOS	18	54.5	14	51.9
MOUSTRO O FIGURA GROTESCA	1	3.0	1	3.7
PAYASOS O VAGABUNDOS	-	-	-	-
TRES O MÁS FIGURAS	1	3.0	1	3.7
OMISION DE LOS OJOS	-	-	1	3.7
OMISION DE LA BOCA	1	3.0	4	14.8
OMISION DE LAS PIERNAS	-	-	2	7.4

Los indicadores que más se encuentran presentes en el dibujo son: inclinación de la figura 27.3% (FEMENINO) y 44.4% (MASCULINO), figura pequeña 18.2% (FEMENINO) y 25.9% (MASCULINO), y brazos cortos 54.5 (FEMENINO) y 51.9% (MASCULINO), lo que indica que el sexo masculino presenta un porcentaje significativamente más alto con relación al sexo femenino, lo cual nos habla de un autoconcepto más bajo en el sexo masculino.

TABLA 15

Media y desviación estándar de los indicadores de desarrollo de Koppitz por sexo.

MEDIA	FEMENINO DESV.EST	MEDIA	MASCULINO DESV EST	DIF MEDIAS	NIVEL DE SIGNIF
13.30	2.75	11.70	4.22	1.59	.083

TABLA 16

Media y desviación estándar de los indicadores emocionales de Koppitz por sexo.

MEDIA	FEMENINO DESV.EST	MEDIA	MASCULINO DESV EST	DIF MEDIAS	NIVEL DE SIGNIF
1.12	.893	1.59	1.15	-.4714	.079

En las tablas 15 y 16 se presentan los resultados de los indicadores de desarrollo y emocionales por sexo con respecto a los puntajes medios y la desviación estándar, observándose que no se encontraron diferencias significativas al nivel de .05 en los indicadores, por tanto no hay diferencias en el autoconcepto con respecto al sexo.

Asimismo podríamos observar que los puntajes de los indicadores de desarrollo y emocionales favorecen al sexo femenino.

TABLA 17

Sexo dibujado por el niño en la figura humana por sexo

FEMENINO	FREC	%	MASCULINO	FREC	%
MASCULINO	7	21.2	MASCULINO	25	92.6
FEMENINO	26	78.8	FEMENINO	2	7.4

Se observa que el sexo femenino dibujó a su propio sexo y corresponde al 78.8% y el 21.2% dibujo al sexo masculino. Lo mismo sucede con el sexo masculino, ya que este también dibujo a su propio sexo y corresponde al 92.6% y el 7.4% dibujo al sexo femenino. Lo cual quiere decir que el niño generalmente dibuja a su propio sexo; es decir, se dibuja a sí mismo.

ANALISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO DE INTERACCION FAMILIAR

Como se mencionó en el capítulo anterior, el objetivo de la aplicación del cuestionario de interacción familiar fue conocer la opinión de los padres con relación a diversas habilidades en su hijo.

Las preguntas del cuestionario de interacción familiar se dividieron en ocho áreas de las cuáles se destacan cinco áreas motricidad-lenguaje, relación del niño con la madre, estimulación, principales actividades del niño y el área escolar ya que estas nos hablan de su adaptación y desarrollo, y las tres áreas restantes, nos aportan información de carácter general.

A continuación se describe lo que explora cada una de las áreas:

- 1 **DATOS GENERALES DEL NIÑO:** Las enfermedades del niño, habitaciones con que cuenta la casa, cuantas personas viven, total de ingresos, lugar que ocupa en la familia, es decir exploró aspectos de tipo socioeconómico.
- 2 **MOTRICIDAD LENGUAJE:** La edad en la que comenzó a caminar el niño, que actividades realizó la madre para que el niño caminara y hablara más tempranamente, la edad en la que comenzó a hablar y caminar, etc.
- 3 **RELACION DEL NIÑO CON LA MADRE:** Tiempo de cuidado y atención, que provocó el nacimiento del niño en la familia, si hay personas en el cuidado y atención del niño, que actividades realiza el tiempo que pasa con él, etc.
- 4 **ESTIMULACION DEL NIÑO :** Actividades que realiza la familia en su tiempo libre, las comparte o no con el padre y que tipo de actividades son, etc.

- 5 **DISCIPLINA** : Quién la impone, cuál es la forma, actitud del niño ante esas normas, etc.
- 6 **ACTIVIDADES DEL NIÑO** : Tipo de programas que prefiere, cuántas horas ve T.V, en que tipo de actividades ocupa su tiempo libre, etc.
- 7 **ADAPTACION DEL NIÑO A LA ESCUELA** : Se adapta con facilidad al ambiente escolar, integración del niño al grupo, etc.
- 8 **INTERVENCION DE LOS PADRES REFERENTE A LO ESCOLAR:**
Actividades extraclase, tareas escolares, cuánto tiempo ocupa, quién le ayuda, los padres asisten a las reuniones que programa la escuela.

Los resultados del cuestionario indican lo siguiente :

Es importante considerar la edad y escolaridad de los padres, ya que te permite observar el nivel de preparación que tienen y la edad en la que se encuentran.

EDAD DE LOS PADRES

TABLA 18

	CENDI		CENDI		JARDIN DE NIÑOS		JARDIN DE NIÑOS
EDAD AÑOS	PADRE %	EDAD AÑOS	MADRE %	EDAD AÑOS	PADRE %	EDAD AÑOS	MADRE %
29	7.4	28	7.4	23	3.6	22	3.6
30	7.4	30	7.4	28	7.1	23	3.6
31	3.7	31	11.1	29	7.1	25	7.1
33	3.7	32	7.4	30	7.1	26	7.1
35	7.4	33	3.7	31	3.6	27	10.7
36	7.4	34	7.4	32	10.7	28	7.1
37	14.8	35	7.4	33	17.9	30	10.7
38	14.8	36	11.1	35	7.1	31	14.3
39	7.4	37	14.8	36	7.1	33	3.6
40	7.4	38	3.7	37	3.6	36	10.7
43	3.7	39	3.7	42	3.6	37	3.6
45	3.7	42	3.7	43	3.6	39	3.6
46	3.7	43	7.4	44	3.6	41	3.6
48	3.7	45	3.7	46	10.7	43	3.6
55	3.7	-	-	48	3.6	44	7.1
	MEDIA		MEDIA		MEDIA		MEDIA

	37.741		37.741		35.107		31.679
	DESV ESTAND 5.978		DESV ESTAND 5.978		DESV ESTAND 6.551		DESV ESTAND 6.337

Los resultados obtenidos en función a la edad de los padres, permite observar, que el padre del CENDI se encuentra entre los 29 y 55 años, mientras que la madre se encuentra entre los 28 y 45 años de edad. Asimismo con relación a la edad de los padres del JARDIN DE NIÑOS, el padre se encuentra entre los 23 y 48 años de edad, mientras que la madre se encuentra entre los 22 y 44 años de edad, lo cual indica que los padres del JARDIN DE NIÑOS son más jóvenes que los padres del CENDI.

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

TABLA 19

ESCOLARIDAD	CENDI		JARDIN DE NIÑOS	
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE
	%	%	%	%
PRIMARIA	11.1	-	22.2	25.0
SECUNDARIA	25.9	11.1	33.3	42.9
BACHILLERATO	14.8	29.6	18.5	7.1
TEC. O COMER	14.8	44.4	11.1	14.3
PROFESIONAL	29.6	14.8	14.8	10.7
POSGRADO	3.7	-	-	-
MEDIA	3.370	3.630	2.630	2.429
DESV ESTAND	1.523	.884	1.363	1.317

En lo que se refiere a la escolaridad de los padres, se observa que el padre del CENDI presenta un mayor porcentaje en la escolaridad a nivel profesional (29.6%), mientras que la madre un mayor porcentaje a nivel técnico o comercial (44.4%).

Con relación a los padres del JARDIN DE NIÑOS, ambos obtienen un mayor porcentaje en el nivel de escolaridad de secundaria, el padre obtiene el (33.3%) mientras que la madre el (42.9%) respectivamente, lo cual indica que en los padres del CENDI existe una mayor escolaridad con respecto a los padres del JARDIN DE NIÑOS.

A continuación se describen los resultados de las áreas más relevantes:

RELACION DEL NIÑO CON LA MADRE

En el área de la relación del niño con la madre se describen los resultados referente al lugar que ocupa el niño en la familia, número de hijos, trabajos que ha realizado la madre fuera del hogar, tiempo que dedicó la madre al cuidado y atención del niño, que reacciones provocó en la familia el nacimiento del niño, así como la persona que se encarga de atender al niño.

TABLA 20

Lugar que ocupa el niño en la familia

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
PRIMERO	48.1	24.1
SEGUNDO	29.6	44.8
TERCERO	18.5	24.1
CUARTO	3.7	-
QUINTO	-	6.9

TABLA 21

Número de hijos.

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
1º	14.8	10.3
2º	55.6	44.8
3º	29.6	37.9
4º	-	3.4
5º	-	3.4

TABLA 22

Trabajos que ha realizado la madre fuera del hogar.

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
PROFESIONAL	18.5	10.3
SECRETARIA	44.4	13.8
EMPLEADA FEDERAL	29.6	-
OBRAERA	3.7	17.2
EMPLEADA DOMESTICA	-	6.9
ESTUDIANTE	-	10.3
AUX DE OFICINA	-	6.9
NINGUNO	3.7	34.5

TABLA 23 *El nacimiento del niño en la familia provocó*

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
ACEPTACION Y ALEGRIA	92.6	82.8
INDIFERENCIA	3.7	-
RECHAZO	-	17.2

TABLA 24 *Tiempo que dedicó la madre al cuidado y atención del niño.*

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
SOLO LOS TRES PRIMEROS MESES	74.1	17.2
HASTA LOS SEIS MESES	18.5	6.9
HASTA EL PRIMER AÑO	3.7	3.4
HASTA QUE INGRESO A LA ESCUELA	3.7	72.4

TABLA 25

Que persona se encarga de atender al niño.

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
ALGUN FAMILIAR	44.4	37.9
SU PAPA O SUS HERMANOS	29.6	62.1
ALGUN VECINO	3.7	-
PERMANECE EN LA ESCUELA	22.2	-

Al observar el lugar que ocupa el niño dentro de su familia, encontramos que el (48.1%) de los niños de CENDI son primogénitos, mientras que el (44.8%) corresponde al segundo hijo, en los niños de JARDIN DE NIÑOS.

Con relación al número de hijos por familia, de la muestra evaluada, se encontraron los mayores porcentajes en familias con dos hijos para ambos grupos, (55.6%) CENDI y (44.8%) JARDIN DE NIÑOS. Sin embargo en las familias del Jardín de niños encontramos que hay más hijos, son familias numerosas y por tanto la atención de los padres hacia con los hijos es más dispersa.

En cuanto a las labores que desempeña la madre, encontramos que la mayoría de las madres (44.4%) de los niños de CENDI, realizan trabajos remunerados que van desde puestos administrativos, como auxiliares de oficina, secretarías, etc. hasta actividades profesionales. En tanto que la mayoría de las madres (34.5%) de niños de JARDIN DE NIÑOS no realizan trabajos remunerados.

Con respecto al nacimiento del niño en esta investigación, la familia reporta en ambos grupos que el mayor porcentaje fue de aceptación y alegría CENDI (92.6%) JARDIN DE NIÑOS (82.8%) respectivamente. Sin embargo el 17.2% indica que el nacimiento del niño de JARDIN DE NIÑOS provocó rechazo en la familia.

En cuanto al tiempo de cuidado y atención que dedica la madre al niño, encontramos que en las madres de los niños de CENDI, los mayores porcentajes se encuentran en el período de uno a tres meses, mientras que los porcentajes más altos

del tiempo de cuidado que dedican las madres de los niños de JARDIN DE NIÑOS asciende hasta los cuatro y cinco años de edad.

En cuanto a la persona que se encarga de atender al niño, observamos para ambos grupos que los porcentajes más elevados se encuentran en algún familiar, sus padres o hermanos: CENDI (44.4%) y JARDIN DE NIÑOS (62.1%).

AREA DE MOTRICIDAD Y LENGUAJE

En el área de motricidad y lenguaje se describen las edades y principales actividades que los padres desarrollan con los niños para la adquisición de estas habilidades.

TABLA 26

Edad en que el niño comenzó a hablar y caminar

EDAD	MOTRICIDAD		LENGUAJE	
	CENDI	JARDIN DE NIÑOS	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
ANTES DEL AÑO	29.6	24.1	33.3	24.1
AL AÑO	44.4	52.2	22.2	27.6
DESP. DEL AÑO 3 MESES	25.9		40.7	20.7
DESP. DEL AÑO SEIS MESES			3.7	27.7

TABLA 27

Principales actividades para que el niño lograra caminar

ACTIVIDADES	MOTRICIDAD	
	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
DEJARLO GATEAR	14.8	13.8
PARARLO POCO A POCO	3.7	17.2
PONERLO A HACER SOLITOS	3.7	3.4
DEJARLO EN LA ANDADERA	3.7	24.1
NADA	3.7	-
SOLO DOS O TRES ACTIVIDADES	48.1	37.9
TODAS LAS ANTERIORES	22.2	3.4

TABLA 28

Principales actividades para que el niño lograra hablar

ACTIVIDADES	LENGUAJE	
	CENDI	KINDER
SE LE PLATIQUE	7.4	17.2
REPETIR FRASE O PALABRA	11.1	31.0
QUE EXPRESE BIEN LO QUE QUIERE	3.7	-
PONERLE MUSICA RADIO T.V	-	3.4
NADA	70.4	-
SOLO DOS O TRES ACTIVIDADES	3.7	48.3
TODAS LAS ANTERIORES		-

En las diferentes áreas de desarrollo se observa que el mayor porcentaje en cuanto al CENDI, indica que comenzaron a caminar al año de edad (44.4%) y adquirieron el lenguaje después del año tres meses (40.7%). Asimismo el mayor porcentaje en cuanto a los niños de JARDIN DE NIÑOS, indica que comenzaron caminando también al año de edad (55.2%) y adquirieron el lenguaje después del año seis meses (27.7%).

En cuanto al desarrollo motriz las principales actividades que realizaban los padres para que el niño lograra caminar el mayor porcentaje se encuentra en realizar dos o tres actividades para ambos grupos, las cuáles eran dejarlo gatear, dejarlo en la andadera, ponerlo a hacer sólitos. Sin embargo el mayor porcentaje lo obtiene el CENDI (48.1%) con relación al JARDIN DE NIÑOS (37.9%) lo cual nos indica una mayor estimulación de tipo motriz en los niños de CENDI.

Asimismo con relación al desarrollo del lenguaje las principales actividades que realizaban los padres para que el niño lograra hablar el mayor porcentaje también se encuentran en realizar dos o tres actividades con el niño para los dos grupos, las cuales eran platicarle, repetirle la frase o palabra, así como ponerle música, radio o T.V. Sin embargo el mayor porcentaje lo obtiene el CENDI (70.4%) con relación al JARDIN DE NIÑOS (48.3%) lo cual nos indica una mayor estimulación para que el niño adquiera el lenguaje en el grupo de niños de CENDI.

AREA DE ESTIMULACION DEL NIÑO

En el área de estimulación al niño se describen los resultados referente a la persona que cuida al niño, que actividades realiza con él así como las actividades que desarrolla la familia en su tiempo libre, si estas actividades las comparte con el padre y cuáles son estas.

TABLA 29

Actividades que realiza con el niño.

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
JUGAR CON EL NIÑO	29.6	48.3
AYUDA A LAS LABORES DEL HOGAR	7.4	3.4
LE CANTAN Y LEEN CUENTOS	-	6.9
LO DEJA VIENDO LA T.V	3.7	13.8
NO LO SE	3.7	3.4
SOLO DOS O TRES ACTIVIDADES	51.9	24.1
TODAS LAS ANTERIORES	3.7	-

TABLA 30

Actividades que desarrolla la familia en su tiempo libre

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
ASISTEN A UN CENT RECR.	7.4	6.9
ASISTEN A UN PARQUE	7.4	10.3
ASISTEN AL CINE O MUSEO	3.7	-
VISITAN AMIGOS O FAM	14.8	20.7
QUEDARSE EN CASA VER TV	-	13.8
DOS O TRES ACTIVIDADES ANTERIORES	66.7	48.3

TABLA 31

Estas actividades las comparte con el padre

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
SI	88.9	82.8
A VECES	3.7	10.3
RARA VEZ	-	3.4
NUNCA	7.4	3.4

TABLA 32

Tipo de actividades que comparte con el padre.

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
PLATICA CON EL	11.1	27.6
SE PONEN A JUGAR	14.8	13.8
VEN T.V	-	3.4
NINGUNA	7.4	6.9
DOS O TRES ACTIVIDADES	48.1	37.9
TODAS LAS ANTERIORES	18.5	10.3

La persona que se encarga del cuidado y atención del niño cuando no esta la madre, los mayores porcentajes indican que los niños de CENDI realizan dos o tres actividades, las cuales van desde jugar con él niño, ayudar a las labores del hogar o dejarlo ver T.V (51.9%) mientras que el grupo de niños de JARDIN DE NIÑOS solo juegan con el niño (48.3%).

Las actividades que desarrolla la familia en su tiempo libre, los mayores porcentajes indican, que ambos grupos desarrollan dos o tres actividades, las cuales van desde visitar amigos o familiares, asistir a un parque o centro recreativo CENDI (66.7%) JARDIN DE NIÑOS (48.3%) y generalmente estas actividades si las comparten con el padre CENDI (88.9%) JARDIN DE NIÑOS (82.8) respectivamente.

Asimismo las actividades que comparte el niño con el padre generalmente, los mayores porcentajes para ambos grupos indican que son dos o tres actividades, las

cuales van desde ponerse a platicar con el niño o jugar con él. CENDI (48.1%) JARDIN DE NIÑOS (37.9%).

ACTIVIDADES DEL NIÑO

En el área de las actividades del niño se describen los resultados acerca de la preferencia de los programas de T.V, el tipo de actividades que este desarrolla la familia en su tiempo libre, así como si tiene alguna responsabilidad en casa.

TABLA 33

Preferencia por programas de T.V.

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
CARICATURAS Y PROGRAMAS FAM	25.9	20.7
TELENOVELAS	7.4	3.4
SOLO CARICATURAS	48.1	65.5
PELICULAS Y PROG FAM	14.8	10.3
NINGUNO	3.7	-

TABLA 34

Horas que pasa viendo la T.V.

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
MEDIA HORA	7.4	3.4
UNA HORA	14.8	27.6
UNA HORA Y MEDIA	33.3	17.2
DOS HORAS	33.3	37.9
MAS DE DOS HORAS	11.1	13.8

TABLA 35*Tipo de actividades en las que ocupa su tiempo libre*

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
JUEGA CON SUS AMIGOS	85.2	82.8
LEEN UN CUENTO O VEN T.V	11.1	17.2
DIVERSAS ACTIVIDADES	3.7	-

TABLA 36*Responsabilidad en casa*

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
SI	81.5	79.3
NO	18.5	20.7

La preferencia de programas por parte de los niños indica que en ambos grupos el mayor porcentaje prefiere las caricaturas CENDI (48.1%) JARDIN DE NIÑOS (65.5%), respectivamente, y pasan generalmente dos horas aproximadamente viendo la televisión CENDI (33.3) JARDIN DE NIÑOS (37.9%).

Por otra parte con relación a la ocupación de su tiempo libre indica que en ambos grupos, el mayor porcentaje la pasan jugando con sus amigos CENDI (85.2%) y JARDIN DE NIÑOS (82.8%) y que si tienen una responsabilidad en casa CENDI (81.5) y JARDIN DE NIÑOS (79.3%) las cuales son ayudar en pequeñas labores del hogar, como tender su cama, recoger sus juguetes o recámara, etc.

AREA ESCOLAR

En el área escolar se describen los resultados referente a la integración al ambiente escolar, la forma en que se integra el niño al grupo, actividades extraclase, frecuencia de las tareas escolares, así como quien le ayuda a realizarlas.

TABLA 37

Integración del niño al grupo

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
LIDER	3.7	10.3
AFFECTUOSA Y AMIGABLE	85.2	75.9
AGRESIVA	3.7	3.4
TIMIDA	7.4	10.3

TABLA 38

Se integra con facilidad al ambiente escolar

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
SI	92.6	93.1
NO	3.7	3.4
NO LO SE	3.7	3.4

TABLA 39

Actividades extraclase a parte de asistir a la escuela

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
NATAACION O GIMNASIA	18.5	10.3
TERAPIA DE LENGUAJE	3.7	-
CURSOS DE LA IGLESIA	3.7	3.4
NADA	74.1	86.2

TABLA 40

Frecuencia de las tareas escolares

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
TODOS LOS DIAS	40.7	3.4
CADA TERCER DIA	26.9	3.4
UNA VEZ POR SEMANA	14.8	24.1
SOLO RARA VEZ	14.8	69.0

TABLA 41

Quien le ayuda a realizar las tareas escolares

	CENDI	JARDIN DE NIÑOS
EL SOLO LAS REALIZA	11.1	6.9
MAMA O PAPA	81.5	82.8
ALGUN HERMANO	7.4	10.3

La manera en como se integra el niño al grupo, indica que en ambos grupos el mayor porcentaje lo hacen de manera afectuosa y amigable CENDI (85.2%) y JARDIN DE NIÑOS (75.9%) respectivamente por lo que sí muestran facilidad para integrarse al ambiente escolar CENDI (92.6%) y JARDIN DE NIÑOS (93.1%).

Asimismo los niños generalmente no tienen otra actividad extracurricular a parte de asistir a la escuela CENDI (74.1%) y JARDIN DE NIÑOS (86.2%), pero los menores porcentajes indican que solo una pequeña parte de la muestra en ambos grupos asisten a natación o gimnasia CENDI (18.5%) y JARDIN DE NIÑOS (10.3%).

La frecuencia con que realizan tareas escolares, los mayores porcentajes indican que el CENDI lo hace diariamente (40.7%) y el JARDIN DE NIÑOS solo rara vez (69%), quien le ayuda a realizar las tareas escolares, los mayores porcentajes para ambos grupos indican que es la madre o el padre en CENDI (81.5%) y JARDIN DE NIÑOS (82.8%) respectivamente. Lo cual nos habla de una mayor estimulación, así como intervención por parte de los padres y/o maestros en el grupo de niños del CENDI.

En resumen los resultados del cuestionario de interacción familiar, muestran que los niños de CENDI se encuentran mejor a nivel motriz, de lenguaje, actividades de juego, relaciones con otros, etc.; esto debido a que hay una mejor estimulación e intervención por parte de los padres y/o maestros con relación al desempeño de los niños de JARDIN DE NIÑOS.

CAPITULO VII

DISCUSION

Como se menciono anteriormente, el objetivo de la investigación, es conocer si existen diferencias entre el autoconcepto y desarrollo de habilidades cognoscitivas en los niños preescolares que permanecen en el seno familiar y los que han sido tempranamente separados del seno materno por asistir a una Guardería o Centro de Desarrollo Infantil.

Al respecto los resultados muestran lo siguiente:

Las funciones cognoscitivas que se evaluaron con respecto a las habilidades verbales con la escala de inteligencia para preescolares WPPSI fueron la comprensión verbal, conocimientos prácticos, memoria a largo plazo, desarrollo del lenguaje, habilidades de aprendizaje, consolidación de la información, riqueza de ideas, formación de conceptos, capacidad de expresión, razonamiento numérico, calculo mental, procesos aritméticos básicos, concentración, atención, razonamiento no verbal, pensamiento lógico, juicio social y sentido común.

Las habilidades de ejecución que se evaluaron fueron la organización perceptual, memoria, atención, concentración, conocimiento de la meta, destreza manual, capacidad de aprendizaje, habilidad para diferenciar detalles, razonamiento, planeación, control visomotor, así como la capacidad de formular conceptos abstractos.

Con relación al tipo de escuela, con respecto a las habilidades cognoscitivas evaluadas con WPPSI indica que si se encontraron diferencias significativas en la escala de ejecución, los subtest que más discrepancias mostraron fueron Casa de Animales, Laberintos, Diseños Geométricos y Diseños con Prismas, puntuando significativamente más alto los niños del grupo 1 (CENDI).

Las diferencias encontradas en los subtest de la escala de ejecución, permite observar que las funciones que intervienen para la obtención de las puntuaciones altas es la buena organización perceptual, la capacidad de planeación exactitud, destreza visomotora, concentración, coordinación ojo mano, capacidad de análisis y síntesis, así como la habilidad para aprender material nuevo de manera asociativa.

Con respecto a la escala verbal no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

En lo que se refiere a los coeficientes intelectuales obtenidos, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los coeficientes intelectuales de ejecución y totales puntuando significativamente más alto los niños del grupo 1 (CENDI).

Con relación al sexo llama la atención que se encontraron diferencias en la escala de ejecución, pero solo en el subtest de Casa de Animales, puntuando significativamente más alto el sexo femenino.

En la escala verbal no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los sexos.

Con relación a los coeficientes intelectuales obtenidos, no se encontraron diferencias significativas entre los sexos, sin embargo se advierten diferencias en los coeficientes intelectuales de dos, tres, y cinco puntos respectivamente, puntuando significativamente más alto el sexo femenino.

De acuerdo a los resultados encontrados en la investigación y el realizado por De la Parra (1977) donde se empleó el WPPSI; para conocer si existen diferencias en el rendimiento intelectual de los preescolares debido al nivel socioeconómico al que pertenecen, encontró que si existen diferencias, por lo que se observa se empleó la escala, pero se realizó una comparación entre el nivel socioeconómico y no entre el tipo de escuela a la que asisten así como entre los sexos.

Por su parte Castelan y Martínez, en 1990 llevaron a cabo la normalización de WPPSI con una muestra de niños que asisten a escuelas particulares, oficiales y CENDI, los resultados indican que la versión de WPPSI es confiable y válida para aplicarse a los niños mexicanos; encontrando que si existen diferencias en la capacidad intelectual entre los medios socioculturales y los sexos.

En el autoconcepto, con relación al tipo de escuela, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Con respecto al sexo tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

De acuerdo a las investigaciones llevadas a cabo por Barocio y de la Teja, 1980; Lanz, 1983; Palemonte, 1983; Barrón y Lucio, 1985; Munguia y Samano; 1990; Cruz; 1994; emplearon el DFH para saber si el instrumento es válido para la población Mexicana, para predecir el rendimiento escolar, para detectar alteraciones visomotoras, etc., pero no se encontró información, así como investigaciones referente a su relación con el autoconcepto. Sin embargo como menciona Cruz (1994) las diferencias transculturales, tales como la timidez, depresión, inseguridad e inmadurez se reflejan de una manera evidente en los DFH de los niños mexicanos, asimismo los indicadores emocionales que se presentan con mayor frecuencia son brazos cortos, integración pobre de las partes, figura inclinada, transparencias, figura pequeña, y manos omitidas; lo que muestra timidez, retraimiento, pasividad, y sentimientos de inadecuación así como probable depresión.

Lo cual confirma los resultados de la investigación referente al autoconcepto, encontrando que los indicadores emocionales que se encontraron en el dibujo son inclinación de la figura, figura pequeña y brazos cortos; lo que pudiera estar asociado con inseguridad y retraimiento en base a situaciones externas.

Pero como menciona (Rappaport, 1977) los procesos detallados mediante los cuales surge el sí mismo en la niñez temprana no han sido reconstruidos ni verificados

nunca empíricamente. Sin embargo el ambiente familiar del niño determina la concepción que éste tiene de sí mismo, es decir las personas que tienen importancia en la vida del niño le sirven, cada una de ellas, como una especie de espejo, porque el niño habrá de pensar con respecto a sí según ellos actúan con respecto a él. Si se le trata con consideración, como una persona valiosa, pensará que lo es y si se le trata como una molestia que carece de valor, lo pensara de sí mismo que será eso.

Finalmente los resultados del cuestionario de interacción familiar indican que los niños de CENDI se encuentran mejor en cuanto a su desarrollo motriz, de lenguaje, actividades de juego, relaciones con otros, esto debido a que hay una mejor estimulación e intervención por parte de los padres y maestros, así como la oportunidad de acceder a otro tipo de experiencias

Por tanto resulta relevante destacar la importancia de que las experiencias tempranas así como el medio cultural donde se desenvuelve el niño son de suma importancia. Y se demuestra que no ha influido tanto la separación temprana, sin embargo el tiempo que la madre o los padres pasan con el niño no es en términos de cantidad sino en calidad.

Asimismo como menciona (Horrock, 1984) el ambiente familiar donde el niño se sienta bien, así como las normas, el afecto, la aceptación, favorecen al niño ya que va estar mejor ajustado y por tanto tener un buen autoconcepto.

Por su parte Virgen, 1980 (cit por Campos, A, 1991) afirma que el contexto familiar con acceso a beneficios materiales como el nivel cultural, educativo, estimulación intelectual por parte de los padres, dan la posibilidad de autoafirmarse y por tanto favorecer una mejor imagen de sí mismo (autoconcepto) propiciando un ambiente que en general lleva a que el niño se sienta importante, introyectando una actitud positiva.

CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

Los resultados encontrados, indican que si existen diferencias entre el grupo de niños que asisten desde temprana edad a un CENDI, con respecto a los niños que permanecen en el seno familiar hasta que ingresan a un Jardín de Niños, con relación a al desarrollo de sus habilidades cognoscitivas, pero no en su autoconcepto.

El que los niños del CENDI hayan puntuado significativamente más alto en la escala de ejecución de WPPSI, con respecto a los niños del Jardín de Niños, esto posiblemente se debe al acceso y acercamiento que actualmente tienen los niños a la computadora, los videojuegos, etc., lo que les permite desarrollar un código visual, un razonamiento lógico, así como rapidez en sus respuestas, hace que por lo tanto obtengan puntajes mayores en la escala de ejecución, por lo cual es necesario hacer una revisión de las normas en la escala de ejecución.

Asimismo los resultados también concuerdan con la teoría de Cattell con relación a que los niños presentan un mayor desarrollo con respecto a un tipo de inteligencia fluida; es decir donde no interviene lo verbal y no depende tanto la influencia de la cultura.

La escala verbal de WPPSI no presenta diferencias entre los grupos, ya que actualmente los medios de comunicación (T.V, radio, etc.) llegan a todos los niveles, lo cual proporciona un aprendizaje de tipo informal del medio que les rodea. Con relación a esto interviene más el tipo de inteligencia cristalizada ya que las habilidades y conocimientos adquiridos dependen en gran medida de su desarrollo por la exposición a la cultura. (Sattler, 1988).

El sexo no se puede considerar determinante con relación al coeficiente intelectual o el desarrollo de ciertas habilidades cognoscitivas, sin embargo como menciona (Portens, 1918 cit por Leona Tyler, 1975 pag 247) desde el periodo

preescolar hasta la edad adulta, los hombres en general, obtienen mejores resultados con respecto al sexo femenino en tareas relacionadas con aptitudes mecánicas, las pruebas del tipo de tableros que son utilizados en los test de ejecución, lo cual no concuerda con los resultados de la investigación, ya que el sexo femenino puntúa significativamente más alto con relación al sexo masculino en este tipo de tarea.

Con respecto a los resultados obtenidos sobre DFH de acuerdo con Koppitz es un instrumento rico porque arroja una gran cantidad de información, ya que evalúa conjuntamente el desarrollo emocional e intelectual del niño, lo cual permite realizar una evaluación rápida, sencilla y confiable.

Por tanto se puede concluir que debido a las grandes diferencias en la estimulación y el tipo de experiencias que los niños reciben, debería dársele la importancia que merece la educación preescolar, lo cual permitiría lograr una mayor estabilidad en el rendimiento intelectual; así como una "mejor" estabilidad de tipo emocional, lo cual ayudaría a mejorar su rendimiento al iniciar la instrucción primaria y evitar a largo plazo la deserción o reprobación a este nivel.

CAPITULO VIII

LIMITACIONES

La investigación realizada representa un avance importante dentro del campo de la inteligencia y la personalidad en el niño preescolar.

Sin embargo la principal limitación de la investigación psicológica que se realiza en México, es que no se cuenta con las condiciones propicias para investigar y uno de los principales problemas a los que se enfrenta el psicólogo en una investigación de campo o experimental es obtener la muestra.

Otra limitación es la relacionada con el espacio adecuado para llevar a cabo las aplicaciones, debido a que casi ninguna escuela cuenta con un espacio adecuado, lo que dio origen a que las condiciones de la aplicación no siempre fueran las idóneas, lo cual resulta importante, dado a que puede afectar los resultados que se obtengan.

De acuerdo a la administración de la escala, es necesario realizarla en dos sesiones para evitar la fatiga del niño y como consecuencia su disminución o baja de rendimiento, pero dadas las condiciones de tiempo o espacio, estas se tuvieron que realizar, en una o dos; a veces tres sesiones de evaluación lo que pudiera también afectar los resultados que se obtengan.

Finalmente en lo que se refiere la escala Wechsler (WPPSI) la información con la que se cuenta es poca y en algunas ocasiones incompleta, ya que desafortunadamente no poseemos una estructura bibliográfica actualizada.

SUGERENCIAS

Que se realicen futuras investigaciones con la escala Wechsler, en diferentes tipos de situaciones, número de sujetos y rangos de edad para obtener datos representativos.

Como resultado del análisis de los datos obtenidos, se sugiere efectuar una revisión acerca de los criterios de calificación y forma de preguntar (instrucciones) en la escala verbal, ya que para los niños resulta inentendible ciertos reactivos sobre todo en los subtest de Vocabulario y Semejanzas.

Es conveniente darle la importancia que merece a la escala Wechsler (WPPSI) e impulsar y apoyar su uso.

Por último se sugiere elaborar escalas de diagnóstico propias a las características mexicanas, o en su defecto trabajar con los instrumentos que han demostrado su eficacia, y que además, han sido objeto de investigaciones con población Mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ackerman, N. (1986) Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Buenos Aires : Horne.
- Angrilli, A y Helfat, L. (1985) Psicología Infantil. México : CECSA.
- Ausubel, P.D. (1989) El desarrollo infantil: El desarrollo de la personalidad. México: Paidós.
- Ausubel, P.D. (1989) El desarrollo infantil: Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. México : Paidós.
- Allport, G. (1943) La personalidad. Barcelona Herder.
- Barocio, T y de la Teja, C. (1980) Estudio exploratorio de la prueba del DFH de Elizabeth Koppitz en un grupo de escolares mexicanos. Tesis. Facultad de Psicología: UNAM.
- Barron y Lucio. (1985) Predicción del aprendizaje de la lectoescritura en niños de escuela primaria. Tesis. Facultad de Psicología: UNAM.
- Bee, H (1987) El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida. México: Harla.
- Berryman, J. (1991) Psicología del desarrollo. México: Manual Moderno.
- Bijou, W.S (1982) Psicología del Desarrollo Infantil: La etapa básica de la niñez temprana. México: Trillas
- Bowlby, J (1986) Vínculos afectivos. Formación desarrollo y pérdida. Madrid. Morata.
- Calvin, Hall y Gardner L (1984) La teoría psicoanalítica de la personalidad. Paidós.
- Castelan, L ; Martínez, V (1990) Normalización de la escala de inteligencia Wechsler para los niveles preescolar y primario en una muestra de la Cd. De México. Tesis: Facultad de Psicología. UNAM.
- Clauss, G; Hiebsch, H (1966) Psicología del niño escolar. Grijalbo.
- Colom, R (1995) Test, inteligencia y personalidad. Madrid: Psicología Pirámide.
- Corona, V. (1994) Problemas del desarrollo en la edad preescolar una orientación dirigida a padres. Tesina: Facultad de Psicología. UNAM.

- Cruz, I (1994) Análisis del uso de la figura humana según Koppitz en una población mexicana. Tesis: Facultad de Psicología. UNAM.
- De la Parra, G. (1977) Escala de inteligencia para preescolares. Tesis: Facultad de Psicología: UNAM.
- Delval, J. (1994) El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Dicaprio, N (1989) Teorías de la personalidad. México: Mc Graw Hill
- Erikson, E. (1976) Infancia y sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Esquivel, F; Heredia, C; Lucio, E. (1994) Psicodiagnóstico clínico del niño. México: Manual Moderno.
- Eysenck, J. (1983) Estructura y medición de la inteligencia. Herder.
- Gesell, A; Ilg F, y cols (1979) El infante y el niño en la cultura actual: Guía de desarrollo en el hogar y el jardín de infantes. Buenos Aires: Paidós.
- Ginsburg, H; Opper, S (1977) Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Madrid: Prentice Hall.
- Heredia, C (1993) Poder de discriminación de las diferentes versiones del WISC. Tesis de Maestría: Facultad de Psicología. UNAM.
- Horrocks, J.E (1984) Psicología de la adolescencia. México: Trillas.
- Hurlock, E (1967) Desarrollo Psicológico del niño. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, S (1993) Análisis del programa pedagógico para los niños preescolares de 4 a 6 años en centros de desarrollo infantil. Tesina: Facultad de Psicología. UNAM.
- Kohnstamm, R. (1991) Psicología práctica del niño: los siete primeros años. Barcelona: Herder.
- Koppitz, E (1984) El dibujo de la figura humana en los niños. Buenos Aires: Guadalupe.
- Lanz, M. (1983) Revisión de la prueba del DFH de Elizabeth Koppitz en un grupo de niños mexicanos. Tesis. Facultad de Psicología: UNAM.
- Leif, J y Juif, P (1979) Textos de psicología del niño y del adolescente. Madrid: Narcea.
- Macías-Valadez-Tamayo, Guido (1994). Introducción al desarrollo infantil. génesis y estructura de las funciones mentales. México: Trillas.
- Mainer, H (1991) Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

- Mendoza, R; Santillán, S. (1987). Los efectos de la educación preescolar sobre la adquisición de habilidades cognitivas en niños de primer año de primaria. Tesis: Facultad de Psicología. UNAM.
- Montoya, S (1995) Estudio observacional de las relaciones tempranas madre-hijo en infantes de guardería y su posible replica en la relación con las figuras maternas substitutas. Tesis: Facultad de Psicología. UNAM.
- Moraleda, M.(1995) Psicología del desarrollo: Infancia, adolescencia, madurez y senectud. España: Boixareu Universitaria.
- Mújina, V (1978) Psicología de la edad preescolar: un manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los 7 años. Pablo del río.
- Munguía y Samano. (1990). Disminución de la agresividad y la inseguridad por medio de un programa de psicomotricidad en niños institucionalizados. Tesis: Facultad de Psicología. UNAM.
- Muñiz, A. (1991) Los padres y el maestro en relación con el autoconcepto del niño. Tesis: Facultad de Psicología. UNAM.
- Mussen, P (1986) Desarrollo Psicológico del niño. México: Trillas.
- Mussen, Conger y Kagan (1988) Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- Newman y Newman (1991) Desarrollo del niño. México: Limusa.
- Oropeza, R (1995) Estilos de crianza y autoconcepto en adolescentes. Tesis: Facultad de Psicología. UNAM.
- Ortiz, M; Pérez, P; Ham, L; Rallo, S; Román, R (1988) Relaciones objétales, dependencia y apego : una revisión teórica de la relación madre-hijo. Depto de Publicaciones de la UNAM : Facultad de Psicología.
- Palemonte, A. (1983) El DFH como instrumento para predecir el rendimiento escolar. Tesis: Facultad de Psicología. UNAM.
- Papalia D. (1978) Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. México: Mc Graw Hill.
- Papalia D; Wendkos O. (1997) Desarrollo Humano: Con aportaciones para Iberoamérica. Colombia: Mc Graw Hill.
- Piaget, J; E Inhelder, B. (1974) Psicología del niño. Buenos Aires: Stilograf
- Piaget, J; E Inhelder, B (1984) Psicología del niño. Madrid: Morata.

- Piaget, J. (1989) Seis estudios de Psicología. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1994) El nacimiento de la inteligencia en el niño. México: Grijalbo.
- Pomerleau, A. (1992) El niño y su ambiente. Un estudio funcional de la primera infancia. México: Trillas.
- Rapaport, L (1977) La personalidad desde los 0 a los 6 años: El niño pequeño y el preescolar. Buenos Aires: Paidós.
- Rice, P. (1997) Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital. México: Prentice Hall.
- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento : el desarrollo cognitivo en el contexto social. México: Paidós.
- Rosenberg, M (1973) La autoimagen de el adolescente y la sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Sarafino, E. (1988) El desarrollo del niño y el adolescente. México: Trillas.
- Sattler, M.J (1988) Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales. México: Manual Moderno.
- SEP. (1978) Programa pedagógico para el niño de 4 a 6 años que asiste a los centros de desarrollo infantil. México: Talleres gráficos de la nación.
- Stromen, E.A; Mckinney,J.P y Fitzgerald, H.E (1982) Psicología del desarrollo: edad escolar México: Manual Moderno.
- Tyler, L (1975) Psicología de las diferencias humanas. Prentice/Hall Internacional.
- Vasta, R; Haith, M; Miller, S. (1992) Psicología infantil. Ariel. Psicología.
- Voizot, B. (1985) El desarrollo de la inteligencia en el niño. México: Roca.
- Wadsworth, B (1989) Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México: Diana.
- Watson, R y Clay, H (1991) Psicología del niño y del adolescente. México : Limusa.

ANEXO

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

El propósito del presente cuestionario es conocer tu opinión padre de familia en relación con las habilidades y desempeño de tu hijo(a) ante ciertas situaciones cotidianas.

Por ello solicito atentamente, se sirva contestar, lo más apegado a la realidad, las diferentes preguntas que se le formulan en el siguiente cuestionario.

La información que Ud. proporcione será de gran utilidad para desarrollar una investigación, referente a las habilidades de tu hijo(a), lo cual servirá para programar actividades a partir de los resultados u observaciones que se planteen.

EL MANEJO DE LA INFORMACION SERA DE FORMA CONFIDENCIAL

DATOS DE IDENTIFICACION:

Nombre del niño : _____

Edad : años : _____ meses : _____

Fecha de nacimiento : _____

Lugar de nacimiento : _____

Domicilio : _____

Edad de ingreso de su hijo (a) a la guardería o al jardín de niños : _____

PADRE

Nombre : _____

Edad : _____

Escolaridad : _____

Ocupación : _____

MADRE

Nombre : _____

Edad : _____

Escolaridad : _____

Ocupación : _____

INSTRUCCIONES :

Lea cuidadosamente cada una de las siguientes preguntas, y marque con una "X" la respuesta que Ud. considere la más adecuada.

EJEMPLO :

Número total de personas que viven en casa.

- a. 2 ()
- b. 3 ()
- c. 4 (X)
- d. 5 ()
- e. 6 o más ()

1. ¿Qué tipo de enfermedades padece con mayor frecuencia su hijo (a) ?

- a. vías respiratorias ()
- b. gastrointestinales ()
- c. infecciones de la piel ()
- d. infecciones de los oídos ()
- e. infecciones de los ojos ()

2. ¿Su hijo (a) ha presentado alguno de estos padecimientos ?

- a. convulsiones ()
- b. fiebres frecuentes ()
- c. pérdida de conocimiento ()
- d. encefalitis ()
- e. ninguno ()
- f. otro ()

Especifique cuál : _____

3. ¿Cuántas habitaciones tiene la casa donde vive ? (No considere cocina ni baño)

- a. 1 ()
- b. 2 ()
- c. 3 ()
- d. 4 ()
- e. 5 o más ()

4. ¿Cuántas personas, en total, viven en su casa ?

- a. 3 o menos ()
- b. de 4 a 5 ()
- c. de 6 a 7 ()
- d. de 8 a 9 ()
- e. 10 o más ()

5. ¿Número de hijos?

- a. 1 ()
- b. 2 ()
- c. 3 ()
- d. 4 ()
- e. 5 ()
- f. 6 o más ()

6. ¿Cuál es el total de ingresos familiares que se tiene en el hogar mensualmente ?

- a. menos de \$500 ()
- b. entre \$501 y \$750 ()
- c. entre \$751 y 1000 ()
- d. entre \$1001 y \$ 1500 ()
- e. entre \$ 1501 y \$ 2000 ()
- f. entre \$ 2001 y \$ 3000 ()
- g. entre \$ 3001 y \$ 4000 ()
- h. más de \$ 4000 ()

7. ¿Cuántas personas duermen en la misma habitación donde duerme su hijo (a) ?

- a. ninguna ()
- b. 1 ()
- c. 2 ()
- d. 3 ()
- e. 4 ()
- f. 5 o más ()

8. ¿En el hogar hay acceso a : (puede marcar más de una opción).

- a. revistas ()
- b. libros ()
- c. enciclopedias ()
- d. periódicos ()
- e. juegos electrónicos ()
- f. radio y TV ()
- g. juegos didácticos ()

9. ¿Aproximadamente cuántos libros hay en su hogar?

- a. de 1 a 20 ()
- b. de 21 a 40 ()
- c. de 41 a 60 ()
- d. de 61 a 80 ()
- e. de 81 a 100 ()
- f. más de 100 ()

10. ¿A que edad comenzó a caminar su hijo (a) ?

- a. desde los 11 meses ()
- b. al año de edad ()
- c. al año 3 meses ()
- d. al año 6 meses ()
- e. a los 2 años ()

11. ¿Consideró que para que su hijo(a) lograra caminar es suficiente con que :
(puede marcar más de una opción).

- a. dejarlo(a) gatear ()
- b. pararlo(a) poco a poco y dejarlo(a) que se agarre de los barrotes de la cuna ()
- c. ponerlo(a) a hacer "solitos" ()
- d. dejarlo(a) en la andadera para que perdiera el miedo y caminará más rápido ()
- e. nada ()

12. ¿A que edad comenzó a hablar su hijo (a).?

- a. desde los 9 meses ()
- b. al año de edad ()
- c. al año 3 meses ()
- d. al año 6 meses ()
- e. a los 2 años ()

13. ¿Consideró que para que su hijo(a) logre hablar es suficiente con que :(puede marcar más de una opción)

- a. se platique ()
- b. repetir la frase o palabra hasta que logre decirla ()
- c. cuando pedía algo y no entendía no se lo daba hasta que dijera bien que quería ()
- d. ponerle el radio, música o alguna canción de su agrado ()
- e. ponerle la televisión ()
- f. nada ()

14. ¿Qué lugar ocupa su hijo (a) en la familia ?

- a. primero ()
- b. segundo ()
- c. tercero ()
- d. cuarto ()
- e. quinto ()
- f. sexto ()

15. ¿Qué trabajos ha realizado la madre fuera del hogar ?

- a. profesional ()
 - b. técnica ()
 - c. empleada doméstica ()
 - d. obrera ()
 - e. empleada federal ()
 - f. secretaria ()
 - g. ninguno ()
 - h. otro ()
- Especifique cuál _____

16. ¿A partir del nacimiento de su hijo(a) cuánto tiempo se dedicó la madre exclusivamente a su cuidado y atención sin realizar otras actividades de tipo laboral?

- a. solo los tres primeros meses ()
- b. hasta los 6 meses ()
- c. hasta el primer año de edad ()
- d. hasta que ingresó a la guardería ()
- e. hasta que ingresó al jardín de niños ()

17. ¿El nacimiento de su hijo (a) en la familia provocó ?

- a. aceptación ()
- b. alegría ()
- c. rechazo ()
- d. indiferencia ()

18. ¿Cuando Ud. está ocupada o no está en casa, que persona se encarga de atender a su hijo (a) ?

- a. algún familiar ()
- b. sus hermanos mayores ()
- c. su papá ()
- d. algún vecino (a) ()
- e. permanece en la escuela ()

19. ¿La persona que se encarga de su hijo es siempre la misma ?

- a. si ()
- b. no ()

20. ¿La persona que lo cuida que actividades realiza con su hijo(a) ?

- a. juega con el niño(a) ()
- b. le canta y leen cuentos ()
- c. ayuda a las labores del hogar, y lo deja solo ()
- d. lo deja viendo la televisión ()
- e. no lo sé ()

21. ¿Qué actividades desarrolla la familia en su tiempo libre ?

- a. asisten a un centro recreativo ()
- b. asisten a algún parque ()
- c. asisten al cine, museo, o al teatro ()
- d. visitan a amigos o familiares ()
- e. quedarse en casa, y ver televisión ()
- f. ninguna ()

22. ¿Su hijo(a) comparte algún momento del día o fin de semana con su papá ?

- a. si ()
- b. a veces ()
- c. rara vez ()
- d. nunca ()

23. ¿Qué tipo de actividades realiza o comparte el niño (a) con su papá ?

- a. platica con él ()
- b. ven la televisión ()
- c. se ponen a jugar ()
- d. leen un cuento o revista ()
- e. ninguna ()

24. ¿Los padres comparten alguna actividad con su hijo (a)(como ver la televisión, escuchar el radio, o comentan alguna cosa que inquiete a su hijo (a) ?

- a. si ()
- b. no ()
- c. otra () Especifique cuál _____

25. ¿Su hijo (a) tiene alguna responsabilidad en casa ?

- a. si ()
- b no () Especifique cuál : _____

26. ¿Quién da las órdenes o impone la disciplina en relación a la educación de su hijo (a) ?

- a. la madre ()
- b. el padre ()
- c. los dos toman decisiones para la disciplina ()
- d. otro familiar (abuelos, tíos,etc) ()

27. ¿Cuál es la forma de imponer la disciplina para la educación de su hijo (a) ?

- a. regañan al niño (a) ()
- b. le pegan ()
- c. platican con el niño (a) y le dicen que no vuelva a hacer lo que hizo ()

28. ¿Cuál es la actitud de su hijo (a) ante las normas de disciplina que se imponen ?

- a. aceptación ()
- b. indiferencia ()
- c. oposición o resistencia ()

29. ¿Que tipo de programas de T.V prefiere su hijo (a) ?

- a. caricaturas ()
- b. telenovelas ()
- c. programas familiares ()
- d. películas ()
- e. ninguno ()

30. ¿Cuántas horas aproximadamente al día dejan ver televisión a su hijo (a) ?

- a. no ve televisión ()
- b. media hora ()
- c. una hora ()
- d. una hora y media ()
- e. dos horas ()
- f. más de dos horas ()

31. ¿En que tipo de actividades su hijo (a) ocupa el tiempo libre ?

- a. jugar con sus hermanos o amigos ()
- b. ver la televisión ()
- c. leer un cuento ()
- d. practicar algún deporte ()
- e. juegos de video ()

32. ¿Su hijo (a) asistió a un centro de desarrollo infantil o guardería desde temprana edad ?

- a. si ()
- b. no ()

33. ¿Cuáles fueron las causas por las que su hijo (a) asistió a la guardería desde temprana edad ?

- a. ambos padres tenían que continuar trabajando ()
- b. no tengo con quien dejarlo ()
- c. me permite realizar otras actividades mientras permanece en la escuela ()
- d. se que es bueno para mi hijo (a) ya que desde pequeño puede aprender cosas ()
- e. en la escuela que no podemos enseñarle nosotros como padres ()
- f. otras ()

Especifique cuál : _____

34. ¿Como fué la adaptación de su hijo(a) al jardín de niños después del primer mes?

- a. lloró ()
- b. no se quiso quedar ()
- c. se mostró contento ()

35. ¿Considera que su hijo (a) se integra con facilidad al ambiente escolar ?

- a. si ()
- b. no ()
- c. no lo sé ()

36. ¿Como es la integración de su hijo (a) al grupo ?

- a. lider ()
- b. afectuosa y amigable ()
- c. agresiva ()
- d. tímida ()
- e. berrinchuda ()
- g. se aísla o no se integra ()

37. ¿Tiene alguna otra actividad extra o clase a parte de asistir a la escuela ?

- a. si ()
- b. no ()
- c. Cuál _____

38. ¿Con qué frecuencia le dejan tareas escolares a su hijo (a) ?

- a. todos los días ()
- b. cada tercer día ()
- c. una vez por semana ()
- d. sólo rara vez ()
- e. no le dejan tareas ()

39. ¿Le gusta hacer las tareas escolares a su hijo (a) ?

- a. si ()
- b. a veces ()
- c. rara vez ()
- d. nunca ()

40. ¿Aproximadamente, cuánto tiempo le lleva a su hijo(a) realizar sus tareas escolares ?

- a. no le dejan tarea ()
- b. menos de 30 minutos ()
- c. entre 30 minutos y 1 hora ()
- d. entre 1 y 2 horas ()
- e. entre 2 y 3 horas ()

41. ¿Quién le ayuda a su hijo (a) a realizar las tareas escolares ?

- a. las realiza él sólo ()
- b. papá ()
- c. mamá ()
- d. algún hermano ()
- e. otra persona ()

42. ¿Quién revisa las tareas escolares de su hijo (a) ?

- a. mamá ()
- b. papá ()
- c. algún hermano ()
- d. otra persona ()
- e. nadie ()

43. ¿Qué hace cuando le reportan que su hijo(a) trabaja bien en la escuela ?

- a. lo premio ()
- b. lo felicito ()
- c. lo aconsejo y lo animo para que siga superándose ()
- d. le exijo mejorar todavía más ()
- e. nada ()

44. ¿Qué hace cuando le reportan que su hijo(a) no trabaja en la escuela ?

- a. lo castigo ()
- b. lo regaño ()
- c. lo aconsejo y animo para que se supere ()
- d. estudió con él ()
- e. nada ()

45. ¿Asiste a las reuniones que programa la escuela para tratar asuntos relacionados con su hijo(a) ?

- a. si ()
- b. no ()
- c. algunas veces ()

GRACIAS POR SU COOPERACION