



881329 20  
**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO**

**PLANTEL LOMAS VERDES**

**CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO, NUMERO DE INCORPORACION 8813-25**

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS DIFERENCIAS MADURATIVAS  
ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE PREESCOLAR  
EN JARDINES DE NIÑOS FEDERALES EVALUADOS MEDIANTE  
LA PRUEBA DENVER.**

**T E S I S**

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

**P R E S E N T A N  
MARIA DEL PILAR ROMERO ALONSO  
MARIA DEL ROSARIO SALGADO CUEVAS**

273293  
**NAUCALPAN, EDO. DE MEXICO.**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**1999**



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.

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS DIFERENCIAS MADURATIVAS  
ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE PREESCOLAR  
EN JARDINES DE NIÑOS FEDERALES EVALUADOS MEDIANTE  
LA PRUEBA DENVER.**

**María del Pilar Romero Alonso**

**María del Rosario Salgado Cuevas**

# **INDICE**

## **Introducción**

### **Capítulo 1**

#### **1. Teorías del Desarrollo**

1.1 La Psicología Evolutiva de Jean Piaget

1.2 Teoría Freudiana del desarrollo

1.3 El Conductismo y la Teoría del Aprendizaje

1.4 Desarrollo según Erik H. Erikson

1.5 Estadios evolutivos del desarrollo de Henry Wallon

1.6 Teoría del desarrollo de Arnold Gesell

### **Capítulo 2**

#### **2. El niño de 5 años**

##### **2.1 Rasgos de madurez**

2.1.1 Habilidades motrices

2.1.2 Higiene Personal

2.1.3 Expresión emocional

2.1.4 Temores y sueños

2.1.5 Personalidad y sexo

2.1.6 Relaciones Interpersonales

2.1.7 Juegos y pasatiempos

2.1.8 Vida escolar

2.1.9 Sentido ético

2.1.10 Imagen del mundo

2.2 Esferas del desarrollo del niño de 5 años

2.2.1 Conducta motora

2.2.2 Conducta adaptativa

2.2.3 Lenguaje

2.2.4 Conducta personal social

2.3 Diferencias sexuales

### **Capítulo 3**

3. Jardines de Niños e Higiene Escolar

3.1 Bosquejo Histórico de los Jardines de Niños

3.2 Objetivos y programas de preescolar

3.3 Higiene Escolar

### **Capítulo 4**

4. Test de Denver

4.1 Antecedentes

4.1.1 Método

4.1.2 Formato

4.1.3 Resultados

4.1.4 Confiabilidad

4.1.5 Validez

4.2 Descripción de la prueba

4.3 Instrucciones

4.4 Cálculo de la edad

4.5 Interpretación de resultados

## **Capítulo 5**

### **5. Metodología**

5.1 Planteamiento del problema

5.2 Objetivo

5.3 Planteamiento de las hipótesis

5.3.1 Hipótesis específicas de trabajo

5.4 Variables

5.5 Definición operacional de las variables

5.6 Análisis estadístico

5.7 Muestra

5.8 Instrumento

5.9 Escenario

5.10 Resultados

**Conclusiones**

**Bibliografía**

## INTRODUCCION

Al niño siempre se le ha considerado como un apasionante motivo de estudio. Desde la época antigua hasta nuestros días poco a poco ha ido cobrando mayor importancia.

Los temas más persistentemente estudiados versan alrededor de la educación del niño y su desarrollo. Ha sido de gran interés el estudio de este último por que a través de él, es que se forman las bases o cimientos de la persona que ha de ser ulteriormente.

El niño es un organismo cuya sensibilidad está dispuesta a recibir la estimulación del medio ambiente en el cual inicia su crecimiento, es básicamente un ser receptivo durante los primeros años de su vida, deseoso por aprender y "aprehender" en todos los sentidos. De ahí se desprende la importancia del conocimiento y análisis de las diversas áreas que comprenden el desarrollo y la medida en que las experiencias infantiles influyen en él.



La importancia de conocer y entender al niño se demuestra en los numerosos trabajos que se han venido desarrollando para explicar de un modo preciso la medida en que dichas experiencias influyen en su crecimiento, madurez, aprendizaje y adaptación; sin embargo, el desarrollo no es un tema extinto; hablar de los cambios evolutivos en los niños es tan extenso que podemos segmentar y "ampliar macroscópicamente" un periodo para conocer más acerca de él.

Haciendo uso pues, de esa segmentación, el tema a tratar en este trabajo pretende tocar un punto sensible: el desarrollo madurativo de niños de 5 a 6 años, en grado preescolar que asisten a nuestras Escuelas Federales, etapa trascendental para un buen enlace de la educación informal (preescolar) a un sistema escolarizado formal (educación primaria).

Por tal motivo, y con el auxilio de la escala de desarrollo de Denver pretendemos obtener inferencias acerca de las diferencias madurativas que presentan niños y niñas en sus 4 principales áreas del desarrollo.

Es de suma importancia considerar que el desarrollo entre mujeres y varones puede ser diferente dado su paquete biológico o el trato selectivo por parte de su entorno familiar y escolar, de tal forma que si las diferencias en

los resultados se consideran significativas podamos obtener conclusiones sobre el nivel de desarrollo que podríamos esperar y a su vez, plantear estrategias de manejo en su desarrollo escolar.

## CAPITULO 1

No todos los cambios de la conducta podemos llamarlos desarrollos. El término desarrollo designa las alteraciones de la conducta o de rasgos que parecen surgir de manera ordenada, al menos durante un razonable espacio de tiempo. Por lo común, estos cambios dan lugar a maneras nuevas y mejoradas de reaccionar, es decir, a una conducta que es más adaptativa, más sana, más compleja, que esta más altamente organizada o que es más estable, competente o eficiente. Hablamos de los adelantos que van desde el gatear hasta el caminar, desde el balbucear hasta el hablar, desde el pensamiento concreto hasta el abstracto, desde la preocupación egocéntrica hasta la consideración para con los demás llamándolos desarrollos.<sup>1</sup>

Las metas primordiales de la psicología del desarrollo son las de la descripción, medición y explicación de los cambios o transformaciones de la conducta y de las capacidades que se producen con el aumento de edad del niño y que parecen ser universales; así como también el estudio de las diferencias individuales de la conducta durante un determinado periodo de desarrollo<sup>2</sup>; el psicólogo del desarrollo, así mismo, se ocupa de explicar la conducta anómala como el autismo, la drogadicción, la deficiencia mental, etc.

---

<sup>1</sup> Mussen P., Conger J., Kagan J.; Desarrollo de la Personalidad en el niño, Ed. Trillas, México, 1983.

<sup>2</sup> Kagan J., Kearsley R., Zelazo, P. citado en Mussen, op. cit.

El descubrimiento de los factores y de los acontecimientos del desarrollo que predisponen a los individuos a la exhibición de dichas conductas puede tener un gran valor práctico, pues permite la predicción y, quizá la prevención de anormalidades.

Dado que la conducta evoluciona, el comportamiento normal asume modos característicos a medida que se desarrolla.

El diagnóstico del desarrollo es una comparación entre las formas de conductas observadas y las estimadas dentro de la normalidad. Dicha normalidad se ha establecido mediante la observación de miles de niños y lactantes sanos lo cual ha permitido enumerar pautas de conducta similares a todos ellos en una determinada área del desarrollo y en una determinada etapa.

Se ha asociado el concepto de madurez a la edad cronológica del niño, de tal forma que el diagnóstico evolutivo interpreta a la conducta en relación a modos normales expresados en valores y en función de la edad.

El diagnóstico del desarrollo comprende una gran diversidad de tareas apropiadas para áreas de la conducta, muchas de las cuales se superponen; sin embargo, en niños con un desarrollo normal se muestran diferencias pudiendo estar adelantados en un área y retrasados en otra.

La importancia de una evaluación selectiva esta en descubrir el campo en el que el niño está deficiente para correlacionarlo con un diagnóstico clínico y

así plantear una interpretación del estado general y evolutivo, y por ende tener una estimación del grado de madurez del sistema nervioso.

En la evaluación del desarrollo no pueden ser separados los objetivos evolutivos, neuromotores y sensoriales. Las respuestas nos dan indicio del grado de normalidad y anormalidad en la estructura neural así como también de las deficiencias en la integración de los estímulos. No hay respuestas correctas o erróneas, lo único que interesa es ubicar al niño en la edad de desarrollo que le corresponde para de este modo tener un punto de partida bien definido.

Gracias al avance de la psicología del desarrollo ha sido posible establecer patrones de conducta en los niños que permiten predecir lo que se esperará de ellos a cierta edad.

El patrón de desarrollo tiene un valor tanto científico como práctico ya que recalca la necesidad de dirección y estimulación para que el niño alcance todo su potencial y les permita a los padres y maestros preparar a los niños en base a lo que se esperará de ellos a una edad determinada.<sup>3</sup>

Los estudios e investigaciones han proporcionado ciertos principios de desarrollo durante la infancia:

---

<sup>3</sup>Hurlock B. Elizabeth; Desarrollo del Niño, 2a. edición, Ed. Mc. Graw Hill, 1990.

**1er Principio de desarrollo.** El crecimiento del niño incluye cambios cuya finalidad es la autorrealización o el alcance de los potenciales hereditarios.

**2º Principio de desarrollo.** Las bases del aprendizaje y la experiencia perjudiciales para la adaptación personal y social del niño, se pueden modificar antes de que se conviertan en patrones habituales.

**3er Principio de desarrollo.** El desarrollo deriva de la interacción entre la maduración y el aprendizaje; entendiéndose por madurez el desenvolvimiento de características potencialmente presentes en el individuo, que proceden de su dotación genética, y aprendizaje como el desarrollo a partir del ejercicio y el esfuerzo, mediante el cual, los niños adquieren competencia para utilizar sus recursos hereditarios.

**4º Principio de desarrollo.** Cada patrón es predecible aún cuando se pueda retrasar o acelerar por medio de condiciones dentro del ambiente prenatal y posnatal. Ciertas características predecibles tienen el mismo patrón de desarrollo para todos los niños.

**5º Principio de desarrollo.** El desarrollo va de las respuestas generales a las específicas.

**6º Principio de desarrollo.** Existen diferencias individuales que se deben, en parte, a influencias hereditarias y ambientales tanto para el desarrollo físico y psicológico.

**7º Principio de desarrollo.** En todos los periodos existen épocas de equilibrio y desequilibrio.

**8° Principio de desarrollo.** Hay expectativas sociales para cada periodo, esto ayuda a los padres y maestros a saber en que edad son capaces los niños de dominar los diferentes patrones conductuales necesarios para realizar adaptaciones adecuadas.

**9° Principio de desarrollo.** Todos y cada uno de los periodos tienen riesgos potenciales físicos y psicológicos, que pueden modificar el patrón de desarrollo.<sup>4</sup>

Es importante por tanto conocer el modo en que se desarrollan los niños, ya que esto influye en la conducta infantil, de modo directo, determinando lo que puedan hacer, e indirectamente en su actitud hacia los demás y a ellos mismos, afectando el tipo de adaptaciones personales y sociales que realizan para hacer de ellos en el futuro adultos capaces primero de sí mismos y después del papel que elijan desempeñar.

---

<sup>4</sup>Harlock, op. cit.

## **1. TEORIAS DEL DESARROLLO**

Gran parte de las investigaciones y teorizaciones de la psicología del desarrollo giran en torno a cuestiones filosóficas y educativas; se encuentran entre ellas cuestiones relativas a si existen o no metas ideales para el desarrollo, cuestionamientos a las aportaciones relativas a la experiencia; a las fuerzas biológicas en el desarrollo, a los cambios en la conducta, a la actividad o pasividad del niño en relación con el ambiente y a la continuidad del desarrollo. De entre todas las teorías relevantes existen 3 que mayor influencia han ejercido en el campo del desarrollo del niño y son:

**1. La Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de J. Piaget.** Para Piaget, el desarrollo de los niños es un producto de sus interacciones continuas con el ambiente, de las interpretaciones de sus experiencias y de sus intentos de organización de los procesos mentales. Destaca el razonamiento como meta del desarrollo.<sup>5</sup>

**2. Teoría Psicoanalítica de S. Freud.** Para el psicoanálisis, el infante y el niño son víctimas de poderosas fuerzas biológicas (instintivas) y sociales que determinan su desarrollo. Freud hizo hincapié en la maduración emocional

---

<sup>5</sup>Mussen, Conger y Kagan; op. cit.



pero al igual que Piaget, creyó que el avance del desarrollo se efectúa en diversas etapas biológicamente determinadas, cada etapa esta señalada por una inversión emocional en una parte del cuerpo, que es la fuente primordial del placer y en esa parte es donde se concentra la energía psíquica.

**3. Teoría del Aprendizaje.** Destaca el poder de la experiencia y del ambiente para determinar la conducta y reduce la importancia de los factores biológicos. Los niños adquieren y modifican continuamente su conducta a consecuencia del condicionamiento, de las recompensas y castigos, así como de la observación de la conducta de otros (modelos).<sup>6</sup>

Los restantes 3 modelos teóricos que se desarrollan en este trabajo no son de menos importancia.

**Henry Wallon** es considerado hoy en día como el Psicólogo de la niñez en Francia y gran parte de Europa.

Wallon es un observador del desarrollo humano en cuanto a sus condiciones orgánicas. Defiende la noción de maduración como condición para el aprendizaje, a similitud de Gesell.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>Mussen, op. cit.

<sup>7</sup>Zazzo Rene; Avances y Novedades en la Psicología Infantil, Ed. F.C.E., México 1989.

Es precursor de las Teorías de Apego, considerando como primordial la necesidad del otro para constituir la imagen de sí mismo.

**Arnold Gesell** es de entrada el inventor del Cinemanalysis. Fue el primero en utilizar una cámara como instrumento de investigación. Es, quizá el mas grande psicólogo infantil que ha dado E.U.A.. Inspirador de la Psicología Escolar, creador de la Clínica del Desarrollo del Niño. Con Gesell se "descubre" la gran diversidad de los niños y sobre todo que un individuo, así fuese recién nacido o gemelo, nunca es idéntico a otro, ni aún en sus reacciones más simples.

Gesell es el psicólogo de la primera infancia, de la infancia preescolar, como lo es Wallon en Europa pero con estilo muy diferente. Esta comunidad de intereses por los primeros años no es extraña, pues son la base y la organización de todo lo que va a seguir.

Uno de los mayores atractivos de estudiar a **Erikson** es la madurez y complejidad como vincula y articula el enfoque psicológico con el social sin que algo se pierda con el pasaje de un campo a otro.

El mayor aporte que hace Erikson es el de continuar con el esquema de Freud de estadios del desarrollo más allá de la fase genital y de resolución del Complejo de Edípo. Para el autor lo que separa los estadios del desarrollo es denominado como crisis, las que aparecen no solo

condicionadas por factores biológicos en estos momentos críticos. Es inestimable el valor del aporte de Erikson al trazarnos un mapa comprensivo del desarrollo del hombre.<sup>8</sup>

A continuación se desarrollarán éstas teorías con la principal intención de sentar bases para el objetivo del trabajo; el desarrollo infantil.

---

<sup>8</sup> Rodrigué Emilio en Erikson E., Infancia y Sociedad, Ed. Paidós, Buenos Aires 1974.

## 1.1 PSICOLOGIA EVOLUTIVA DE JEAN PIAGET.

Piaget es una de las figuras más notables de la ciencia de la conducta contemporánea. Durante más de 40 años de trabajo construyó junto con sus colaboradores una teoría amplia acerca del desarrollo intelectual y perceptual del niño. Él estuvo interesado sobre todo en la investigación teórica experimental del desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales. Su teoría se funda en que la actividad inteligente es un proceso activo organizado de asimilación de lo nuevo a lo viejo y de la acomodación de lo viejo a lo nuevo y las consideró mediadoras entre las funciones invariables de la conducta por una parte y sus diversos contenidos por la otra.<sup>9</sup> Piaget denomina asimilación a la incorporación de las experiencias, hechos y acciones a las estructuras del niño es decir al proceso por el cual se alteran los elementos del ambiente en forma tal que puedan ser incorporados al organismo y convertirse en parte del conocimiento ya existente “un conejo que come col no se convierte en col, dice él, transforma la col en conejo”<sup>10</sup>; y llama acomodación al ajuste que el niño hace del objeto, es decir a la modificación de un esquema existente a través del cual percibe o piensa como resultado de experiencias nuevas. Concibe el desarrollo como formas de pensar que se vuelven más eficaces y ayudan al individuo a adaptarse a

---

<sup>9</sup>Lefrançois Guy; Acerca de los niños, 2a. edición, Ed. F.C.E., México 1980.

<sup>10</sup> Wolman B.; Diccionario de Ciencias de la Conducta, Ed. Trillas, México 1984.

las exigencias del medio ambiente, por lo cual describe cuatro aspectos necesarios para el desarrollo:

- a) La maduración del sistema nervioso.
- b) La experiencia que supone la interacción con el mundo físico.
- c) La transmisión social, el cuidado y la educación que influye en la experiencia del niño.
- d) El equilibrio, la autorregulación adaptativa del medio.

Dados estos cuatro aspectos necesarios para el desarrollo se irán “descubriendo” las formas de organización de la actividad mental bajo su aspecto motor, intelectual y afectivo así como en sus dimensiones individual y social.

Para mayor claridad Piaget distingue 6 estadios o periodos del desarrollo que marcan la aparición de esta organización de actividad mental sucesivamente construida.

1. El estadio de los reflejos o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.
  
2. El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.

3. El estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.

Estos primeros estadios constituyen el periodo del lactante (hasta aproximadamente un año y medio a dos años), es decir, antes de los desarrollos del lenguaje u del pensamiento propiamente dicho.

En este periodo las reacciones del niño obedecen a instintos o necesidades básicas como el comer, el amor, el abrigo, etc.; surgen las sensaciones, percepciones, emociones. Los movimientos se organizan en los esquemas de acción tales como la succión, movimientos de las manos, de las piernas, la sonrisa refleja, etc.

El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos individuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos años a los siete, durante la segunda parte de la "primera infancia"). El niño utiliza acciones coordinadas para realizar representaciones elementales, dichas representaciones se manifiestan en actividades tales como la imitación, el juego simbólico, el lenguaje, el dibujo y la imagen mental. Hacia los dos años, se registran los símbolos y el lenguaje, y con ello el niño logra una nueva visión de sí mismo, del mundo que lo rodea y puede exteriorizar lo que siente y piensa. El lenguaje influye importantemente en la conducta y

pensamiento del niño, ya que constituye una herramienta cognoscitiva y un sistema de comunicación. Por su parte el juego del niño reproduce las situaciones que más le impresionan y las asimila a su esquema de acción. La función simbólica predomina entre los 3 y 7 años, etapa en la que se da el juego simbólico, importante para la afectividad. Al principio el pensamiento del niño es subjetivo, sigue una sola dirección; la visión esta centrada en él mismo y sólo puede ver las cosas desde su propio punto de vista.<sup>11</sup>

5. El estadio de las operaciones intelectuales concretas (de los 7 a los 11 ó 12 años). Aparece la lógica y los sentimientos morales y sociales de cooperación. Con esto se dá un gran paso hacia la socialización y objetivación del pensamiento; el niño ya no se centra en sí mismo, crece en su desarrollo afectivo, cognoscitivo y social. Aparecen formas de organización nuevas, que aseguran un equilibrio más estable, al mismo tiempo que inauguran una serie de nuevas construcciones.<sup>12</sup>

6. El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia). El individuo conquista el pensamiento abstracto formal; en el plano social logra la autonomía de la personalidad cuando

---

<sup>11</sup> Piaget Jean, Seis Estudios de Psicología, Ed. Seix Barral, México 1984.

<sup>12</sup> Gisbert Carlos, El Desarrollo del Niño, Ediciones Océano, Barcelona 1982.

aprende a colaborar con los demás y a aceptar las reglas y normas sociales. Las conquistas propias de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la afectividad un equilibrio cognoscitivo superior al que tenían durante la segunda infancia.

Cada uno de dichos estadios se caracteriza por la aparición de estructuras originales que lo distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas estructuras subsiste en el curso de los estadios posteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse nuevas. De ello se deduce que, en el adulto, cada uno de los estadios pasados corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado en la jerarquía de sus conductas. Sin embargo, cada estadio comprende también una serie de caracteres momentáneos o secundarios que van siendo modificados por el desarrollo posterior, en función de las necesidades de una mejor organización.

Así pues, cada estadio constituye, por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez más avanzada.

En suma, este mecanismo continuo y perpetuo de reajuste y equilibración está determinado por la forma general de las necesidades e intereses comunes a todas las edades de la acción humana. Puede decirse que toda necesidad tiende a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras



ya construidas reajustando estas en función de las transformaciones sufridas y, por consiguiente a "acomodarlas" a los objetos externos.

Ahora bien, al asimilar de esta forma los objetos, la acción y el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, es decir, a proceder a un reajuste cada vez que hay variación exterior. Puede llamarse "adaptación" al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones; tal es la forma general de equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente, en su organización progresiva como una adaptación cada vez más precisa a la realidad.<sup>13</sup>

Piaget subraya a menudo y con mucha insistencia que antes que todo era epistemólogo, que su verdadero dominio es la teoría del conocimiento por lo que siempre retoma el problema de saber como es posible el conocimiento.

En 1973 en una entrevista publicada en L' Express Piaget declaró: "Soy epistemólogo, mi dominio es el conocimiento. Si yo fuera psicólogo, me habría ocupado de los juegos simbólicos y de la afectividad".<sup>14</sup>

En el siguiente punto hablaremos de una teoría que trata de estos juegos simbólicos y de la afectividad del ser humano.

---

<sup>13</sup>Piaget Jean, op. cit.

<sup>14</sup>Piaget citado en Zazzo op. cit. pp 313.

## 1.2 TEORIA FREUDIANA DEL DESARROLLO

Una de las teorías más diferenciada y específica es sin duda la Psicoanalítica; ya que abarca los conceptos relativos a la personalidad como organización del aparato mental en general y aquellos relativos a los procesos que conducen a las diferencias específicas del individuo particular.

En cuanto a la organización de la personalidad es útil distinguir entre maduración y desarrollo. La "maduración" se refiere a los procesos de crecimiento que ocurren con relativa independencia del ambiente; el "desarrollo" atañe a la interacción entre los procesos de maduración y las influencias ambientales que llevan a la más alta estructuración y a las variaciones individuales del aparato psíquico. El desarrollo de la personalidad es el despliegue de una constitución innata bajo el influjo del ambiente. Los factores genéticos y ambientales se entrelazan estrechamente entre sí y "encadenados unos con otros forman una unidad etiológica inseparable".<sup>15</sup>

Las primeras semanas de vida se caracterizan por cierta inestabilidad vegetativa. Precisa alrededor de 4 semanas - periodo neonatal - para que el infante progrese en su maduración hasta un nivel de funcionamiento vegetativo más uniforme.

De acuerdo con la hipótesis de Freud el infante que duerme se halla en una

---

<sup>15</sup>Freud S., Lecciones Introductorias al Psicoanálisis, Obras Completas, Tomo VI, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1972.

situación similar a la de su vida intrauterina. El hambre y el dolor son las sensaciones que con mayor frecuencia hacen que el niño despierte. El orden rítmico de los acontecimientos es este: surge una necesidad-interrupción del dormir-llanto-gratificación-dormir otra vez.

La alimentación, especialmente del pecho de la madre, no solo satisface el hambre sino que también comunica al infante sensaciones táctiles y cinestésicas de estar protegidos.

Llegado el momento el infante ya no duerme de inmediato, continúa chupando el pecho, gozando de las sensaciones táctiles de labios y mejillas. Mientras goza de las sensaciones producidas por el mismo, el estar despierto le permite advertir que las necesidades se originan dentro de él y que la fuente de gratificación está fuera de él. Poco tiempo después sus expresiones mímicas se convierten en excelente medio de comunicación.

Si el proceso de desarrollo no es perturbado, el infante conserva el sentimiento de seguridad de que todas sus necesidades son (y serán) satisfechas. Este sentimiento de expectante confianza en la madre es el contenido de la relación afectiva más temprana.

La confianza es el correlato intrapsíquico del estado pasivo, receptivo y dependiente del infante; desempeña un papel importante en su economía metabólica y psíquica.<sup>16</sup> La confianza actúa como una protección emocional

---

<sup>16</sup>Benedek Therese, Adaptation to Reality in Early Infancy, citado en Alexander Franz Recop. Psiquiatría Dinámica, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1987.

y facilita el aprendizaje ya que la tensión instintiva disminuida le permite prestar atención al ambiente.

En el momento en que el infante vuelve su cabeza hacia la madre y le sonrío confiado se han dado los siguientes pasos 1) diferenciación entre el yo y el medio ambiente; 2) percepción de la madre como "objeto necesario" para aliviar las tensiones internas; 3) experiencia de la necesidad y la satisfacción (placer de saciedad dentro del yo) y 4) atención hacia los objetos animados e inanimados con las necesidades y la gratificación.

Con cada paso en los procesos de maduración de los órganos motores y sensoriales se hacen manifiestas nuevas necesidades de actividad y en breve tiempo esta práctica se convierte en una fuente de placer. De todas las fuentes de energía vital proceden sensaciones placenteras que absorben la atención del niño inmediatamente después de aliviar la tensión de su cuerpo. Si bien esas sensaciones originalmente representan solo una excitación agradable, más tarde pueden convertirse en una necesidad que demande gratificación.

A los órganos en los que se estimula y gratifica la necesidad instintiva se les conoce como zonas erógenas. Autoerotismo es la gratificación lograda por la manipulación de la zona donde se percibe la necesidad. Los labios, la boca, la piel, la membrana de la mucosa anal, el clítoris y el pene son consideradas zonas erógenas. En el centro de la organización del desarrollo se halla la

zona erógena dominante de una edad específica.<sup>17</sup>

En tanto el niño crece, su Yo, a partir de la forma inicial rudimentaria se va diferenciando a través de etapas cuyas características son la resultante de tendencias y necesidades de orden instintivo (tendencias libidinales). Dichas tendencias se organizan bajo el predominio de una zona erógena determinada y un modo específico de relación de objeto.<sup>18</sup>

La teoría psicoanalítica del desarrollo comprende 5 etapas.

1.- Etapa oral, que va del nacimiento hasta aproximadamente 12 meses. Desde el nacimiento la fuente primaria del placer y gratificación es la región bucal. La boca es la zona erógena que experimenta la libido oral y sus gratificaciones. La finalidad de la libido oral es la incorporación, y el proceso está al servicio de la identificación.

Esto no es, sin embargo, un proceso exclusivamente oral. Las sensaciones olfativas, vestibulares, táctiles y más tarde las acústicas y visuales desempeñan un papel en la respuesta alimentaria del recién nacido. Estas sensaciones aunadas a la alimentación misma forman parte del proceso por el cual el niño se identifica con su madre y establece su relación afectiva primaria con ella. La capacidad del infante para adaptarse al ambiente coincide con el desarrollo de la relación objetal con la madre.

No todo placer libidinal es autoerótico; (producido por él mismo) el niño

---

<sup>17</sup>Alexander Franz, citado en Alexander Franz Recop. op. cit.

<sup>18</sup>Gispert Carlos, op. cit.

recibe estimulación libidinal a través del cuidado de que se le hace objeto en la lactancia (expresiones de ternura, táctiles, bucales y verbales). El intercambio entre gratificaciones autoeróticas y erótico-objetales constituye un factor importante en el cuidado acertado del lactante.

El proceso primario del dominio del mundo externo repite, en alguna medida el proceso de incorporación. "Agarrar" con la boca es el primer signo de que no se tiene miedo a incorporar. Agarrar con la mano y llevar el objeto hacia la boca son los siguientes pasos en el trato con los objetos. Esta no es solo una actitud receptiva o incorporativa; es la manifestación de curiosidad, por medio de la cual el infante aprende a reconocer los objetos que lo rodean. Más tarde, en la vida del aprendizaje, esta es también una función receptiva; lo que uno realmente conoce se convierte en parte de uno mismo.

Los dos principios de los procesos psíquicos -el principio del placer y el de realidad- son manifestaciones de la función de adaptación del yo.

El principio del placer, que es el que rige en esta etapa, tiende a una gratificación inmediata; el principio de realidad tiende a posponer la gratificación inmediata para asegurarla más tarde al dominar la situación de la realidad.

Cuando el principio de realidad comienza a asumir el control de la conducta, el niño entra en la segunda etapa.

Esta etapa ha sido subdividida en dos subestadios. Se les denomina periodo oral de succión (oral dependiente) y oral sádico (oral agresivo) debido a que

la incorporación de la dentición produce malestar al bebé.

El conocimiento de la realidad se produce en conexión con la experiencia del hambre y la saciedad.<sup>19</sup>

2.- Etapa Anal . En esta, el ano se convierte en la zona erógena principal. Su doble función, retención y eliminación, pasa a ser el centro del interés y la fuente de placer.

El aprendizaje de los hábitos higiénicos es una situación crucial de la educación. El aumento de autoestima y libertad que experimenta el niño al aprender a caminar se complementa con el control de esfínteres y el habla. A esta misma edad, las relaciones interpersonales se han desarrollado lo suficiente como para comprender el "ruego" de los adultos y así poder cooperar y merecer aprobación.

El entrenamiento de los hábitos de higiene es el primer esfuerzo consciente del yo para dominar un impulso del ello. Con su obediencia el niño consigue no solo aprobación externa, sino también satisfacción interna: un sentimiento de dominio. La retención desempeña así un importante papel no solo en el metabolismo fisiológico sino también en el emocional. Recibir, retener, eliminar, tomar y dar regulan la economía fisiológica y psíquica a lo largo de toda la vida.<sup>20</sup>

3.- Etapa Fálica o Edípica. La expresión "fase fálica" se origina en el

---

<sup>19</sup>Freud, S., The Ego and the Id, Ed. Hogarth Press, Londres, 1967.

<sup>20</sup>Freud S. Introducción al Narcisismo; O. Completas, Tomo VI.Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1972 .

concepto de que a cierta edad los niños de ambos sexos suponen la existencia de genitales masculinos en todas las personas. La expresión "fase edípica" indica que el niño ha llegado al nivel de desarrollo en el cual sus demandas coloreadas de erotismo se intensifican y para su gratificación se dirigen hacia el padre del sexo opuesto, es decir, el padre del sexo opuesto se convierte en el objeto de la libido del niño.

El conocimiento precoz del varón acerca del órgano que produce placer, es motivado por las diferencias anatómicas de los órganos sexuales. La anatomía del niño le permite en parte gratificar con libertad sus instintos. El puede mirar su pene y exhibirlo, puede jugar con el al orinar y experimentar erecciones. A esto cabe agregar la valorización social del sexo masculino, el orgullo de los padres por tener un varón y la comparación entre los sexos. La primera manifestación del despertar del interés heterosexual es una curiosidad sexual intensificada que normalmente se dirige hacia la madre. Ella es el primer objeto del amor de su hijo, y cuando éste alcanza otra fase en su maduración sexual conserva el objeto original de su amor.

El desarrollo de las niñas es más complejo y algo más lento. Cuando mengua la estimulación de la fase anal, la energía sexual de la niña no encuentra un objeto para descargarse por medio del cuerpo con tanta facilidad como le ocurre al niño.

Así, en vez de concentrarse en los genitales, el interés de la pequeña y el amor de su cuerpo permanece difuso y se expresa comúnmente en



sensaciones placenteras de la piel y de la coordinación motriz. La preocupación de la niña pequeña no es imitativa, se muestra curiosa por su cuerpo, sabe mirarlo y disfrutar de su imagen reflejada. La libido narcisista difusa se dirige hacia la región genital más tarde.

Freud sostiene que los órganos genitales de la niña (excepto el clítoris) no son descubiertos y permanecen sin sensaciones hasta la pubertad; suponía que en consecuencia, la primera respuesta genital (fálica) es la curiosidad respecto a los órganos genitales del otro sexo que ella compara con los suyos. Según este concepto la primera impresión genital de la niña se origina en la comprobación de que ella no tiene pene, el siguiente paso puede ser el descubrimiento del clítoris como sustituto, la comparación resulta en un sentimiento de inferioridad que motiva el deseo de tener un pene.<sup>21</sup> La "envidia del pene" es el centro del "complejo de castración femenina". Según Freud, esta envidia moviliza la tendencia a incorporarse el pene, asirlo y poseerlo lo que constituye la primera tendencia heterosexual de la mujer.

4.- Período de Latencia. Alrededor de los 6 a 11 años. El concepto latencia implica que después que las tendencias psicodinámicas del Complejo de Edipo han sido reprimidas, el niño se vuelve libre de impulsos sexuales y protegido por las defensas del yo vive en un ambiente casi asexual con una identificación hacia el padre del mismo sexo. En nuestra cultura, el comienzo

---

<sup>21</sup>Freud S.; El final del complejo de Edipo, Obras completas Tomo VII, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1972.

de la edad escolar por lo general, coincide con la aparición de este periodo. La desexualización del interés del niño le permite cumplir con los requerimientos del ambiente y así crecer social y mentalmente. El periodo de latencia es considerado como la edad de la formación del carácter.

Las tendencias biológicas primarias de dar y tomar, retener y eliminar, son ahora parte de un Super Yo todavía arcaico y se presentan como hábitos durante el periodo de latencia. En esta edad algunos niños muestran buena voluntad en dar y participar, mientras que otros son incapaces de separarse de lo que poseen; otros, además, parece que siempre temen perder algo; las tendencias a la incorporación agresiva aparecen en las manifestaciones de envidia, celos y malignidad, estableciendo así las bases del funcionamiento yoico.

En este periodo de latencia es característica la actitud del niño hacia el orden. Así mismo, hace aparición la fantasía, ya sea por medio de la imaginación sola o mediante el juego y cuya función es analizar los conflictos del desarrollo preparando el camino para su solución. La fantasía proporciona gratificación y como consecuencia tiende a independizar al niño de su ambiente. En este periodo los niños desean jugar y convivir con los niños de su mismo sexo, empiezan a surgir los principios morales que hacen posible la adquisición de la cultura, el desarrollo de amistades, valores y roles

sociales.<sup>22</sup>

La escuela elemental, se convierte en el centro de atención del niño y su medio familiar, así que él adquiere mayor capacidad en relación con la actividad motora, el pensamiento y el razonamiento.<sup>23</sup>

5.- Etapa Genital. La siguiente fase del desarrollo comienza con la maduración fisiológica del aparato sexual. Desde las primeras manifestaciones de las características sexuales secundarias hasta la madurez funcional completa transcurren varios años. El término "pubertad" indica el tiempo de la maduración fisiológica; el término "adolescencia" se refiere a la compleja interacción entre los procesos fisiológicos y psicológicos implicados en la tarea evolutiva de este periodo.

La adolescencia es una nueva oportunidad para la reorganización de la personalidad. La adolescencia impone al yo una ardua tarea; el yo, aprovechando el resurgimiento de la energía psicosexual (que por sí misma constituye fuente de inquietud), debe dominar los antiguos conflictos e integrarlos dentro de las funciones de la personalidad adulta. No es de extrañarse que este proceso fuertemente superdeterminado por factores sociológicos y culturales sea tortuoso y lleve más tiempo para alcanzar su fin que la misma maduración fisiológica. La expansión de interés y realizaciones proporciona al yo gratificación en alto nivel, tranquilizando al joven en

---

<sup>22</sup> Abraham K., Selected Papers, citado en Alexander Franz op. cit.

<sup>23</sup> Gisbert Carlos, op. cit.

momentos en que el tumulto interno amenaza su equilibrio.

Para el adolescente normal, la necesidad de apartarse es perturbada por el estímulo interno de la necesidad sexual, así como por su necesidad de adaptarse a la realidad externa. El se percata demasiado bien de que la inseguridad es la raíz de su necesidad de aislamiento. De ahí la timidez, la torpeza y la hipersensibilidad a fin de que otros no adviertan lo que él quiere ocultar; así como el rebelde orgullo que despliega en defender sus nuevos valores. Los antiguos conflictos ocultos de la ambivalencia resurgen, y son fácilmente inducidos a una especie de descarga por incidentes que en cualquier otra época hubieran parecido insignificantes.

La provocadora y a menudo exasperante conducta del adolescente puede ser considerada como un síntoma, y en determinados casos puede alcanzar un grado patológico y antisocial; con todo, por lo general es una manifestación de la resolución del conflicto original con los padres.<sup>24</sup>

La "madurez sexual" significa que el individuo aprende a encontrar gratificación para sus necesidades instintivas dentro del marco de su conciencia. Esta incluye no solo la organización del yo por la aceptación del impulso sexual, sino también la adaptación de la gratificación sexual a las demandas de las realidades sociales externas.

---

<sup>24</sup>Freud, S., op. cit.

En la adolescencia la misma maduración sexual proporciona la motivación de la próxima fase que culmina con el matrimonio y la paternidad.

La maduración de la función sexual y el desarrollo de la personalidad están por cierto, intrínsecamente relacionados.<sup>25</sup>

A lo largo de la historia siempre ha existido la competencia dicotómica de la ciencia y la filosofía. Dentro de las Teorías del Desarrollo no ha habido excepción, en este sentido, tanto la teoría psicoanalítica y sus derivados o la cognoscitivista, defienden su postura subjetiva contra la objetiva de las teorías del aprendizaje y las meramente conductistas.

---

<sup>25</sup>Fenichel O., Teoría Psicoanalítica de las Neurosis, Ed. Paidós, México, 1986.

### 1.3 EL CONDUCTISMO Y LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE

Esta teoría se basa en la observación de la conducta y la experimentación. Su principio fundamental "es que toda conducta es aprendida", sin negar la existencia de patrones de conducta innatos, ni la importancia de factores genéticos en el comportamiento. Indica que una conducta se aprende gracias al reforzamiento externo cuando éste implica una recompensa; pero también el niño a lo largo de su crecimiento aprende patrones de conducta adulta, sus valores y sus ansiedades a través de reforzamiento, en la medida en que es castigado, ignorado o premiado.

La teoría toma como conceptos básicos: el reforzamiento, la inhibición del conocimiento y la imitación; de acuerdo con esta última, una conducta puede adquirirse a través de la observación, al imitarla posteriormente puede reforzarse o inhibirse en base a las consecuencias que esa conducta produce en la persona.<sup>26</sup>

La Teoría del Aprendizaje, a diferencia de las de Piaget o Freud, centra su atención en la conducta manifiesta, aquí se destacan los poderes del ambiente y de la experiencia reduciendo al mínimo el papel que desempeña la maduración. Considera el aprendizaje al proceso por el cual la conducta

---

<sup>26</sup>Gispert Carlos, op.cit.

se modifica como producto de las experiencias.<sup>27</sup> Los Teóricos del Aprendizaje no destacan la importancia de la maduración como causa del cambio por lo cual no se interesan en las etapas del desarrollo y no postulan un avance hacia ninguna meta en particular. Consideran al niño como una criatura relativamente maleable, que desea más placer y menos dolor y adapta cualquier conducta que eleva al máximo estos fines. Suponen que lo que es aprendido estará determinado por el ambiente en que crece el niño. Proponen dos mecanismos para explicar el cambio de conducta: el de la formación de asociaciones a través del condicionamiento y su formación a través de la observación de modelos.<sup>28</sup> La categoría básica del aprendizaje o Condicionamiento Clásico tiene relación con el establecimiento de una asociación entre un estímulo externo y una respuesta (reflejo innato) donde anteriormente no existía. Las conductas y respuestas son provocadas por sus propios estímulos especiales.<sup>29</sup> El aprendizaje mediante el Condicionamiento Operante depende de que la persona que esta aprendiendo reciba alguna recompensa o reforzamiento cada vez que produzca una respuesta correcta a un estímulo.<sup>30</sup> La conducta operante puede ser modificada por sus consecuencias.<sup>31</sup>

No todo el aprendizaje depende del condicionamiento. Muchas otras

---

<sup>27</sup> Hilgard E.R. y Bower G.H.; Teorías del Aprendizaje, Ed. Trillas, México 1989.

<sup>28</sup> Mussen, op. cit.

<sup>29</sup> Keller Fred S.; Aprendizaje, Biblioteca del Hombre Contemporáneo, Ed. Paidós, Argentina 1976.

<sup>30</sup> Morgan C.T., Breve introducción a la psicología, Ed. Mc. Graw Hill, México 1983.

<sup>31</sup> Catania A. Charles, Investigación Contemporánea en Conducta Operante, Ed. Trillas, México 1982.

actividades humanas se adquieren observando las respuestas de otros.<sup>32</sup>

Los niños pequeños aprenden también motivos, sentimientos y emociones que pueden ser nocivos para el ajuste personal bloqueando esfuerzos futuros para alcanzar metas. Si los gestos cordiales de un niño para con miembros de su familia chocan frecuentemente con el rechazo (castigo), el niño puede apartarse de las interacciones sociales y más tarde quizá le resulte difícil establecer otras relaciones sociales satisfactorias, es decir cuanto mayor sea el grado de semejanza entre estímulos originales y los que se encuentran en la nueva situación, tanto mayor será la probabilidad de que se produzca la nueva respuesta. Indudablemente, la conducta del niño puede modificarse a consecuencia del condicionamiento, de la contemplación de los modelos y de la administración de recompensas y castigos. En otras ocasiones, el niño selecciona activamente experiencias y las va cambiando por razones de incongruencia.<sup>33</sup>

El desarrollo de la personalidad se hace en relación con el aprendizaje que provee el medio social y esta basado en el rol de dependencia y el de identificación.

El niño es dependiente básicamente de su madre, ya que esta satisface el hambre y alivia el dolor en numerosas ocasiones, por lo que su presencia

---

<sup>32</sup>Maier S.F. Seligman M.E.P. y Salomon R.L. "Paulovien Fear Conditioning and Learned Helplessness", En B.A. Campbell y R.M. Church ( dirs ), Publishment, Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

<sup>33</sup>Mussen, op. cit.



está asociada con la tranquilidad y la satisfacción y su ausencia con la insatisfacción y la intranquilidad.

Siguiendo el desarrollo de la dependencia, ésta se generaliza hacia otras personas que no son la madre, ya sea el padre o aquellas personas que lo cuidan; cuando el niño debe de comenzar a confiar en sí mismo, la dependencia ha de ser desaprendida y los padres usan distintos procedimientos para este fin. También con la dependencia está vinculado el desarrollo de la conciencia.

La teoría de la identificación sostiene que el niño aprende a depender de sí mismo, a controlarse e incluso a castigarse como consecuencia de las conductas que sus padres han estimulado o incitado.

En términos generales, la identificación incluye, la imitación de comportamientos, creencias y valores que el niño ha observado de su alrededor. Como consecuencia de la identificación, el niño desarrolla su conciencia, lo que implica normas culturales y morales.<sup>34</sup>

Como se ha comentado, hay autores de diversas corrientes que se inclinan por dar atención especial a ciertas áreas del desarrollo; tal es el caso de

---

<sup>34</sup> Mussen, op. cit.

Erikson que, influido por la corriente psicoanalítica pone de manifiesto, de manera muy clara, el rol social del niño en sus diversas etapas de la vida.

A continuación una breve semblanza y el desarrollo de su teoría.

## 1.4 DESARROLLO SEGUN ERIK H. ERIKSON

Erik H. Erikson, discípulo de Freud estuvo profundamente influido por la teoría sobre la función adaptativa del yo, concibiendo al individuo como producto de la organización social y esta a su vez como la unión de ciclos de vida individuales.<sup>35</sup>

La obra de Erikson ha ejercido durante los últimos años, una marcada influencia en el desarrollo del psicoanálisis.

En su libro clásico "Infancia y Sociedad" introduce su concepción de un desarrollo psicológico que evoluciona en forma epigenética, esto es, con una secuencia y vulnerabilidad predeterminadas, el cuál se ve contrapunteado con la influencia ejercida por la realidad social sobre el individuo. Su punto de partida es el desarrollo del yo que recorre las clásicas vicisitudes de la libido señaladas por Freud, pero continúa más allá de éstas y abarca la totalidad de la vida humana. En cada uno de los estadios diferenciados por Erikson, el yo debe resolver tareas específicas, con repercusiones psicológicas universales, antes de proseguir a la siguiente etapa. Estas "crisis" deben ser resueltas dentro de una polaridad determinada:

1) Primera Infancia (confianza básica vs. desconfianza); 2) Dos años

---

<sup>35</sup> Cueli José, Reidl Lucy; Teorías de la Personalidad, Ed. Trillas, México 1983.

(autonomía vs. vergüenza y duda); 3) De los tres a los cinco años (iniciativa vs. culpa); 4) Etapa de Latencia (industria vs. inferioridad); 5) Adolescencia y Juventud (identidad vs. confusión del rol); 6) Adulthood (intimidad vs aislamiento); y 8) Madurez (integridad vs. desesperación). Estos estadios se articulan al medio social que influye en una forma peculiar para cada sociedad, sobre la resolución individual de la tarea correspondiente.<sup>36</sup>

#### 1.- Confianza básica vs. Desconfianza básica.

"La primera demostración de confianza social en el niño pequeño es la facilidad de alimentación, la profundidad de su sueño y la regulación de sus intestinos". "El primer logro social del niño es su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia, porque aquella se ha convertido en una certeza interior así como en algo exterior predecible".<sup>37</sup>

El estadio general de confianza implica que no solo se ha logrado confiar en los proveedores externos, sino también en sí mismo, y en la capacidad del organismo de hacer frente a las urgencias.

La cantidad de confianza no siempre es proporcional a la capacidad de alimento o de demostraciones de amor, sino mas bien a la calidad de las mismas. El grado de confiabilidad que las madres imprimen aunado al

---

<sup>36</sup> Erikson E. Sociedad y Adolescencia; Ed. Siglo XXI, México, 1984.

<sup>37</sup> Erikson E.H., Infancia y Sociedad, Ed. Paidós, Argentina 1984.

cuidado de las necesidades dan por resultado el despertar de la confianza y del sentimiento de identidad que mas tarde se manifestará con un sentimiento de "ser aceptable".

La confianza básica debe manifestarse por toda la vida, ya que esta es la raíz de la seguridad.<sup>38</sup>

## 2.- Autonomía vs. Vergüenza y Duda.

El niño debe dirigir sus actitudes de tal forma que tenga libertad de elección, esta se logra paulatinamente a medida en que el niño experimenta fe básica en la existencia, ayudado por un control exterior firmemente tranquilizador. A medida en que el medio ambiente alienta esta autonomía lo protege de la vergüenza y la duda.

La vergüenza surge desde épocas tempranas cuando se experimenta la noción del cuerpo expuesto a las miradas. "La vergüenza supone que uno está completamente expuesto y consciente de ser mirado: en una palabra, consciente de uno mismo".

La duda es paralela a la vergüenza; surge con la conciencia de tener un revés o un detrás, (espalda o nalgas) el cual al estar fuera del alcance visual del niño y por ende su control, queda expuesto al "dominio" o "invasión" de quienes atentaban contra su autonomía.

---

<sup>38</sup> Erikson E. op. cit.

### 3.- Iniciativa vs. Culpa.

El sentido de la iniciativa es el desenvolvimiento vigoroso, es la cualidad de la empresa, el planteamiento y la realización de una tarea por el simple hecho de estar activo. El hombre requiere de la iniciativa para todo lo que hace y aprende, ya que significa la presencia activa en el mundo de los demás y puede llevar a actos de manipulación y coherción agresivas que ocasionen un sentimiento de culpa respecto a las metas y actos planeados.

"La sexualidad infantil y el tabú del incesto, el complejo de castración y el superyó, se unen aquí para provocar esa crisis específicamente humana durante la cual el niño debe dejar atrás su apego exclusivo y pregenital a los padres e iniciar el lento proceso de convertirse en un progenitor y en un portador de la tradición. Aquí se produce la más terrible división y transformación en la central energética emocional, una división entre la gloria humana potencial y la destrucción total potencial, pues aquí el niño queda dividido para siempre en su interior. Los fragmentos instintivos que antes habían fomentado el crecimiento de su cuerpo y su mente infantiles ahora se dividen en un grupo infantil que perpetúa la exuberancia de los potenciales del crecimiento y un grupo correspondiente a los padres que sustentan e incrementan la autoobservación, la autoorientación y el autocastigo.

Cuando el niño, tan dispuesto ahora a sobremanipularse, puede desarrollar gradualmente un sentido de responsabilidad moral, cuando puede alcanzar cierta comprensión de las instituciones, las funciones y los roles que permiten su participación responsable, encuentra un logro placentero en el manejo de herramientas y armas, de juguetes significativos y en el cuidado de los niños más pequeños”.<sup>39</sup>

#### 4.- Industria vs. Inferioridad.

Antes de que el niño, que ya es psicológicamente un progenitor rudimentario, pueda convertirse en un progenitor biológico, debe comenzar por ser un trabajador y un proveedor potencial. Con el periodo de latencia que se inicia, el niño de desarrollo normal olvida, o más bien sublima, la necesidad de conquistar a las personas mediante el ataque directo o de convertirse en papá y mamá en forma apresurada: ahora aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. Desarrolla un sentido de la industria, esto es, se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas. Puede convertirse en una unidad ansiosa y absorta en una situación productiva. Completar una situación productiva constituye una finalidad que gradualmente reemplaza a los caprichos y los deseos del juego. Los límites de su yo incluyen sus herramientas y habilidades; el principio del

---

<sup>39</sup>Erikson E., op.cit.

juego (Ives Hendrick)<sup>40</sup> le enseña el placer de completar el trabajo mediante una atención sostenida y una diligencia perseverante. En esta etapa, los niños de todas las culturas reciben alguna instrucción sistemática.

En esta fase el niño comienza a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. Desarrolla un sentido de la industria, es decir, se adapta a las leyes inorgánicas del uso de herramientas. Se muestra ansioso, atento y perseverante, puede trabajar en equipo con un sentido de la división del trabajo. Completar una acción productiva, se convierte en si misma una necesidad.

El peligro del niño en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Si desespera de sus herramientas y habilidades o de su status entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas. El hecho de perder toda esperanza de tal asociación "industrial" puede hacerlo regresar a la rivalidad familiar más aislada, menos centrada en las herramientas, de la época edípica. El niño desespera de sus dotes en el mundo de las herramientas y se considera condenado a la mediocridad o a la inadecuación. Es en ese momento que la sociedad más amplia se vuelve significativa en cuanto a sus maneras de admitir al niño a una comprensión de los roles significativos en su tecnología y economía. El desarrollo de más de un niño se ve

---

<sup>40</sup> Hendrick Ives citado en Erikson E. op. cit.



desbaratado cuando la vida familiar no ha logrado prepararlo para la vida escolar, o cuando ésta no alcanza a cumplir las promesas de las etapas previas.<sup>41</sup>

#### 5.- Identidad vs. Confusión de rol.

El sentido de identidad comienza con la pubertad y la adolescencia. Surge la preocupación al comparar lo que los jóvenes creen que son y lo que parecen ser ante los ojos de los demás y ante el prototipo del momento.

Los adolescentes vuelven a enfrentarse a la problemática de los años anteriores. La identidad es la confianza acumulada en que la mismidad y continuidad interiores del pasado encuentran su equivalente.

El problema que surge en esta etapa es la confusión del rol, ya que muchos adolescentes están incapacitados para decidir que hacer. En ocasiones se sobreidentifican hasta el grado de perder “aparentemente” su propia identidad. El enamoramiento adolescente tiene su raíz en esta proyección de la propia imagen hacia otra persona y al reflejarse esclarece gradualmente la imagen de su propia identidad. A esta edad la intolerancia de otras personas diferentes al joven se convierte en una defensa contra la confusión en el sentimiento de identidad.

---

<sup>41</sup> Erikson E. op. cit.

## 6.- Intimidad vs. Aislamiento.

El adulto joven está ansioso de unir su identidad con la de otros. La identidad se expresa como la capacidad de entregarse a afiliaciones concretas y de desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos a pesar de que éstos necesiten ciertos sacrificios. El individuo debe enfrentar el temor a la pérdida yoica en situaciones en las que tiene que compartir y que exigen autoabandono. Si la persona se restringe de estas experiencias por temor a perder el Yo, se puede llegar al aislamiento y a una autoabsorción.

En esta etapa se puede desarrollar plenamente la verdadera genitalidad, definiéndola como "Un estado permanente de dicha sexual recíproca donde se puede encontrar a través del orgasmo la regulación mutua de dos seres que anulen las hostilidades provocadas por la oposición entre lo femenino y lo masculino, odio y amor, fantasía y realidad".<sup>42</sup>

## 7.- Generatividad vs. Estancamiento.

La generatividad se refiere a la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación y en un sentido amplio, a la humanidad en actividades que desarrollen la productividad y creatividad.

Cuando esta generatividad no se lleva a cabo, el individuo regresa a un estado de pseudo intimidad con un sentimiento general de estancamiento.

---

<sup>42</sup> Erikson E. op. cit.

Las personas pueden tratarse a si mismas como sus "propios hijos" con una excesiva preocupación por su propia persona.

#### 8.- Integridad del Yo vs. Desesperación.

"Sólo el individuo que en alguna forma ha cuidado de cosas y personas y se ha adaptado a los triunfos y en las desilusiones inherentes al hecho de ser el generador de otros seres humanos o el generador de productos e ideas, puede madurar gradualmente el fruto de estas 7 etapas".<sup>43</sup>

A esto es lo que Erikson llama integridad del Yo, y se caracteriza por una seguridad del yo, un amor pos narcisista, por la aceptación del propio ciclo de vida como algo que debía ser y que no puede substituirse; es la capacidad de defender la dignidad de su propio estilo de vida contra las amenazas económicas y físicas.

La falta de este sentimiento de integridad se expresa en el temor a la muerte con la consecuente desesperación, ya que el tiempo que queda es demasiado corto para intentar otra vida y otros caminos hacia la integridad.

---

<sup>43</sup> Erikson E., op. cit.

## **1.5 ESTADIOS EVOLUTIVOS DEL DESARROLLO DE HENRY WALLON**

Henry Wallon, médico francés, se interesó en la psicología del niño observando y analizando el desarrollo normal y anómalo de muchos niños y en base a estas observaciones confeccionó su teoría de estadios evolutivos del desarrollo e hizo hincapié en los aspectos afectivos y sociales del niño. Da gran importancia al valor funcional de la emoción, como intermedio psicogénético entre el nivel fisiológico (de respuestas reflejas) y el nivel psicológico que permiten al hombre adaptarse progresivamente al mundo exterior que va descubriendo.

El enfoque Walloniano evidentemente no otorga a la experimentación un lugar privilegiado. Wallon es ante todo un observador. Un observador contenido, por una parte, en su desciframiento del desarrollo humano, por las limitaciones de las condiciones orgánicas y, por otra parte, orientado por su sensibilidad personal hacia la comprensión de la relación con otro. Defiende con fuerza la noción de maduración nerviosa, condición necesaria de todo aprendizaje como lo hace Gesell en Estados Unidos.

Como precursor de la teorías de apego, considera de primordial importancia la necesidad del otro. Sus análisis tienden a comprender cómo a partir de un estado original de indiferenciación van a construirse solidariamente la imagen de sí mismo y la imagen del otro, "el socius". El psiquismo se crea, pues,

según el, por la maduración, que es duración, por la relación con otro, que es historia y sin que se puedan descuidar una u otra, sin que se puedan tampoco satisfacer con ese esquema general, pues cada individuo se realiza en el curso de una historia y de unas relaciones que le son propias, pero su historia depende también de la rapidez de maduración y su complejidad psicomotora particular.<sup>44</sup>

La dialéctica de Wallon consiste en solidarizar lo que a primera vista parece inconciliable: por su teoría de la emoción opera la unión entre motricidad y representación, trata de dar el paso entre lo orgánico y psíquico. "El movimiento, nos dice él, no es un simple mecanismo de ejecución, es bajo su aspecto tónico-postural la emoción exteriorizada."<sup>45</sup>

Concibe el desarrollo psíquico del individuo como una construcción progresiva, que se lleva a cabo por la interacción entre el individuo y su medio ambiente. El papel del movimiento es trascendental en el desarrollo del niño. El movimiento sigue un proceso de desarrollo; por ejemplo, los movimientos del recién nacido que van hacia la exploración, la búsqueda de posturas, los comienzos del gateo, etc.; este mecanismo se va perfeccionando y permite al niño modificar sus relaciones con el medio.

Captamos aquí todo lo que opone el punto de vista de Wallon al de Piaget. Este analiza la génesis de la lógica, y Wallon la génesis del hombre en sus

---

<sup>44</sup> Franco Teresa; El Desarrollo Vida Afectiva y Educación Infantil, Ed. Narce, Madrid 1988.

<sup>45</sup> Zazzo R. op. cit.

relaciones iniciales con los demás hombres. Para Piaget la socialización del niño es un proceso intelectual, la conquista de la reciprocidad de los puntos de vista a partir del autismo y del egocentrismo. Para Wallon, la socialización hunde sus raíces en la emotividad, en la personalidad global. Wallon se interesa principalmente por la representación, por las tomas de conciencia; Piaget considera la operatividad, es decir, la acción sobre las cosas y los símbolos de la cosas.

Sin duda los dos autores identifican un mismo periodo en los primeros tiempos de la vida, y ambos lo describen en términos de motricidad, pero Piaget lo designa como periodo de la inteligencia sensori-motora mientras que Wallon forja la expresión inteligencia de las situaciones. La motricidad de la que habla Piaget concierne a la conquista de los objetos físicos, mientras que Wallon se interesa por la actitud motora, por las posturas-signos que integran al niño a su medio y se lo hacen comprender.

El genio de Wallon consistió en introducir en psicología la noción de duración concreta.

La duración, especialmente si se trata de desarrollo del niño, es la lenta transformación de estructuras orgánicas, y es también como consecuencia la modificación gradual o brusca, cuantitativa o cualitativa, de las relaciones con el medio; son los conflictos de donde brotan formas nuevas de equilibrio, el surgimiento de nuevas maneras de ser, la duración que se trasciende a sí misma por las actividades de la memoria y de la imaginación, por la

construcción del concepto de tiempo. La importancia que Wallon atribuye a la maduración y a la tonicidad ilustra bien lo que para él es la materialidad de toda duración.

Wallon afirma que para cada edad hay una actividad dominante, lo cual da lugar a un cambio y por consiguiente, a un enriquecimiento en las relaciones del niño con el ambiente, por lo que se observa una sucesión de estadios en el desarrollo del niño.

### **Estadios en el Desarrollo del Niño.**

1.- Estadio de la Impulsividad Motriz: el recién nacido realiza gestos espontáneos, movimientos incoordinados, descargas musculares bruscas, se inician los reflejos condicionados como respuesta a dos necesidades principales; la alimentación y la postural. Se establece un sistema de comunicación compuesto de actitudes, gestos, movimientos con una base afectiva que satisface física y emocionalmente al bebé. Alrededor de los 6 meses el niño domina una serie de emociones como alegría, dolor, cólera. Se establece la comunicación afectiva con la madre.<sup>46</sup>

2.- Estadio Sensoriomotor: a fines del primer año de vida el niño va descubriendo las cualidades de las cosas, su causa y efecto. La actividad y

---

<sup>46</sup>Alonso Palacios M.T., Afectividad en el niño, Ed. Trillas, México 1990.

el desplazamiento le permiten integrar el espacio, su movilidad le ayuda a ubicar la posición de los objetos a los que se acerca o se aleja; efectúa juegos de alternancia como dar y recibir una pelota, alterna palmadas.

3.- Estadio del Personalismo: se presenta alrededor de los 3 años; aquí predomina la búsqueda de la independencia y el enriquecimiento del yo. Se suspenden los juegos de alternancia; nace una actitud de rechazo, el niño habla en primera persona; imita a los demás y actúa para recibir la aprobación. De los 3 a los 5 años su relación con los miembros de la familia forma parte de su identidad personal.

4.- Estadio de la Socialización: entre los 6 y 11 años de edad; se amplía y diversifica el panorama que existe en sus relaciones con los demás. El niño aprende a conocerse; se da cuenta de cuales son sus virtudes y sus defectos; identifica y clasifica los diferentes rasgos y propiedades de los objetos y las situaciones; su conducta se ajusta a circunstancias particulares.

Wallon procuró tender un puente entre su laboratorio y el Centro de Investigaciones de la Universidad de Yale, es ahí donde Arnold Gesell desarrolla su teoría de estadios del desarrollo.



## 1.6 TEORIA DEL DESARROLLO DE ARNOLD GESELL

### Antecedentes

Arnold Gesell, trabajó durante 30 años realizando observaciones de niños en la Clínica Infantil de la Universidad de Yale. Mediante este trabajo reunió información acerca de los modos de reacción de niños sanos y niños con alteraciones en el desarrollo fueran estas congénitas o no.<sup>47</sup>

El propósito de la obra de Gesell desde su inicio en 1925 fue establecer normas de desarrollo aún desde el periodo prenatal y hasta los 6 años. Para ello observó y registró directamente la conducta y la describió como todas las reacciones sean estas reflejas, voluntarias, espontáneas o aprendidas. El trabajo de Gesell se convirtió en un método de guía y diagnóstico del crecimiento que aún conserva validez. Para Gesell el crecimiento origina cambios progresivos en las estructuras y transformaciones correlacionadas con las funciones. El desarrollo es por tanto un proceso de moldeamiento y lo ubica sobre bases firmes y objetivas.

En su descripción del desarrollo Gesell distingue etapas o estadios, las cuales contienen a su vez perfiles de comportamiento o madurez y rasgos de madurez. El perfil de madurez se refiere a una visión sintética o global del comportamiento específico de cada etapa. Mientras que los rasgos o modos

---

<sup>47</sup> Gesell Arnold, Amatruda C.; Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño, Ed. Paidós, México, 1985.

de conducta son cualquier aspecto en el que un niño puede diferir de los demás. Es decir, son respuestas definidas del sistema neuromotor a una situación específica. Los modos de comportamiento no son arbitrarios ni secundarias manifestaciones accidentales, se suceden en una ordenada secuencia la cual representa la dotación genética humana. Los productos conductuales finales de la totalidad del proceso de desarrollo son la consecuencia de la continua interacción entre la dotación genética y el ambiente.

Los rasgos o modos de conducta se conforman de la misma manera en que lo hacen las estructuras básicas y ejemplifica las clases de conducta, deseables o no, que tienden a producirse a esta edad.

Dichos rasgos se hallan divididos en 5 esferas:

- **Conducta Motriz Gruesa:** que comprende la locomoción, reacciones posturales, prensión, equilibrio de la cabeza, sentarse, pararse y gatear.
- **Lenguaje:** que incluye todas las formas de comunicación visibles u audibles; gestos, sonidos, palabras, movimientos posturales, frases u oraciones. Abarca además la imitación y comprensión de lo que expresan otras personas.
- **Conducta Personal-Social:** comprende las reacciones del niño respecto a sus influencias ambientales y a su capacidad de

adaptación a las exigencias socio-culturales. Aún cuando la conducta personal-social está particularmente sujeta a límites impuestos por la sociedad y a las diferencias individuales, las variaciones tienen límites normales y son aptas para el diagnóstico.

- **Conducta Adaptativa:** es el campo más importante, ya que abarca la organización de estímulos, percepción de las relaciones, descomposición de totalidades en sus partes componentes y la reintegración de estas de un modo coherente. Se incluyen aquí las más delicadas adaptaciones sensorio-motrices ante objetos y situaciones: la coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos; la habilidad para utilizar con propiedad la dotación motriz en la solución de problemas prácticos y la capacidad de realizar nuevas adaptaciones ante la presencia de problemas simples. La conducta adaptativa es la precursora de la futura "inteligencia" que utiliza la experiencia previa para la solución de nuevos problemas.
- **Conducta Motriz-Fina:** abarca la utilización de manos y dedos para la aproximación, prensión y manipulación de objetos. En especial esta conducta se relaciona estrechamente con la adaptativa, pero deben

separarse para el diagnóstico.<sup>48</sup>

Los estadíos no se utilizan para establecer un coeficiente de edad mental, son más bien, puntos de referencia para determinar el grado de desarrollo que el niño ha alcanzado en relación a una conducta determinada. Estos puntos coinciden con la edad cronológica del niño señalando a lo largo de ésta ocho momentos estratégicos llamados edades claves (4, 16, 28 y 40 semanas; 12 meses, 18 meses, 2 y 3 años; 4 y 5 años). Estas edades representan las etapas básicas de maduración a las cuales es posible referir la conducta observada para producir una estimación. La descripción de cada edad clave provee una guía para definir el examen conductual, para identificar los modos de conducta observados y para interpretar su significación evolutiva en función de pautas normales.

Gesell sostiene que el desarrollo, incluso el mental, está íntimamente ligado a la maduración del sistema nervioso y este a su vez a los rasgos y tendencias innatas que determinarán la futura capacidad de aprender, sin excluir, claro está, la influencia del ambiente próximo y el medio social. Conforme el sistema nervioso se modifica bajo la acción del crecimiento, la conducta se diferencia y cambia. Las formas o modos de conducta se producen cuando se han creado nuevas conexiones en las fibras nerviosas.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Gessell A., Amatruda C., op. cit.

<sup>49</sup> Gispert Carlos, op. cit.

A continuación profundizaremos más en la descripción del niño de cinco años que hace Gesell debido a que la división de la conducta en esferas propuesta por él tiene gran parecido a la que Frankenburg y Dodds desarrollan en el Test de Denver.

## CAPITULO 2

### 2. EL NIÑO DE 5 AÑOS

El niño de 5 años muestra indicios del hombre o mujer que ha de ser en el futuro, sus capacidades, talentos y temperamento llevan el sello de su individualidad. Estas cualidades aunadas a las tendencias características de una etapa del desarrollo y a la tendencia cultural constituyen la esencia de sus 5 años.<sup>50</sup> El niño de 5 años es dueño de sí mismo, reservado; su relación con el ambiente se plantea en términos amistosos y familiares. Ha aprendido mucho, ha madurado. Se dedica a consolidar sus ganancias antes de hacer incursiones más profundas en lo desconocido. El pequeño en esta fase vive su aquí y su ahora, no se halla en una fase exploratoria del desarrollo, acaba de encontrar un mundo concreto y este tiene las suficientes novedades en sí mismo. Se acentúa su deseo a permanecer en casa debido a que el hogar es una institución compleja que atrae y satisface su atención. Desea compenetrarse y conocer más del mundo familiar que es para él algo nuevo. Su relación con el ambiente es muy personal, posee un sentido relativamente fuerte de la posesión; se refiere a sus cosas como lo "suyo propio". Procura investigar acerca de las cosas siempre y cuando se encuentren dentro de su contexto familiar, ¿De que esta hecho?, ¿Para que

---

<sup>50</sup>Gesell A., Halverson H.M. Thompson H., Ilg F.C. Castner B.M., Ames L.B. y Amatruda C.S., El niño de 1 a 5 años, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979.

sirve?, etc. Es capaz de concentrarse sin distraerse, le agrada portarse bien y tiende a jugar con pocas variantes sobre pocos temas. El niño de 5 años le agrada asumir pequeñas responsabilidades, cuando estas exigencias no encuadran con sus capacidades puede reaccionar con arranques pero recupera rápidamente su "habitual porte equilibrado". Es relativamente serio, aunque disfruta de hacer bromas en donde tenga dominio de su conducta moral. Los niños de esta edad gustan de acomodarse a la cultura en la que viven buscando ayuda y apoyo de los adultos. Son ansiosos de saber como hacer las cosas que se hallan dentro de sus posibilidades. Les gusta experimentar el logro social, el afecto y el aplauso. Les gusta escuchar que hacen las cosas bien. Pese a esta docilidad, el niño de 5 años se halla lo suficientemente inmerso en su mundo como para poder experimentar una conducta social. Sus juegos y amigos se limitan por lo general a un número de 3 o 2 y con fines individuales más que colectivos. No hay rechazo entre hombres y mujeres, se relaciona pacíficamente con sus compañeros de juego. Su relación con la madre es muy estrecha, gusta de obedecerla , ayudarla y convivir con ella. La madre representa la primera figura de la que emanarán los límites sociales permisibles.

El tipo de pensamiento del niño de 5 años es más bien funcional, las relaciones causales y lógicas para él están revestidas de inocencia, "Si Dios sopla hay viento". El lenguaje de estos pequeños ya es bastante desarrollado, por lo general articulan bien, emplean bien las conjunciones y

las palabras y dominan un amplio vocabulario. En general, a los cinco años, se ha logrado un buen ajuste y confianza en los demás, sus angustias y temores son temporales y concretos manifestados en ocasiones en forma de pesadillas y a menudo con la idea de que su madre va a desaparecer. A pesar de esto el niño de 5 años tiene un excelente equilibrio, es una edad de asimilación que sirve de preparación para nuevos cambios.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Gessell A.; El Niño de 5 a 6 años, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1995.



## **2.1. RASGOS DE MADUREZ.**

A. Gesell divide las edades en 10 categorías llamadas rasgos de madurez, en las cuales no se tiende a destacar las capacidades del niño sino las etapas y mecanismos de su desarrollo; en la edad que nos ocupa son:

### **2.1.1.- Habilidades Motrices.**

**Actividad Corporal.** El niño de esta edad, está bien orientado respecto de sí mismo, posee equilibrio y control; los ojos y la cabeza se mueven casi simultáneamente, es directo en su enfoque y mira los objetos de frente. Su conducta motriz gruesa está bien desarrollada, puede descender una escalera alternando los pies y saltar de "cojito", puede mantener una posición por periodos más largos aunque cambie de ella de manera continua, gusta de "hacer mandados".

**Ojos y Manos.** El niño de 5 años se sienta con el tronco perfectamente erguido, está adquiriendo más destreza con las manos, le agrada amarrar las agujetas, abrochar botones, etc., gusta asimismo de observar, necesita y tiene muchos modelos para copiarlos, utiliza ambas manos y pies alternadamente. El funcionamiento de ojos y manos es muy completo. Gusta de observar y de imitar; le agrada dibujar tratando de no salirse del contorno, así como también construir. Reconoce con exactitud la mano que usa para escribir, aunque en el juego alterna el uso de ambas manos.

### 2.1.2- Higiene Personal.

**Comida.** El apetito esta bien establecido aunque no es muy uniforme, puede comer dos veces bien por una mal. Se interesa en terminar su platillo y aunque lento es persistente, a menudo pide ayuda cuando su apetito rebasa su capacidad para comer algo. Gusta de la comida sencilla, tiene una poca variedad de alimentos preferidos y rechaza por lo general los nuevos, come solo con habilidad y comienza a utilizar el cuchillo para untar. No le interesan mucho los modales en la mesa, puede mostrarse inquieto en su silla pero si se le reprende hará un esfuerzo por mejorar su conducta.

**Dormir.** Los niños de 5 años duermen siesta ocasionalmente, puede descansar aún durante el juego realizando actividades tranquilas como colorear, moldear; los que no duermen siesta probablemente pidan "acostarse temprano". La hora de dormir no significa generalmente problema alguno, pueden recostarse con algún juguete o conversar con un amigo imaginario mientras se duermen, pueden ver cuentos; una vez dormidos muchos de ellos tienen sueños interrumpidos por pesadillas o por la necesidad de ir al baño, algunos atienden sus necesidades por si solos pero sienten que tienen que informar a la madre de lo ocurrido. Los sueños y pesadillas invaden a estos pequeños y a menudo despiertan llorando o gritando; sin embargo, la voz de uno de sus padres los tranquiliza fácilmente. Al despertar se ocupan con sus actividades y a menudo se atienden por si mismos.

Eliminación. A esta edad ya hay un ritmo regular para evacuar y orinar. La necesidad de orinar durante la noche es relativamente frecuente, el niño es capaz de ir al baño por sí solo.

Baño y Vestido. Los niños de 5 años ya participan activamente en el baño y se pueden vestir solos, aunque no siempre lo quieren hacer, pueden abotonarse solos aunque no abrocharse las agujetas. A esta edad existe una escasa responsabilidad respecto de sus ropas.

Descargas de Tensión. Sus descargas de tensión se relacionan con la actividad previa al dormir. A esta edad han dejado de chuparse el dedo o están en vías de hacerlo. Pueden manifestar conductas estereotipadas antes de dormir tales como rascarse o frotarse con un trapito, etc. Algunos otros pueden manifestar sus descargas tensionales en forma de empecinamientos, caprichos o con actividades destructivas lo cual depende de su personalidad.

#### 2.1.3.- Expresión Emocional.

Cinco años es una edad reposada, el niño piensa antes de hablar y busca frecuentemente respuestas, se muestra deseoso de ser servicial; se ha vuelto menos impetuoso. En general muestra nuevos controles inhibitorios que lo vuelven capaz de nuevos tipos de determinación.

#### 2.1.4.- Temores y Sueños.

Aunque los 5 años no es una edad temerosa el principal miedo es verse privado de la madre. En la noche estos temores pueden aumentar; los

sueños interrumpen frecuentemente el dormir, con gran frecuencia figuran en ellos monstruos o gente mala que asusta al niño. También hay sueños con actividad como el volar, nadar aunque generalmente en relación a algo desagradable. Comienzan a aparecer personas familiares en sus sueños, más no en un papel principal.

#### 2.1.5.- Personalidad y Sexo.

Los niños de 5 años son más serios, moderados y capaces de asumir responsabilidades. Son tímidos en su relación con los demás, se muestran precavidos. Se sienten seguros en la relación con la madre, son obedientes, desean agradar y ayudar. Presentan cierto método en su modo de pensar y actuar, viven el aquí y el ahora y se mueven preferentemente en su entorno hogareño. El interés hacia el sexo es reducido, se limita a cuestionar sobre el nacimiento de los bebés o de donde vienen aunque se conforma con una respuesta sencilla. Puede reconocer que la diferencia de sexos está dada por los órganos sexuales pero a menudo afirma que esta se halla en el modo de llevar el cabello o en el nombre de las personas. Aún existe cierta perplejidad en algunos niños sobre la carencia de pene en la madre o la ausencia de senos en el padre.

#### 2.1.6.- Relaciones Interpersonales.

A los 5 años el niño tiene mayor capacidad para jugar con otros ya que es menos autoritario y más protector. No exige mucho de la vida, sus problemas vitales son de alcance limitado, fáciles de manejar. Toma la vida como se le

presenta. Le agrada jugar con niños de la misma edad especialmente en grupos de dos ya que cuando hay tres, dos de ellos se unen en contra del tercero. De igual forma gusta de jugar con niños de mayor edad especialmente si él desempeña el rol de “bebé”. En su trato con niños más pequeños pueden establecer buenas relaciones en la medida en que estos acepten sus imposiciones.

#### 2.1.7.- Juegos y Pasatiempos.

Jugar es algo que el niño de 5 años hace muy bien. Tiene un control más adecuado de su cuerpo y puede jugar sin ayuda. Le gusta usar “materiales”, le gusta jugar especialmente “a la casita”, se desempeña bien en juegos en los que interviene actividad motora gruesa tales como manejar el triciclo, patinar, trepar o brincar. Puede presentar interés por el uso de herramientas. De igual forma muestra interés por escuchar lecturas o imitar letras y números.

#### 2.1.8.- Vida Escolar.

La adaptación a la vida escolar se hace con relativa facilidad; la separación de la madre a esta edad es más sencilla e incluso prefiere enfrentarse él sólo a la maestra para no tener que ajustarse a más de un adulto a la vez. Las niñas gustan más de la escuela. El acarreo de objetos a la escuela es menor debido a que su seguridad es más sólida. Comúnmente no es comunicativo respecto de su vida escolar; al igual que en casa su espacio preferido puede encontrarse en su aula y su maestra. Gusta de una rutina que le permita

moverse con relativa libertad sin perder el control, pasa de una actividad a otra cuando se le indica y por lo general termina las tareas. Le agrada la tarea de "leer y escribir" y la realiza a modo de juego; le gusta contar objetos y hace intentos de sumar y restar. Le agradan los relatos de acción y de frases repetidas. En términos generales la escuela transcurre con suficiente fluidez. Al igual que en el resto de sus actividades, la vida en el jardín de niños no es muy social; a pesar de estar en grupo prefiere trabajar independientemente y en ocasiones se molesta cuando alguien toca sus "materiales".

#### 2.1.9.- Sentido Ético.

Cinco años es una edad moderada debido a que sus necesidades y exigencias se hallan bien equilibradas. Niño y ambiente actúan en armonía. El niño de esta edad gusta de agradar y ayudar, su sentido de lo bueno y lo malo no diferencia entre el bien y el mal, si hace algo que no debiera haber hecho, acusará de ello a la persona más cercana. En términos generales, el niño goza con lo que tiene, no se muestra ansioso de cosas nuevas ni se jacta de sus posesiones. Es una edad donde el niño es relativamente sincero.

#### 2.1.10.- Imagen del Mundo.

El niño tiene una concepción del mundo en el sentido de lo cotidiano. Dios representa para él algo más tangible que se encuentra al alcance de su mundo personal. De la misma forma la muerte significa tan solo carecer de

atributos vivientes. Al referirse al tiempo lo hace pensando en el aquí y ahora, el tiempo para él es su propio tiempo personal y el espacio se reduce al que él ocupa de forma inmediata.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup>Gesell A., *op. cit.*

## **2.2 ESFERAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 5 AÑOS**

### **2.2.1 Conducta Motora.**

El niño de 5 años es más ágil y posee mayor control de sus actividades corporales. Brinca y salta sin dificultad; se conduce con mayor confianza; puede pararse sobre un pie y conservar el equilibrio en puntas por varios segundos, lo cual indica que este último es más maduro. Presenta actitudes posturales espontáneas con gracia natural; así mismo, posee movimientos coordinados más finos. Puede hacer uso de herramientas con precisión (lápiz, cuchara, cepillo de dientes, etc.). Es capaz de dibujar una figura humana reconocible. Sus trazos son rectos y en general sus movimientos muestran progreso en el dominio neuro-motor.<sup>53</sup>

### **2.2.2 Conducta Adaptativa.**

A los 5 años el niño puede resolver fácilmente problemas simples que se le presentan. Anticipa la percepción antes del movimiento en lugar de proceder por ensayo y error. Es capaz de percibir el orden, la forma y los detalles que deben de guardar las cosas. Es realista y puede dibujar una figura humana bastante completa. Tanto en la actividad mental como en la conversación, el

---

<sup>53</sup>Gesell A., op. cit.



niño muestra mayor acabamiento y autocrítica. Su sentido del tiempo y de la duración se hallan más desarrollados. Sigue la trama de un cuento y repite una sucesión de hechos. Es capaz de planear sus juegos y llevar a cabo dicho plan de un día para otro. Recuerda melodías y lugares remotos; es más ejecutivo, más sensato, más exacto, más responsable, más práctico, más realista y más atento. Al trabajar y dibujar siempre organiza y planea antes de proceder a la realización. A pesar de lo anterior sus juicios y nociones verbales nos manifiestan una inmadurez en su pensamiento.<sup>54</sup>

### 2.2.3 Lenguaje.

Habla sin articulación infantil, sus preguntas y respuestas son más directas, razonables y con más sentido. Sus definiciones revelan un pensamiento funcional. El lenguaje a los 5 años ya está completo en estructura y forma; usa frases correctas e incluso complejas. El vocabulario comprende el uso de aproximadamente 2200 palabras, las cuales usa de modo preciso, selectivo y analítico y en caso necesario utiliza con habilidad abstracciones. En su juego utiliza mucho el diálogo, probablemente con la finalidad de captar a través de él, relaciones entre las cosas y eventos. Distingue la mano derecha de la izquierda, pero sólo en su persona. Debido a que su pensamiento se halla inmerso en su propio ser no puede comprender fácilmente el punto de vista de los demás. No hace distinción entre lo físico y lo psíquico. A pesar de su

---

<sup>54</sup> Gesell A., op. cit.

aparente madurez y facilidad de gramática y lenguaje todavía es inocente intelectualmente.

#### 2.2.4 Conducta Personal Social.

A los 5 años se goza de una independencia y facultad para bastarse a sí mismo. Puede adaptarse a un tipo de cultura. Es obediente en casa, le gusta ayudar. No conoce emociones muy complejas puesto que su organización es todavía muy simple. Sus rasgos emocionales se caracterizan por la seriedad, determinación, paciencia, tenacidad, cuidado, generosidad, sociabilidad manifiesta, amistad, orgullo en el triunfo, orgullo de la escuela, satisfacción en la actividad artística y orgullo en la posesión. Le gusta jugar en grupos pequeños, aunque también lo hace con amigos imaginarios, es muy sociable y platicador, es cordial y amable; le gustan los juegos donde trabaja en conjunto a pesar de carecer de una cooperación depurada. A estos pequeños les gusta mucho disfrazarse e impresionar; poseen un sentido elemental de la vergüenza y la deshonra, perciben diferencias entre los dos sexos, presentan estabilidad y buena adaptación, lo cual no quiere decir que estén exentos de ansiedades y temores; sin embargo, básicamente el niño de 5 años tiene seguridad en sí mismo, confianza en los demás y conformidad social.

En el siguiente punto trataremos de algunas posturas que han ahondado en

el estudio de las diferencias entre seres humanos. Más allá de las que se refieren a las variaciones cuantitativas de los rasgos o en las esferas del comportamiento, versan sobre las diferencias sexuales en sí mismas.

## 2.3 DIFERENCIAS SEXUALES

Las diferencias sexuales son raíz y fuente de nuestra existencia.

La condición sexual es decir, la condición de hombre o mujer es tan inseparable atributo de cada persona como la vida misma.

El sexo está pues, inexplicablemente ligado al ser de cada individuo desde su nacimiento. Es auténtica e indisociable parte constitutiva de su personalidad.

Como ya decía Nietzsche "el grado y la naturaleza de la sexualidad penetra hasta lo más elevado del espíritu humano".<sup>55</sup>

El instinto sexual en su más amplia interpretación, éste es como expresión de la energía que cada ser viviente desarrolla para perpetuarse en la especie, aparece aquí y allá a cada instante, poniendo acento vigoroso sobre las diversas actividades humanas.

La diferencia sexual aparece ante la mentalidad del niño, como uno de los infinitos componentes del mundo que lo rodea, cuyo conocimiento e interpretación emprende desde que comienza a discriminarla. Carece definitivamente de finalidad efectiva propia. Esta le es dada por su experiencia y por el aleccionamiento acerca de sus significados. Es pues, en principio, uno de tantos hechos que observa a su alrededor.

---

<sup>55</sup> Nietzsche; Obras Completas, Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1982.

No obstante la inmensa cantidad de investigaciones que se han dedicado a la cuestión de las diferencias sexuales psicológicas, resulta difícil resumir con plena confianza, las conclusiones a que se ha llegado.

Hace mucho tiempo se suponía de modo general que las diferencias psicológicas entre los sexos eran fundamentales y determinadas biológicamente y que, a consecuencia de ellas, los hombres tenían capacidades intelectuales que no podían ser igualadas por las mujeres; en tiempos recientes se ha llegado a considerar a las mujeres como poseedoras de una capacidad cerebral para contender en condiciones de igualdad con los hombres.

Margaret Mead<sup>56</sup> señala que, la existencia de algunas diferencias psicológicas entre los sexos varía de grupo en grupo.

En el propio estudio de Mead, se han indicado las diferencias sexuales psicológicas atribuibles a la conducta.

Entre hombres y mujeres existen ciertas diferencias físicas, aparte de las que se refieren a las características sexuales primarias o secundarias. Los hombres son más altos y de mayor peso que las mujeres, el promedio de altura de los varones es de 1m.72cm. y el de las mujeres de 1m.59cm.

---

<sup>56</sup>Mead M. Sex and Temperament in three Primitive Societies, Nueva York: Morrow, 1989.

En general, los hombres pesan un 20% más que las mujeres aunque las mujeres tienen más grasa en el cuerpo. Las muchachas llegan a la pubertad más rápidamente que los muchachos y, como resultado de ello, suelen sobrepasar a los muchachos de la misma edad en estatura y en peso, hasta después de la pubertad. El índice de mortalidad de los varones es mayor que el de las hembras; esto es cierto aún antes del nacimiento, y la diferencia en las expectativas de vida se encuentra en todas las edades.<sup>57</sup>

De todas las diferencias, las únicas que pueden tener alguna significación en la psicología son las que se refieren al tamaño del cerebro, al metabolismo y al ritmo de maduración, pero los trabajos experimentales que se relacionan con estas características hasta ahora han demostrado muy poca relación directa con las funciones psicológicas.

Mediciones psicológicas han revelado la presencia de numerosos puntos de diferencia.

Desde temprana infancia, por ejemplo, las niñas muestran superioridad en el desarrollo del lenguaje -en la edad en que comienzan a hablar, en la extensión de su vocabulario, en la estructura de las frases, en el número de

---

<sup>57</sup> Salvat J. El libro guía de la salud. Enciclopedia Salvat de la Familia, Ed. Salvat Editores, Barcelona, 1980.

voces emitidas, etc.-; hay alguna indicación de que esa superioridad en la capacidad lingüística persiste hasta una época más tardía. Aunque hay estudios que no han podido demostrar esta superioridad <sup>58</sup>, estos son la excepción; las pruebas son abrumadoras en favor de la ventaja lingüística de las niñas.

El estudio experimental de diferencias sexuales en la personalidad de Terman y Miles <sup>59</sup>, considera que el ambiente es el causante de la conducta desviada.

Los varones, directa o indirectamente, manifiestan mayor agresividad; expresan mayor tosquedad de modales, de lenguaje y de sentimientos. Las hembras se manifiestan más compasivas y comprensivas, más tímidas, más quisquillosas y estéticamente sensibles, más emocionales en general, moralistas más severas, pese a que admiten en ellas mismas debilidad en el control emocional y en el físico.

Anastasi y Foley resumen los resultados de diversos estudios referentes a las diferencias sexuales en los logros escolares, en la conducta durante el juego, en la personalidad, en la neurosis, etc. Aunque tales diferencias surgen de diversos datos, generalmente son pequeñas cuantitativamente.

Un examen de los datos etnológicos disponibles indican que al menos una diferencia sexual en la conducta está muy extendida, a saber, que el poder

---

<sup>58</sup> Anastasi, A, y Foley J.P. Differential Psychology, (Rev. Ed.) Nueva York: Macmillan, 1949.

<sup>59</sup> Terman L.M. y Miles C.C. Sex and Personality and Femininity, Stanford Univer. Press, 1976.

generalmente se encuentra en manos de los varones.

Sin embargo, se ha encontrado que los varones se caracterizan, tanto después del nacimiento como durante la vida embrionaria, por una resistencia vital inferior. Esta diferencia se explica por la constitución heterocromosómica que justifica la mayor fragilidad del sexo masculino. La mujer está mejor capacitada para resistir las enfermedades, esta adaptabilidad proviene de las constantes variaciones internas a las cuales el organismo femenino tiene que hacer frente durante la menstruación y el embarazo.

La maduración sexual se presenta más temprano en la niña, tanto en sus caracteres primarios como en los secundarios.

Muchas diferencias entre los sexos, que existen ya entre animales superiores, son por lo tanto más evidentes en la especie humana cuanto mayor sea la tendencia de los organismos a individualizarse y cuanto más reforzados resulten los efectos de los factores biológicos por la vida social.

El hombre y la mujer participan de la misma naturaleza humana y en el plano psicológico es arbitrario describir ciertos rasgos como esencialmente masculinos o femeninos. Si dichas cualidades tienen alguna relación con el sexo, designan también características sociales, ligadas a la época y al ambiente.

La historia cultural enseña que el ser humano vive su existencia biológica a través de los hechos exteriores de los cuales participa, voluntariamente o no.



Cuando el nómada se estableció para trabajar el suelo y apropiárselo, la descendencia adquirió un significado de propiedad, de la familia y del clan. Desde ese momento, la mujer fue considerada como necesaria y desempeñó un papel preponderante ya que se ignoraba la función exacta del hombre en la reproducción. Esta valorización resultó evidente en ciertas sociedades en las cuales todas las actividades agrícolas, religiosas, etc. estaban colocadas bajo el signo de la fecundidad. Se reconoció a la mujer como contribuyente a la producción de bienes. La mujer fue despojada de su importancia práctica, de su prestigio mágico, de su papel económico, a medida que el hombre afirmaba su dominio sobre la materia.<sup>60</sup>

La historia de la civilización, es una ilustración completa de la evolución de los papeles masculino y femenino, todas las transformaciones sociales han influido en el desarrollo de las diferencias psicológicas entre los sexos.<sup>61</sup>

Nuestra sociedad occidental, propone como ideal la sumisión femenina y la agresividad masculina. Como refiere Michel Foucault <sup>62</sup>, existe la tendencia de obligar a la mujer a prepararse para un papel de objeto más que de sujeto, y se le impulsa a la pasividad.

Debemos admitir la influencia del medio social que lleva al individuo a elegir, entre las numerosas posibilidades de comportamiento, aquellas que harán de él un ser bien adaptado a su grupo sexual. Esta influencia social actúa sobre

---

<sup>60</sup>Piret Roger; Psicología Diferencial de los Sexos, Ed. Kapeluz, Buenos Aires 1968.

<sup>61</sup>Waldemar Ch.; La Magia del Sexo, Ed. Grijalbo, México 1983.

la plasticidad de la naturaleza humana para crear estereotipos más o menos diferenciados del hombre y de la mujer y determinar los papeles que en la sociedad le corresponde.

Al reconocer el sexo biológico del niño, la sociedad le atribuye al mismo tiempo un sexo psicosocial, hecha la comprobación de que el bebé es un niño o una niña, los padres fijan una determinada dirección en la educación de su pequeño y durante la infancia multiplicarán las indicaciones distintivas.

La influencia del medio se ejerce desde temprano y condiciona la percepción de la distinción de los sexos, esta distinción no la perciben los niños antes de los 3 años y en la mayoría de los casos, aparece primero en las diferencias de vestimenta y peinado. El descubrimiento de las diferencias en los genitales es por lo general aceptado sin perturbación alguna, por lo menos aparentemente.

La educación es la transmisión de las actitudes, conductas y valores que la familia espera que el niño adopte en el transcurso de su desarrollo, esta transmisión se funda en la identificación con los padres: el niño tiende a integrarse lo más pronto posible en el mundo de los adultos, imitando a su padre y a su madre, si bien la madre es a menudo objeto de preferencias afectivas por parte de los hijos de ambos sexos, el padre se valoriza muy rápidamente a los ojos de aquéllos. Los varones se identifican generalmente con el estereotipo del papel masculino; las niñas, con el papel femenino.

---

<sup>62</sup>Foucault M.: Historia de la Sexualidad, tomo II, El uso de los placeres, Ed. Siglo XXI, México 1984.

Se ha observado que las niñas son más dependientes y los niños más agresivos en términos de aprendizaje social.<sup>63</sup> Las conductas dependientes son menos recompensables en los varones y las físicamente agresivas en las mujeres en el marco de nuestra cultura; pasados los primeros años de vida, existen diferencias en las medidas de los dos sexos en cuanto a la frecuencia de dichas conductas.

La experiencia escolar no sólo suscita maneras de actuar, de sentir y de pensar, sino que lleva al niño a situarse más objetivamente en las relaciones que él trabaja con otros y a tomar más pronto conciencia de su papel sexual.

Podemos concluir diciendo que, la sociedad reparte a los seres humanos en dos categorías, sobre la base de los caracteres sexuales primarios y secundarios. Los caracteres sexuales que determinan las experiencias infantiles del mundo a través del propio cuerpo y las respuestas del medio sobre masculinidad y femineidad pueden constituir una primera identificación, una vez realizada esta identificación, el niño se forma una imagen de sí mismo, no solamente desde el punto de vista físico sino también en cuanto a sus tendencias e intereses. Es así como a veces se ve obligado a rechazar una parte de su herencia biológica en conflicto con los estereotipos culturales propios de su medio.

---

<sup>63</sup> Maccoby Eleanor; Desarrollo de las Diferencias Sexuales, Ediciones Marova, Madrid 1972.

Las diferencias entre los sexos son a menudo débiles, incluso nulas, en el campo sensorial. La diferencia más importante reside en la superioridad femenina para la visión de los colores. En el campo de la percepción, la inferioridad de las mujeres se manifiesta por una tendencia a adoptar, con respecto al medio, una actitud menos analítica y más dependiente que la de los hombres. Las razones de esta actitud parecen ser de un orden socio-cultural; la dependencia perceptiva de las mujeres estaría ligada, al hábito de la dependencia económica y social. En el campo motor, los hombres llevan la delantera, salvo para la habilidad manual y tienen un tiempo de reacción más corto.<sup>64</sup>

Según Kuznets-McNemar, citado en Piret Roger<sup>65</sup> las niñas tienen mayor éxito en las tareas que implican:

- a) factores estéticos ( formas, colores, imágenes ),
- b) factores verbales ( definición de palabras, en términos concretos o con valor afectivo ),
- c) actividades manuales finas ( abotonado, enhebrado ),
- d) preocupaciones sociales (determinar las edades, los tipos de apariencias,etc.

---

<sup>64</sup> Maccoby Eleanor, Op.cit.

<sup>65</sup> Piret Roger, op. cit

Los niños por el contrario, son superiores en las tareas que implican :

a) aptitud espacial (rompecabezas, construcciones geométricas o mecánicas, laberintos, etc. ),

b) razonamiento matemático y lógico,

c) definición de palabras abstractas. Esto confirma la superioridad masculina, observada a menudo en cuanto a lo que se refiere a la capacidad de abstracción.

En cuanto a lo que concierne a la inteligencia, se ha comprobado, simplemente, que ciertas aptitudes particulares están más desarrolladas en un sexo que en otro, en el campo de la memoria es difícil hablar de una superioridad general de uno u otro sexo. Algunas diferencias particulares están en favor de las mujeres, pero no son tan importantes como para tener una gran significación psicológica.<sup>66</sup>

A continuación hacemos una breve descripción de los Jardines de Niños Federales por ser éste el escenario de nuestra investigación.

---

<sup>66</sup>Piret Roger, op. cit.

**CAPITULO 3**

**3. JARDINES DE NIÑOS E HIGIENE ESCOLAR**

**3.1 BOSQUEJO HISTORICO DE LOS JARDINES DE NIÑOS**

“En todas las sociedades se desea que los niños desarrollen el conocimiento y las capacidades que necesitarán como adultos. Una manera importante de lograr esto es mediante la instrucción académica. Mientras que, el desarrollo cognoscitivo representa el desarrollo natural del pensamiento del niño, la educación es un proceso deliberado con el cual se busca producir en él un cambio social”.<sup>67</sup>

Las ideas relativas a educación preescolar llegaron a América provenientes de Europa. Los Estados Unidos de América establecieron el primer Kindergarden en el año de 1855 en la Ciudad de Watertown, Wisconsin.

En México, los primeros lineamientos relativos a la Educación Preescolar, se encuentran en “El Educador Mexicano”, periódico fundado por el Profesor Manuel Cervantes Imaz en 1874, fue él mismo quien estableció, inspirado en las enseñanzas de Froebel y Pestalozzi, la primera sala de párvulos en la hoy calle de San Ildefonso.<sup>68</sup>

En las memorias de la entonces Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, del 1º de abril de 1877, dice:

“es digna de mención especial la escuela no. 7 dirigida por el Profesor

---

<sup>67</sup>White Sheldon, Notkin White B.; Niñez Camino de Descubrimiento, Ed. Harla México, 1980

<sup>68</sup>Ramos del Río Carmen; Entre la realidad y la fantasía, SEP, México D.F. 1957.

Manuel Cervantes Imaz, quien sin tener obligación alguna, desde hace 4 años y sin existir todavía escuela de esta naturaleza, que pudiera servirle de modelo, estableció una sección especial de párvulos, en la que ajustado a los principios de pedagogía ha realizado de la manera más plausible un jardín de niños ...”.<sup>69</sup>

En 1886, en el reglamento constitutivo de la escuela normal de profesores, quedó comprendido el Kindergarden con el carácter de escuela de párvulos anexa a la normal, y en 1888 se ordenó que definitivamente la escuela de párvulos se anexara a la normal para profesores.

El plan de estudios de las dos escuelas normales, comprendía cursos de educación preescolar, por lo tanto, los estudiantes de ambas escuelas quedaban capacitados para servir tanto en escuelas primarias como en la educación de párvulos.

El 1º de marzo de 1903 la profesora Estefanía Castañeda presentó a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública un proyecto de reorganización de la escuela de párvulos. Este proyecto, que se discutió y aprobó en el consejo superior de educación, se encuentra publicado, en toda su extensión, en el boletín de instrucción pública del año 1903, tomo II, pags. 65-90.

De acuerdo con este proyecto, el 1º de julio de ese mismo año, se instaló en la calle del Paseo Nuevo, hoy cuarta calle de Victoria, la escuela Nacional de

---

<sup>69</sup>Ramos del Río Carmen; op. cit.

párvulos no. 1 (después Kindergarden "Froebel") bajo la dirección de la profesora Estefanía Castañeda, autora del proyecto.

Al año siguiente, febrero de 1904, se inauguró la escuela N. de párvulos no. 2 (después Kindergarden "Pestalozzi") en la esquina de las calles de Sor Juana Inés de la Cruz y el Chopo, designándose directora a la profesora Rosaura Zapata.

En 1906 se abrieron dos escuelas más, la escuela N. de párvulos no. 3 (hoy Kindergarden "Rebsamen") y la escuela N. de párvulos no. 4 (Kindergarden "Spencer" ). En 1907, se creó el Kindergarden "Juan Jacobo Rousseau" .

Desde que este plantel entró en funciones, la denominación escuela de párvulos, con que se designaba a los establecimientos anteriores, se substituyó por la voz Kindergarden, seguida del nombre de un filósofo o maestro de prestigio histórico.

La observancia de las reformas propuestas por la maestra Castañeda, hace 93 años, marca una importante etapa de la educación preescolar.

Nuevos Kindergarden siguieron fundándose, y en vista de la necesidad de personal necesario para su atención, se establecieron, en el año de 1909, cursos especiales para educadoras, en la misma Normal para Profesores, siendo su primera catedrática, la educadora señorita Bertha Von Glumer.

A pesar de problemas económicos en los años siguientes la institución se sostuvo, creándose en el año de 1927 el puesto de Directora General de Educación Preescolar y nombrándose para este a la profesora Rosaura



Zapata, quien a partir de este momento multiplicó el número de los Jardines de Niños.<sup>70</sup>

El término Kindergarden fue posteriormente modificado para emplearlo más en consonancia con el pueblo mexicano. Se tradujo Kinder (niño) y garden (jardín) quedando "Jardín de Niños", expresión que demuestra que la institución fundada por el profesor Manuel Cervantes Imaz, hace 122 años y reorganizada hace 93 años por la maestra Estefanía Castañeda ha continuado evolucionando.

Posteriormente al hacerse la división del D.F. por delegaciones estos fueron regionalizados.

Para fines de esta investigación se tomó en cuenta el número de Jardines de Niños existentes en la Delegación Miguel Hidalgo, el cual asciende a 58.

---

<sup>70</sup> Ramos del Río Carmen; op. cit.

### **3.2 OBJETIVOS Y PROGRAMAS DE PREESCOLAR.**

El Tercer y último programa de educación Preescolar fue formulado en el año de 1992 como parte de los trabajos emergentes de actualización del maestro y de reformulación de contenidos y materiales educativos.

El programa constituye una propuesta de trabajo para los docentes con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país. Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños así como a su capacidad de expresión y juego favoreciendo su proceso de socialización.

Algunas consideraciones que toma en cuenta son:

- El desarrollo es un proceso complejo. Es un proceso porque transcurre ininterrumpidamente; es complejo porque abarca todas las dimensiones afectiva, intelectual y física.
- El desarrollo es resultado de las relaciones del niño con su medio.
- El método que utiliza para comunicarse es la expresión.
- La suma de lo anterior constituye la identidad del niño.

El programa define las características del niño en edad preescolar:

- El niño es una persona que busca continuamente sus satisfacciones corporales e intelectuales.
- Es alegre y curioso.

- Las actitudes del niño implican pensamientos y afectos, cambia constantemente de lugar.
- Demanda de las personas que le rodean reconocimiento y afecto; apoyo y cariño.
- Es competitivo. Se requiere de traducir estos impulsos en creaciones.
- El niño posee su propia sexualidad y esta no debe entenderse a la luz de la sexualidad adulta.
- El niño expresa sus ideas, pensamientos, impulsos y emociones a través del juego, lenguaje y creatividad.

En la realización del programa se ha utilizado el método de proyectos como estructura operativa, para lo cual fue necesario:

- Definir los proyectos a partir de fuentes de experiencia del niño.
- Consolidar una organización de juegos y actividades la cual responde a las necesidades del niño. Para esto se proponen los bloques de juegos y actividades: de sensibilidad y expresión artística, psicomotriz, de relación con la naturaleza, de matemáticas y lenguaje.
- Organizar el desarrollo de actividades para que favorezcan la cooperación e interacción niños-espacios, niños-materiales y niños-niños.
- Consolidar la organización y ambientación del aula y en general del jardín de niños y fuera de él.
- Dar un primer lugar a la importancia del juego.

- Respetar el derecho a las diferencias del niño.
- Incorporar gradualmente a los niños en la planeación y organización del trabajo.
- Realizar una evaluación cualitativa.
- Considerar la labor del docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo.

Los Objetivos del programa son:

Que el niño desarrolle:

- "Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Su expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas."<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> SEP; Programa de Educación Preescolar, SEP, México 1992

Es importante hacer notar, que el programa de preescolar es global, abarcando los 3 años de este con objetivos generales para todo este periodo, pudiendo ser manipulado por el docente de la manera que juzgue conveniente.

### 3.3. HIGIENE ESCOLAR.

Higiene es la parte de la medicina que tiene por objeto la conservación de la salud<sup>72</sup> y tiene como objetivo la prevención de enfermedades, la perseveración y mantenimiento de los modos óptimos de vivir.<sup>73</sup> Es una ciencia de aplicación que estudia las relaciones del hombre con el medio exterior para mejorar las condiciones sanitarias. El progreso de la higiene se debe principalmente al estudio microscópico de los seres vivos y a los descubrimientos realizados en el campo de la bioquímica y de la química que han permitido pasar de las normas empíricas antiguas a un cuerpo doctrinal de carácter científico. Puede ser privada o pública según se refiera al individuo o a la colectividad. Es la higiene escolar una rama importante de la higiene la cual se ocupa de los locales escolares y de las normas que deben regir en el aspecto médico-higiénico la vida escolar del niño.

Al hablar de higiene escolar debemos considerar en el niño, como en cualquier individuo, los aspectos biológico, psicológico y social que le han rodeado desde su concepción hasta el momento de ser evaluado: su nivel de pobreza, el grado de desnutrición y la falta de cultura general de su grupo social, son aspectos que influirán de manera determinante en su desarrollo. Así mismo las condiciones prenatales y perinatales de su desarrollo, los

---

<sup>72</sup>Sola, Mendoza Juan; Higiene Escolar, Ed. Trillas, México 1979.

<sup>73</sup>Wolman B.; op. cit.

antecedentes hereditarios tanto físicos como mentales y la dinámica familiar, son factores que deben ser evaluados por el grupo de higiene escolar.

Con base a lo anterior podemos definir a la higiene escolar como la disciplina científica médico-pedagógica que tiene por función cuidar y mejorar la salud física y mental de los educandos así como del ambiente en que se desenvuelven para obtener un mejor aprovechamiento de las enseñanzas, una mejor adaptación al medio, la creación de hábitos higiénicos y una conciencia sanitaria en los escolares.<sup>74</sup>

La higiene escolar tiene tres grandes objetivos :

- Determinar y vigilar el estado de salud de los escolares y estudiar sus aptitudes y capacidades físicas y mentales que contribuyan al mejor aprovechamiento de las enseñanzas.
- Enseñar las normas para conservar y mejorar la salud fomentando la educación higiénica.
- Prevenir riesgos y enfermedades inherentes al escolar tales como:
  - 1) Detección temprana de problemas físicos, mentales y sociales.
  - 2) Tratamiento de padecimientos.
  - 3) Canalización de niños incapacitados física o mentalmente hacia escuelas especiales.
  - 4) Integración de los esfuerzos por parte de la escuela, familia y colectividad.

---

<sup>74</sup>Sola Mendoza J.; op. cit.

5) Cuidado de las condiciones ambientales de la escuela y el hogar.<sup>75</sup>

En México se ha venido trabajando en materia de higiene escolar desde hace más de 100 años. Actualmente se cuenta con grupos formados por médicos, trabajadores sociales, dentistas, enfermeras y psicólogos, los cuales están adscritos a un centro de salud delegacional, que acuden periódicamente a las escuelas a efectuar exámenes generales del estado de salud de los niños, así como de las condiciones funcionales, higiénicas y sanitarias de las escuelas.<sup>76</sup>

Es en esas escuelas y bajo el auspicio del programa de salud escolar donde se aplica sistemáticamente el Test de Denver a niños de tercero de preescolar como auxiliar en la detección de problemas de madurez.

A partir de esos resultados es que surgió la inquietud de examinar si existe una diferencia significativa entre niños y niñas en cuanto a madurez se refiere.

---

<sup>75</sup>Sola Mendoza J.; op. cit.

<sup>76</sup>Información proporcionada en la Jurisdicción Sanitaria de la Delegación Miguel Hidalgo, Programa de Salud Escolar.



## CAPITULO 4

### 4. TEST DE DENVER

#### 4.1 ANTECEDENTES

La detección temprana de niños con problemas de desarrollo se ha tornado imprescindible. "Muchos casos de lento desarrollo no son descubiertos sino hasta que los niños ingresan a la escuela y muchas causas de su lento desarrollo pueden ser tratadas si son diagnosticadas tempranamente".<sup>77</sup>

La prueba de escrutinio del desarrollo Denver, como su nombre lo indica, es un instrumento utilizado para identificar niños con retardo en el desarrollo, así como también para determinar diferencias significativas entre varios segmentos de población, por ejemplo, diferencias entre sexo, edad, clase social, etc.<sup>78</sup>

La importancia de la detección de problemas en la primera infancia radica en el hecho de que un diagnóstico temprano incrementa las probabilidades de una terapia efectiva.<sup>79</sup>

La Prueba de Denver (DDST) surge por una inquietud de contar con un instrumento objetivo para el diagnóstico de comportamiento anormal el cual arrojara similitud de respuestas independientemente de la persona que lo

---

<sup>77</sup>Reyes J.L. y Terán M. , Escala de Desarrollo de Denver, UNAM, 1992.

<sup>78</sup>Frankenburg M. D., Josiah B., Dodds P.H.; The Denver Developmental Screening Test, Journal of Pediatrics, August 1967, Vol. 71, No. 2, pp 181-191.

<sup>79</sup>Charney E. ;Examination of the Preschool Child, New England J. Med 270: 1408, 1964.

aplicara y que además fuera lo suficientemente completa para evaluar al niño en cuatro áreas principales (conducta motriz gruesa, lenguaje, conducta motriz fina-adaptativa y personal social ).

#### 4.1.1 Método.

En la elaboración del test se consideraron 12 pruebas de comportamiento y de inteligencia preescolar para seleccionar los posibles reactivos. En total se seleccionaron 240 reactivos los cuales no requerían equipo especial y eran fáciles de administrar e interpretar. Se aplicaron estos reactivos a 200 bebés y niños en edad preescolar. Los resultados se evaluaron para ver que porcentaje de niños pasaban cada reactivo a diferentes edades. De los 240 reactivos originales 135 fueron eliminados debido a que: a) eran difíciles de aplicar o de calificar o b) el tiempo entre el cual algunos niños comenzaban a realizar un reactivo a el punto en el cual la mayoría lograba completar este reactivo era relativamente largo.

Los 105 reactivos restantes fueron administrados a una nueva muestra de niños.

Los 105 reactivos de la prueba fueron estandarizados en una muestra de 1036 niños de la Cd. de Denver Colorado, con un rango de edad comprendido de 2 semanas a 6.4 años. Del total evaluado 543 fueron hombres y 493 mujeres. Los niños con alto riesgo de anormalidades comportamentales fueron excluidos.

De acuerdo al censo de 1968 la población elegida era representativa en

cuanto a sus características étnico raciales y ocupacionales. El número de la muestra fue calculado por el método de Chi Cuadrada.

Los niños fueron divididos en grupos de acuerdo a la edad en intervalos de: 10 días en niños de 2 semanas a 14 meses de edad; de 20 días entre los 15 a 17 meses; de 30 días entre los 18 a 22 meses; de 45 días entre los 22 meses a 2.5 años; de 60 días entre los 2.5 años a 4.5 años y de 3 meses entre 5 y 6 años.

Se calculó el porcentaje de niños que a cada edad pasaban el reactivo. Se trazó una curva representativa por edad. Los datos fueron analizados para cada segmento del total de la muestra: niños, niñas y 5 grupos ocupacionales.

#### 4.1.2 Formato.

El protocolo de Denver fué ideado para comparar rápidamente las repuestas de los niños evaluados contra las de los niños con los cuales la prueba fue estandarizada. Cada reactivo es representado con una barra horizontal ubicada a lo largo de un continuo que indica la edad. Varios puntos en la barra nos señalan la edad a la cual el 25%, 50%, 75% o 90% de los niños pasa el ítem. Las tareas se encuentran ubicadas en el mismo continuo y dentro de una de 4 categorías (motor grueso, motor fino-adaptativo, lenguaje y personal social ).

Al niño se le ubica en el punto más elevado del continuo en el cual aprueba correctamente una tarea, considerándose significativas las siguientes

diferencias de acuerdo a su edad cronológica: una diferencia de 1 mes o más durante el primer año de vida; de 2 meses o más entre el primero y segundo año; de 3 meses o más entre los 2 y 3 años; de 5 meses o más entre los 4 y 5 años y de 6 meses o más entre los 5 y 6 años.

#### 4.1.3 Resultados.

En cuanto a la comparación de las ejecuciones entre niños y niñas estas no revelaron diferencias marcadas o sistemáticas, no obstante algunas diferencias menores fueron notadas.

En la Conducta Motriz Gruesa los niños pueden patear, lanzar y “cachar” la pelota más tempranamente que las niñas, las niñas pueden saltar y caminar de “gallo-gallina” más rápidamente. En Lenguaje las niñas señalan más prontamente las partes del cuerpo, nombran figuras y entienden preposiciones. Por otro lado los niños desarrollan más rápidamente la capacidad para nombrar opuestos. En el área Personal Social hay una tendencia en las niñas para desarrollar su independencia a edades más tempranas como puede ser la separación de la madre y los reactivos de autocuidado (abotonarse, vestirse o ponerse los zapatos).

En cuanto a la comparación entre hijos de padres profesionistas, empresarios, comerciantes y los de servidores, obreros o desempleados, la diferencia no fue significativa durante los 2 primeros años de vida. Sin embargo, después de los 2 años, los hijos de padres del primer grupo pudieron realizar ítems del área de lenguaje más rápidamente que los del

segundo grupo. En las otras áreas no se revelan diferencias consistentes.

#### 4.1.4 Confiabilidad.

Test-Retest. 20 niños en un rango de edad de 2 meses a 5 años y medio fueron evaluados por el mismo examinador en un intervalo de una semana. Los resultados de la primera aplicación no estuvieron accesibles para el examinador durante el retest. Las condiciones de aplicación fueron las mismas.

Las diferencias en los resultados entre la primera y segunda aplicación no fueron grandes a pesar de haber incluido los ítems junto y por debajo de su línea de edad.

Confiabilidad entre Examinadores. De los 1036 niños examinados, cada examinador (en total 4), eligió 4 niños al azar de diferentes edades, los cuales fueron nuevamente evaluados por cada uno de los 3 examinadores restantes. El porcentaje de acuerdos en los resultados obtenidos fue de 80 a 95%. De acuerdo al reporte de observadores independientes es probable que la pequeña discrepancia de los resultados se haya debido a que los niños comprendían diferente la explicación del reactivo; sin embargo, después de examinar algunos niños fue francamente sencillo obtener una administración y una evaluación confiable.

#### 4.1.5 Validez.

Un estudio preliminar de 18 niños en un rango de edades de 4 a 68 meses indica que el DDST tiene una alta correlación con la Escala de Desarrollo de

Yale revisada (Prueba de Gesell). La ejecución de cada uno de estos 18 niños en el DDST fue calificada con 1, 2 o 3. Un rango de 1 denotaba una ejecución normal e indicaba que el niño no tenía retardo en el desarrollo en ninguno de los ítems del test, esto es, no reprobaban ítems los cuales fueron pasados por más del 90% de los niños de su edad. Un rating de 2 fue dado a niños cuya ejecución fue cuestionable, lo cual significaba que había retardo en un área o que había "reprobado" cuando menos un ítem en cada sector atravesado por su línea de edad. Un rating de 3 indicaba un retardo serio y era dado si el niño tenía 2 o más fallas en ítems en algún sector.

La Escala de Desarrollo Yale fue también clasificada en tres rangos los cuales correspondían a 1 para calificaciones mayores o iguales a 90; 2 para calificaciones de 70 a 89 y 3 para las menores o iguales a 69.

La correlación de Pearson entre estas tres variables fue de  $r=0.97$ .

Una comparación similar fue hecha para relacionar cada una de las cuatro subsecciones del DDST (motor grueso, motor fino-adaptativo, lenguaje, y personal social) con las mismas subsecciones del Yale y los resultados fueron similares. La correspondencia más cercana entre el DDST y la escala de desarrollo Yale fue en el área motriz gruesa y la correspondencia más pobre fue en el área personal social (sin embargo, significativa  $P<0.01$ ).

El test de Denver no es una Prueba de Inteligencia, debe ser entendida como un auxiliar de escrutinio para el uso en la práctica clínica. Habilita al

examinador para identificar que el desarrollo de un niño esté dentro de los rangos "normales". Puede ser utilizada por individuos sin entrenamiento especial en la administración de pruebas psicológicas.<sup>80</sup>

El test no habilita para hacer un diagnóstico; solo para alertar al examinador de la presencia de un problema en el desarrollo, el cual necesita una investigación ulterior.

No hay que perder de vista las posibles razones que pueden ocasionar que el niño no ejecute bien la tarea, tales como poca disposición por cansancio, fatiga, enfermedad, separación de sus padres o temor; puede simplemente no haber desarrollado la habilidad necesaria para completar la tarea o bien puede tratarse de retardo en el desarrollo o pérdida auditiva.<sup>81</sup>

Debe tenerse mucha precaución en la interpretación, sobre todo cuando el niño no realiza bien tan solo 1 ó 2 ítems, en tal caso es preferible reexaminar al niño en 2 ó 3 meses para comparar los resultados de las dos ejecuciones.

De continuar semejante es recomendable una investigación mas profunda.

---

<sup>80</sup>Johnson O.G., Bommarito J.W.; Test and Measurements in Child Development, Edit Jossey-Bass publishers, Sn. Francisco California, 1976.

<sup>81</sup>Scott L.H. and Ball R.S.; Infant and Preschool Mental Tests: Review and Evaluation, Monograph of the Society for Research in child Development, vol. 30, No. 3, University of Chicago Press, 1965.

## **4.2 DESCRIPCION DE LA PRUEBA**

La prueba de escrutinio Denver se compone de 105 tareas descritas en forma progresiva en lo que se refiere a la capacidad para realizarlas, desde el nacimiento hasta los 6 años. Estos reactivos están ordenados en 4 sectores:

1.- Personal Social (22 reactivos en total). Se refiere a las tareas que indican la habilidad para socializarse y bastarse a sí mismo.

2.- Motor Fino-Adaptativo (30 reactivos). Habilidades del niño para realizar dibujos, ver y utilizar las manos.

3.- Lenguaje (21 reactivos). Capacidad del niño para hablar, oír y seguir instrucciones.

4.- Motor Grueso (31 reactivos). Habilidad para sentarse, caminar y saltar.

En la parte superior e inferior del protocolo se encuentran indicadas las edades que van de 1 a 24 meses y de 2.5 a 6 años (ver anexo 1).

Cada uno de los 105 reactivos está señalado por una barra horizontal. En esta barra se indican un 25%, 50%, 75% y 90% que corresponden al



porcentaje de niños normales que a esa edad pueden efectuar la tarea.

En la barra puede aparecer la letra R (reporte) que indica que ese reactivo puede preguntársele a los padres o maestros.

Si en un extremo de la barra aparece un número, esto indica que el aplicador deberá ver las instrucciones correspondientes en la parte posterior del protocolo.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Reyes J.L. y Terán M., op. cit.

### **4.3 INSTRUCCIONES.**

La Prueba de Denver depende de la observación del examinador y el reporte de los padres o quien conozca bien al niño.

Es importante que el niño se sienta a gusto para que pueda desempeñar lo mejor posible su tarea.

Los niños pequeños se pueden examinar sentados sobre la mamá.

Después del rapport se debe iniciar la prueba colocando 1 ó 2 materiales en la mesa frente al niño mientras se le pregunta a la madre algunos datos del área personal social.

El orden de presentación de las tareas se puede adaptar dependiendo del niño, ya que si es tímido conviene comenzar con ejecuciones en lugar de preguntas.

Al iniciar la prueba se debe dejar sobre la mesa sólo los materiales que utilizará el niño.

A los padres se les debe aclarar que no se trata de una prueba de inteligencia sino de una prueba de escrutinio del desarrollo y que no se espera que el niño haga todo lo que se le pide.

#### 4.4 CALCULO DE LA EDAD.

Para calcular la edad del niño se debe realizar la siguiente operación: fecha del examen menos la fecha de nacimiento. La resta se comienza por la derecha calculando días, meses y años. Ejemplo:

	Año	Mes	Día
	70	07	15
-	<u>68</u>	<u>03</u>	<u>10</u>
	02	04	05

Una vez obtenida la edad se marcará en el protocolo trazando una línea vertical en la edad que cruce por la marca que corresponda a las edades mostradas en la parte superior e inferior del protocolo.

Si el niño en cuestión es prematuro se le debe restar el número de semanas prematuras a la edad del niño y también marcar esta línea como referencia escribiendo debajo el número de semanas ajustadas. Los días se convertirán en semanas de acuerdo a la siguiente regla:

de 0 a 10 días = 1 semana

de 11 a 17 días = 2 semanas

de 18 a 25 días = 3 semanas

de 26 a 30 días = 4 semanas

Cada actividad es calificada en la barra correspondiente. Se califican con una "P" a los logrados, con una "F" a los fracasados, con una "R" al rechazo y con "N.O" a las actividades que no ha tenido oportunidad de ejecutar (por ejemplo: pedalear un triciclo cuando no ha tenido alguno).

El número de actividades que se administran es variable dependiendo de la edad del niño que se examine.

Se inicia la prueba con actividades por debajo de la edad del niño para que se familiarice con ella, hasta alcanzar su edad y continuando más allá hasta que tenga 3 fracasos en el sector que se esté investigando.

## 4.5 INTERPRETACION DE RESULTADOS

### a) Rechazo.

Si el niño rehusa a hacer cualquiera de las pruebas se les pide a los padres que administren el reactivo, si el niño sigue rehusando se califica con una "R". La "R" en lugar de "F" debe colocarse solo si el examinador cree estar seguro de que el niño puede hacer la actividad.

### b) Número de Oportunidades.

Se debe permitir al niño hacer cada uno de los reactivos tres veces si es necesario, antes de calificarlo como fracaso. Si se le dan más oportunidades el niño puede aprender al observar al examinador.

Se considera un retraso en el desarrollo cuando el niño no logra realizar cualquier actividad la cual está completamente a la izquierda de la línea de edad, es decir, el niño ha fracasado en lograr una actividad la cual el 90% de los niños normales la pasan a una edad inferior.

Los retrasos en los reactivos son marcados en color rojo en el extremo derecho de la barra de la actividad no lograda. Si la línea de edad toca el extremo derecho de la barra de la actividad no se considera a esta actividad como retraso.

N.O no se considera en la interpretación.

Al finalizar la aplicación se debe preguntar a los padres si la conducta del niño fue típica de su actividad en otras ocasiones. Esta y otras observaciones

se deben anotar en el protocolo.

c) Interpretación.

El resultado se considera anormal si:

1. En dos sectores cada uno tiene 2 o más retrasos.
2. Un sector tiene 2 o mas retrasos y en otro sector tiene un retraso y en el mismo sector la línea de edad no atraviesa una actividad que haya sido lograda.

El resultado se considera dudoso si:

1. Un sector tiene 2 retrasos.
2. Si hay un retraso en un sector y en el mismo sector la línea de edad no atraviesa una actividad que haya sido lograda.

## CAPITULO 5

### 5. METODOLOGIA

#### 5.1 Planteamiento del Problema

¿Existirán Diferencias Madurativas entre Niños y Niñas de 3° de Preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales evaluados mediante la Prueba de Agudeza del Desarrollo Denver?

#### 5.2 Objetivo.

El objetivo del presente trabajo será evaluar si existe alguna diferencia en el desarrollo entre niños y niñas de 3° de preescolar de Jardines de Niños Federales, utilizando la Prueba Denver, los objetivos específicos serán el investigar si las diferencias de sexo son determinantes en el logro de habilidades dentro de las áreas personal social, motor fino-adaptativo, motor grueso y lenguaje.

#### 5.3 Planteamiento de las Hipótesis.

Hi- Sí existen diferencias madurativas entre niños y niñas de 3° de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la Prueba de Denver y clasificados como fallados o dudosos.

Ho- No existen diferencias madurativas entre niños y niñas de 3° de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados

mediante la Prueba de Denver y clasificados como fallados o dudosos.

### 5.3.1 Hipótesis Específicas de Trabajo.

Hi - Sí existen diferencias madurativas en el área personal social entre niños y niñas de tercero de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la prueba de Denver y clasificados como dudosos o fallados.

Ho - No existen diferencias madurativas en el área personal social entre niños y niñas de tercero de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la prueba de Denver y clasificados como dudosos o fallados.

Hi - Sí existen diferencias madurativas en el área motor fino-adaptativo entre niños y niñas de tercero de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la prueba de Denver y clasificados como dudosos o fallados.

Ho- No existen diferencias madurativas en el área motor fino-adaptativo entre niños y niñas de tercero de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la prueba de Denver y clasificados como dudosos o fallados.

Hi - Sí existen diferencias madurativas en el área de lenguaje entre niños y niñas de tercero de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la prueba de Denver y clasificados como dudosos o



fallados.

Ho- No existen diferencias madurativas en el área de lenguaje entre niños y niñas de tercero de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la prueba de Denver y calificados como dudosos o fallados.

Hi - Sí existen diferencias madurativas en el área motor grueso entre niños y niñas de tercero de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la prueba de Denver y calificados como dudosos o fallados.

Ho- No existen diferencias madurativas en el área motor grueso entre niños y niñas de tercero de preescolar que asisten a Jardines de Niños Federales determinados mediante la prueba de Denver y calificados como dudosos o fallados.

#### 5.4 Variables.

V.D. Maduración en niños fallados o dudosos.

V.I. Sexo.

#### 5.5 Definición Operacional de las variables.

Desarrollo Psicológico- Es el proceso mediante el cual el individuo cambia desde la infancia a la edad adulta en un continuo de etapa por etapa trayendo cada una un grado o nivel de maduración.

Maduración- La serie sucesiva de cambios biológicos que ocurren en la mayoría de los infantes, estos cambios permiten la aparición de una función psicológica si se dan las condiciones ambientales necesarias<sup>83</sup>.

Sexo- División biológica de los animales y organismos humanos con base en su papel reproductivo.<sup>84</sup>

### 5.6 Análisis Estadístico

Debido a que trabajamos con "grupos relacionados" ya que mantienen entre sí una serie de características comunes como son: edad, nivel socio-económico, escolaridad, etc. y a que tratamos de comparar datos paramétricos al haber unificado el tamaño de las muestras convirtiendo los valores en porcentajes y en intervalos; aplicamos la prueba "t de student para muestras relacionadas", donde por un lado consideramos el número de intervalo de edad y por otro las respuestas pasadas de niños y niñas convertidas a valor numérico.<sup>85</sup>

Se realizó este análisis de datos para cada una de las áreas.

La fórmula en este tratamiento estadístico es la siguiente:

---

<sup>83</sup> Mussen, Conger, Kagan, op. cit..

<sup>84</sup> Wolman B. op. cit.

<sup>85</sup> Arnau Grass J. Diseños Experimentales en Psicología y Educación. Ed. Trillas, México, 1981.

$$t = \frac{\bar{y}D}{\sqrt{\frac{d^2}{n(n-1)}}}$$

$$\bar{y}D = \frac{\Sigma D}{n}$$

$$d^2 = \Sigma D^2 - \frac{(\Sigma D)^2}{n}$$

Donde:

$\Sigma D$  = sumatoria de diferencias entre los datos

$n$  = número de datos

$\Sigma D^2$  = sumatoria del cuadrado de los datos

Se tomó como nivel de significancia 0.05

### 5.7 Muestra.

La Delegación Miguel Hidalgo, consta de 56 Jardines de Niños Federales de los cuales se tomó el 100% de los Denver fallados o dudosos, el cuál corresponde al 1.85% de la población total de niños y niñas en 3° de preescolar del ciclo escolar 1995-1996, es decir, 64 pruebas falladas o dudosas.

Se realizó una investigación de campo ya que los niños no fueron removidos de su medio ambiente escolar, esto con el objeto de reducir al mínimo el

número de variables extrañas que pudieran entorpecer o desviar los resultados.

### 5.8 Instrumento.

El instrumento de trabajo Test de Denver, está dividido en 4 áreas: Personal Social, Motor Fino-Adaptativo, Lenguaje, y Motor Grueso, el cuál fue diseñado para detectar tempranamente a niños con problemas de desarrollo, explorando al niño en aproximadamente 20 tareas sencillas en la edad comprendida de los 0 a 6 años. Contiene 105 tareas representadas en el formato por una barra la cual está localizada entre la edad en la que el mayor porcentaje de los niños puede efectuar la tarea.

En la Prueba se utilizan los siguientes materiales:

8 cubos de 2.5 cm. de colores rojo, azul, amarillo y verde, una pelota de tenis, un lápiz, papel y protocolo.

### 5.9 Escenario

Jardines de Niños Federales de la Delegación Miguel Hidalgo, la cual esta dividida en 2 sectores: Sector 1 "Justo Sierra", con 29 escuelas y Sector 2 "Pípila", con 27 escuelas y a su vez cada sector está dividido en 4 zonas.

### 5.10 Resultados

De los 3471 Denvers aplicados a tercero de preescolar se obtuvieron 3407

pasados y 64 fallados o dudosos, los cuales se analizaron buscando encontrar diferencias en las respuestas que estuvieran relacionadas con el sexo de los niños.

Los niños fueron divididos en 5 intervalos de acuerdo a su edad; cada uno de los intervalos comprendió 3 meses, quedando de la siguiente manera:

1er. Intervalo 5.0 a 5.2

2do. Intervalo 5.3 a 5.5

3er. Intervalo 5.6 a 5.8

4to. Intervalo 5.9 a 5.11

5to. Intervalo 6.0

Los resultados obtenidos fueron graficados con una P (pasados) o una F (fallados).

Posteriormente se realizó un análisis en términos de porcentaje a cada área y para cada tarea en cada intervalo.

Después se obtuvo el porcentaje de todas las tareas aprobadas en cada uno de los intervalos.

Los resultados se graficaron.

Se encontró que existe una diferencia del 5.5% total a favor de las niñas, lo cual sugiere que las diferencias en el desarrollo de niños y niñas de 5 a 6 años que cursan el tercer grado de preescolar en escuelas federales de la delegación Miguel Hidalgo no son significativas en su madurez global.

Sin embargo, se encontraron ciertas diferencias por área las que a

continuación se detallan:

Area Personal Social (ver tabla y gráfica no. 1)

El 1er. intervalo tiene 19% a favor de las niñas .

El 2do. intervalo 10% a favor de las niñas .

El 3er., 4to., y 5to. intervalos no presentan diferencias.

En esta área en un principio las niñas tuvieron una mayor adaptación, sin embargo, al crecer en edad se empareja su madurez personal social.

La diferencia total a favor de las niñas es del 5%.

Al realizar el tratamiento estadístico se obtuvo una  $t$  de 1.84; comparándola con la  $t$  tabla de referencia para nivel de significancia 0.05 y 4 g.l. (2.776), encontramos que  $t_0 < t$  tabla y por lo tanto se acepta la hipótesis nula para el área personal social.

Area Motor Fino Adaptativo (ver tabla y gráfica no 2.)

El 1er. intervalo tiene 12% a favor de las niñas

El 2do. intervalo 13% a favor de las niñas

El 3er. intervalo 21.8% a favor de los niños

El 4to. intervalo 16% a favor de las niñas

El 5to. intervalo 12% a favor de las niñas

En general existe una diferencia del 10% a favor de las niñas, únicamente en el 3er. intervalo (5.6 a 5.8) existe un notorio 21.8% a favor de los niños.

Al realizar el tratamiento estadístico se obtuvo una  $t$  de 0.82; comparándola con la  $t$  tabla de referencia para nivel de significancia 0.05 y 4 g.l. (2.776) encontramos que  $t_0 < t$  tabla y por lo tanto aceptamos la hipótesis nula para el área motor fino adaptativo.

#### Area de Lenguaje (ver tabla y gráfica no. 3)

1er. intervalo 14% a favor de las niñas

2do. intervalo 13% a favor de las niñas

3er. intervalo 4% a favor de los niños

4to. intervalo 12% a favor de las niñas

5to. intervalo 3% a favor de los niños

En el 1er., 2do., y 4to. intervalo las niñas tienen un mayor desarrollo del lenguaje; si bien en el 3er. y 5to. intervalo los niños presentan una diferencia a favor, esta es muy pequeña.

En total hay una diferencia del 6% a favor de las niñas.

Al realizar el tratamiento estadístico se obtuvo una  $t$  de 1.56; comparándola con la  $t$  tabla de referencia para nivel de significancia 0.05 y 4 g.l. (2.776) encontramos que  $t_0 < t$  tabla y por lo tanto se acepta la hipótesis nula para el área de lenguaje.

#### Area Motor Grueso (ver tabla y gráfica no. 4)

1er. intervalo presenta 13% a favor de las niñas

2do. intervalo 4% a favor de las niñas

3er. intervalo 6% a favor de las niñas

4to. intervalo 7% a favor de los niños

5to. intervalo 15% a favor de los niños

En total hay una diferencia de 1% a favor de las niñas. A pesar de que la diferencia total en esta área entre niños y niñas no es significativa, es notorio que los varones de 5.9 a 5.11 y de 6.0 tienen una tendencia a madurar más velozmente que las niñas haciéndose más notorio esto en el 5to. intervalo donde la diferencia es del 15%.

Al realizar el tratamiento estadístico se obtuvo una  $t$  de 0.04; comparándola con la  $t$  tabla de referencia para nivel de significancia 0.05 y 4 g.l. (2.776) encontramos que  $t < t$  tabla y por lo tanto se acepta la hipótesis nula para el área motor grueso.

En términos generales las niñas obtuvieron un mayor porcentaje de respuestas pasadas, únicamente en el Área Motor Fino Adaptativo en el intervalo 3 (5.6 a 5.8), en el Área de Lenguaje en los intervalos 3 (5.6 a 5.8) y 5 (6.0) y en el Área Motor Grueso en los intervalos 4 (5.9 a 5.11) y 5 (6.0) se obtuvieron resultados a favor de los niños.

Los resultados en base a las tareas específicas se ilustran en los siguientes cuadros:



## 1. PERSONAL SOCIAL

Diferencia en porcentajes a favor:

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Se viste solo	25%	
Se separa fácilmente de la madre	25%	
Se abotona	25%	

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 1 del 19%.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Se viste solo	10%	
Se viste vigilado	17%	
Participa en juegos sociales		3%

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 2 del 8%.

La diferencia total del área personal-social a favor de las niñas del 5%

## 2. MOTOR FINO ADAPTATIVO

Diferencia en porcentajes a favor:

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Elige línea más larga	25%	
Copia +	25%	
Imita puente	25%	

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 1 del 12%.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Elige línea más larga	27%	
Copia +	10 %	
Dibuja hombre de 3 partes	15 %	
Imita cuadrado demostrado	31 %	
Copia cuadrado	16 %	
Dibuja hombre de 6 partes	45 %	

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 2 del 13%.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Dibuja hombre de 3 partes		38 %
Elige línea más larga		2 %
Copia +		25 %
Imita puente		44 %
Imita cubo demostrado		17 %
Copia cubo		4.5 %
Dibuja hombre de 6 partes		37 %

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 3 del 21.8 %.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Dibuja hombre de 3 partes	44%	
Copia +	12 %	
Imita cubo demostrado	44 %	
Copia cubo	35 %	
Dibuja hombre de 6 partes	44 %	
Torre de 8 cubos		20%
Elige línea más larga		06%

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 4 del 16%.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Imita cubo demostrado	50%	
Dibuja hombre de 6 partes	16%	
Copia cubo	100%	
Dibuja hombre de 3 partes		50 %
Elige línea más larga		50 %

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 5 del 12%.

La diferencia total del área motor fino adaptativo es a favor de las niñas por un 10%

### 3. LENGUAJE

Diferencia en porcentajes a favor:

<u>Tarea</u> _____	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Comprende preposiciones	41 %	
Comprende conceptos	41 %	
Comprende analogías opuestas	8 %	
Da su nombre completo		44%

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 1 del 14 %.

<u>Tarea</u> _____	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Comprende preposiciones	13 %	
Comprende conceptos	25 %	
Da su nombre completo	50 %	
Reconoce colores		20%

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 2 es del 12 %.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Analogías opuestas	06%	
Comprende preposiciones	09 %	
Reconoce colores		33 %
Comprende conceptos		7 %
Da su nombre completo		12 %

Diferencia total a favor de los niños con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 3 es del 4 %.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Analogías opuestas	16%	
Reconoce colores	33%	
Comprende preposiciones		44 %
Comprende conceptos		50 %

Diferencia total a favor de los niños con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 4 del 3 %.

La diferencia total del área de lenguaje a favor de las niñas es del 6%.

#### 4. MOTOR GRUESO

Diferencia en porcentajes a favor:

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Salta en 1 pie	5 %	
Se equilibra en 1 pie 5 seg.	25 %	
Camina talón con punta	16 %	
Retrocede talón con punta		33%

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 1 del 13 %.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Camina talón con punta	3 %	
Salta en 1 pie	3 %	
Se equilibra en 1 pie 5 seg	3 %	
Recibe pelota con rebote	27 %	
Se equilibra en 1 pie 10 seg.	12 %	

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 2 del 4%.



<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Salto amplio	13 %	
Retrocede talón con punta	14 %	
Se equilibra en 1 pie 10 seg.	56 %	
Recibe pelota con rebote	23 %	
Camina talón con punta		16 %
Salta en 1 pie		25 %

Diferencia total a favor de las niñas con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 3 del 6 %.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Retrocede talón con punta	16 %	
Recibe pelota con rebote		5 %
Camina talón con punta		31%
Se equilibra en 1 pie 5 seg		20 %
Se equilibra en 1 pie 10 seg		5 %

Diferencia total a favor de los niños con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 4 del 7%.

<u>Tarea</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
Salta en 1 pie	50 %	
Se equilibra en 1 pie 10 seg.	44 %	
Recibe pelota con rebote		44 %
Camina talón con punta		44 %
Retrocede talón con punta		17 %

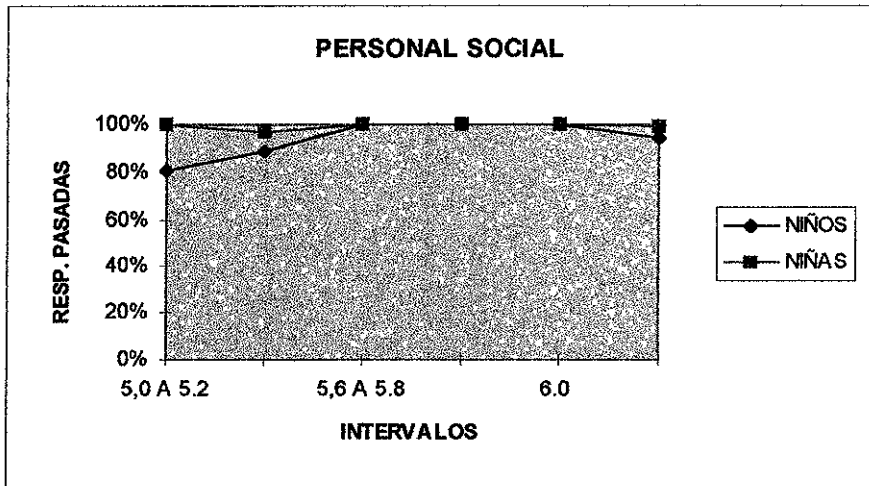
Diferencia total a favor de los niños con base al total de las respuestas pasadas en el intervalo 5 del 15 %.

La diferencia total del área motor grueso es a favor de las niñas es del 1%.

TABLA 1

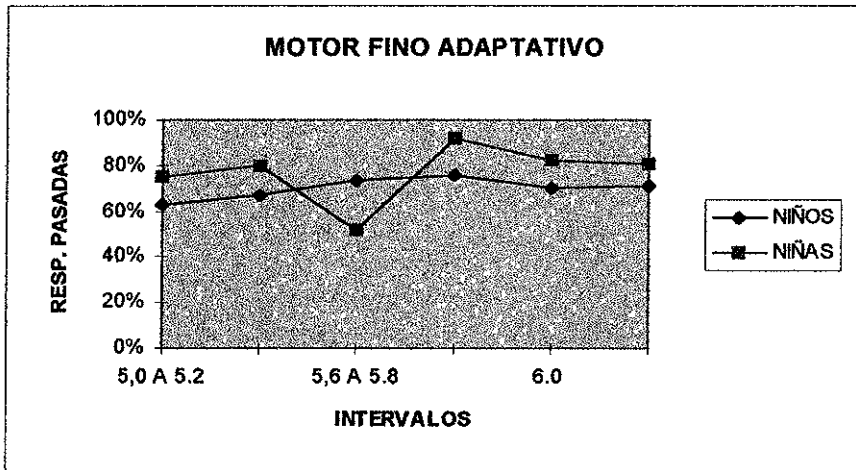
PERSONAL SOCIAL

INTERVALOS	NIÑOS	NIÑAS
5.0 A 5.2	81%	100%
5.3 A 5.5	89%	97%
5.6 A 5.8	100%	100%
5.9 A 5.11	100%	100%
6.0	100%	100%
PROMEDIO	94%	99%



MOTOR FINO ADAPTATIVO

INTERVALOS	NIÑOS	NIÑAS
5.0 A 5.2	63%	75%
5.3 A 5.5	67%	80%
5.6 A 5.8	73%	52%
5.9 A 5.11	76%	92%
6.0	70%	82%
PROMEDIO	71%	81%



LENGUAJE

INTERVALOS	NIÑOS	NIÑAS
5.0 A 5.2	19%	33%
5.3 A 5.5	30%	42%
5.6 A 5.8	44%	40%
5.9 A 5.11	43%	55%
6.0	50%	47%
PROMEDIO	37%	43%

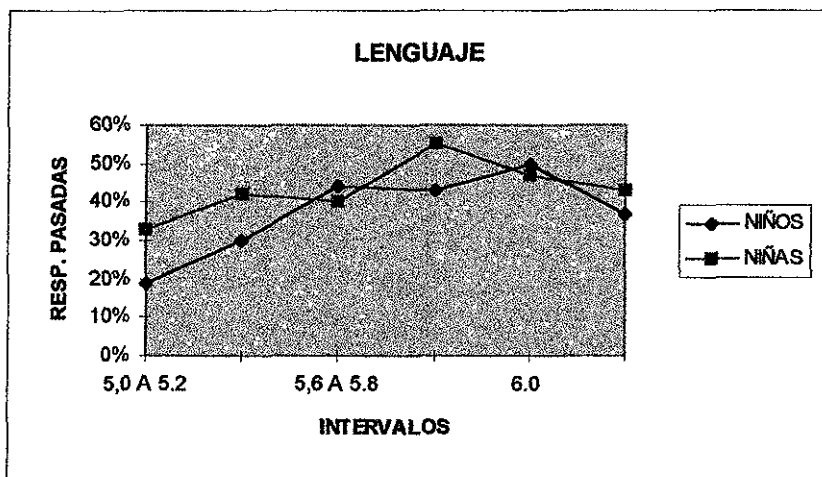
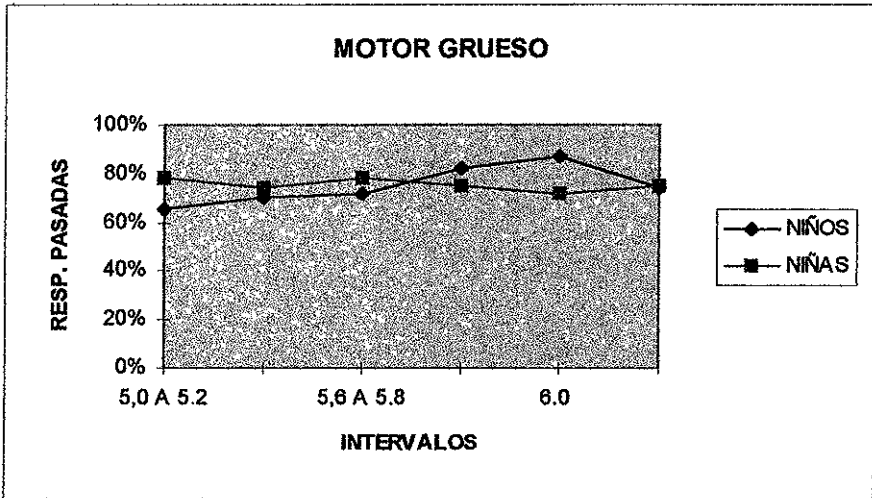


TABLA 4

MOTOR GRUESO

INTERVALOS	NIÑOS	NIÑAS
5.0 A 5.2	65%	78%
5.3 A 5.5	70%	74%
5.6 A 5.8	72%	78%
5.9 A 5.11	82%	75%
6.0	87%	72%
PROMEDIO	74%	75%



## CONCLUSIONES

El conocimiento profundo, y cada vez más específico del niño ha permitido comprenderlo mejor, entender sus debilidades y, principalmente, prevenir fallas y alteraciones en su desarrollo.

El presente trabajo describe las diferencias entre sexos en niños preescolares. Los resultados intentan contribuir al estudio del niño mexicano en su medio preescolar y estimular para futuras investigaciones en esta área vital del desarrollo humano.

La escuela, junto con la familia son las instituciones primarias que llevan al niño a convertirse en un ser social adaptado o en un individuo con carencias angustiantes, detenido en su desarrollo y quizá con problemas patológicos.

Gesell afirma que un bebé con corteza cerebral intacta seguirá teniendo un desarrollo sano a menos que agentes orgánicos, experiencias psicológicas o acontecimientos sociales nocivos intervengan en el proceso, para lo que es importante establecer en segmentos pequeños (0-1 año, 1-2, 3-4, etc.) cuál es el estado que guarda un infante frente a las exigencias sociales y/o escolares de ese momento.

De acuerdo a Gesell y a Frankenburg los infantes de 5 a 6 años deben ser "analizados" en cuatro áreas específicas: Personal Social; Motor Fino Adaptativo; Motor Grueso y Lenguaje. Los resultados del presente estudio nos llevan a concluir lo siguiente:



Area Personal Social: Como se señaló, esta área abarca todas las tareas que indican la habilidad del infante para relacionarse con la gente y bastarse por sí mismo.

Se observa en la gráfica no.1 que las niñas llegan a este momento (5 años) bien preparadas y con mejores capacidades que los niños y se mantienen así a lo largo de todo el periodo (inicios de los 6 años). Contrasta el desempeño de los niños, ya que es hasta el intervalo de 5.6 a 5.8 años cuando alcanzan el 100% de la exigencia de la tarea para mantenerse así hasta el final del periodo (6.0 años).

Aún cuando el resultado del tratamiento estadístico nos indica que no existen diferencias significativas entre niños y niñas, el análisis cualitativo nos lleva a pensar que a pesar de que las niñas en un principio son mas aptas para participar en juegos, ayudar en tareas de la casa, vestirse o separarse de la madre; la sociedad muchas veces “exige” a los pequeños una mayor independencia a la vez que a las mujeres una mayor dependencia, probablemente a esto se deba la tendencia de los niños a “nivelarse” hacia el final del periodo.

Area Motor Fino Adaptativo: Aquí se mide la adaptación sensoriomotor del niño ante objetos pequeños, así como la habilidad alcanzada para usar conjuntamente sus manos y su vista.

Nuevamente aquí observamos una mejor aptitud en las niñas durante todo el periodo (5 a 6 años), que si bien se ve disminuida en el intervalo de 5.6 a 5.8, descontinuando su proceso evolutivo, no tiene una real valía, incluso en el promedio del periodo su desempeño es notoriamente superior al del niño.

A pesar de que los resultados estadísticos nos indican que debemos aceptar la Hipótesis nula, es decir, que no hay diferencias significativas entre niños y niñas, los resultados coinciden con lo expuesto anteriormente por Piret <sup>86</sup>, que nos indica que las niñas son mas aptas para actividades manuales finas (dibujo, copia, torre de cubos, etc.) o percepción de factores estéticos (dibujar hombre, imitar puente, etc).

**Area Motor Grueso:** Constituye la maduración del niño con respecto a los movimientos corporales gruesos (equilibrio, salto, prensión, caminado hacia atrás, etc.)

Como en cada una de las 4 áreas a medir, en esta las niñas también llegan con mejores herramientas que los del sexo contrario; sin embargo, se nota una progresiva evolución de los niños hacia el término del periodo (5.8 hasta los 6 años) a tal grado que al término de este la diferencia es marcada a favor de los niños, confirmando el predominio de estos en actividades de fuerza y movimiento tosco o grueso.

---

<sup>86</sup> Piret Roger. op.cit.

De acuerdo al resultado estadístico, también aquí no hay diferencias significativas entre niños y niñas; sin embargo, es notoria al final del periodo la superioridad de los niños en actividades que implican "tosquedad" (patear pelota, recibir pelota con rebote, saltar en un pie, etc.) corroborando así lo descrito en el capítulo 2 por Terman y Miles<sup>87</sup>.

Area de Lenguaje: Aquí se mide la capacidad de comunicarse con los demás, es decir, la habilidad adquirida para oír, hablar y seguir instrucciones. En esta área los resultados fueron muy bajos tanto para niñas como para niños dando la impresión de una pobre estimulación tanto en el seno familiar como en la escuela; sin embargo, las niñas hasta el intervalo de 5.9 a 5.11 años lograron un mejor desempeño que no se refleja al final del periodo en donde prácticamente no encontramos diferencias significativas.

A pesar de que el tratamiento estadístico nos indica que no hay diferencias significativas entre sexos, podemos concluir con base a un análisis cualitativo y corroborando lo expuesto por Anastasy y Foley<sup>88</sup>, que las niñas son mas aptas desde temprana edad para comprender y definir conceptos hablados, así como para expresarse verbalmente en general.

---

<sup>87</sup>Terman y Miles. op.cit.

<sup>88</sup>Anastasy y Foley. op. cit.

En relación a las tareas específicas podemos concluir que:

-En el área personal social las niñas tienen mayor habilidad para reaccionar a influencias ambientales y adaptarse a exigencias socio-culturales, aunque al aproximarse a los 6 años esta se iguala en ambos sexos.

-En el área motor fino-adaptativo, también las niñas presentan mayor habilidad para utilizar manos y dedos, para manipular objetos, para organizar estímulos y para percibir las relaciones. Si bien, en el intervalo 3 hay una disminución en el desempeño de las niñas, es más probable que esto se haya debido a la presencia de una niña que no pudo realizar ninguna de las tareas, más que a la disminución de la capacidad motora fina del sexo femenino en general, ya que al final la diferencia total fué a favor de las niñas.

-En el área de lenguaje también la diferencia total global es a favor de las niñas, únicamente en los intervalos 1, 2, 3 y 5 hubo diferencia a favor de los niños en alguna de las siguientes tareas: reconocer colores, comprender conceptos, dar nombre completo y comprender preposiciones. Con lo cual concluimos que las niñas son más aptas para comunicarse visual o audiblemente y para imitar y/o comprender lo que dicen otras personas.

-En el área motor grueso es importante señalar que, a pesar de haber comenzado con una diferencia a favor de las niñas, los niños desarrollan al final mayor habilidad para actividades tales como: recibir pelota con rebote,

retroceder talón con punta, y equilibrarse en un pie.

Encontramos mayor madurez en conducta motriz fina y lenguaje, en las niñas de menor edad, así como una mayor madurez en los niños en actividades motoras gruesas.

Esto puede deberse a la estimulación de que es objeto el niño en nuestra cultura en situaciones que implican actividad o en el desarrollo de deportes que conllevan cierta "tosquedad".

Al mismo tiempo las niñas por lo general son orientadas hacia actividades artísticas, estéticas o juegos sutiles que provocan su superioridad en actividades de lenguaje o conducta motriz fina.

Recalcamos que nuestra investigación se llevó a cabo en una comunidad tradicional con roles estrictamente apegados a su norma y no en sectores socio-económicos medio-altos donde actualmente tanto niños como niñas tienen iguales oportunidades de recibir una educación mas abierta.

Queremos destacar un factor que consideramos relevante.

En general el porcentaje de Denver fallados o dudosos en cada escuela estuvo entre el 0% y el 4% de los niños a los que se les aplicó; sin embargo, es notorio que algunas escuelas posean un 5.7, 6.95, 7.54 y 10.71% respectivamente de niños fallados. Sería muy interesante e importante

ahondar en las condiciones escolares, socio-culturales y familiares de estos niños, así como corroborar estos estudios con los resultados de los exámenes médicos para determinar que está ocasionando este mayor índice de pruebas falladas.

Una marcada aceleración no es indicativa de superioridad por sí misma; por el contrario, una aceleración moderada, combinada con una madurez excepcional y una manipulación original en alguna tarea podría señalar diferencias significativas entre los sexos. Para decidir si se debe emitir un diagnóstico de torpeza o superioridad en determinadas áreas hay que tomar en cuenta no solo los resultados cuantitativos, sino la calidad e integración del comportamiento.

La salud de los niños depende de una amplia variedad de factores: de su integridad y vigor físico, del clima social y emocional de la familia y la sociedad en que viven, de las oportunidades que tengan de recibir educación y aprendizaje y de que sus problemas se detecten a tiempo y se solucionen con rapidez y eficacia.

Un impedimento significativo de cualquier tipo: físico, psicológico, ambiental o social constituye un serio obstáculo para alcanzar la salud mental óptima.

La medicina escolar ocupa una posición estratégica en el esquema total de la medicina preventiva. La protección de la salud del niño, depende en gran

medida de la existencia de programas asistenciales amplios, continuos y coordinados.

En este nivel, tanto médicos, psicólogos, trabajadores sociales, padres de familia y maestros deben cooperar para propiciar la presencia de condiciones óptimas durante la escuela.

El Jardín de Niños se presenta así, como una gran oportunidad para detectar problemas del desarrollo, el cuidado y detección temprana de alteraciones o deficiencias en la evolución normal de los pequeños, así como el conocimiento de las habilidades diferenciales que posean por el simple hecho de la división genérica, permite plantear estrategias de educación, de estimulación, de tratamiento o de seguimiento encaminadas a una nivelación de ellos hacia su medio social, familiar y más tarde a un sistema escolarizado formal.

Es importante señalar, que dada la estimación parcial de los sexos en nuestra civilización, en la cual los términos "masculinidad" y "feminidad" tienen el significado que damos a la palabra "superioridad" e "inferioridad", debe darse a conocer y aceptar a los niños sus diferencias de manera equilibrada, enseñándole a aceptarse tal cual es, hombre o mujer y presentándole la manera de canalizar las influencias negativas que presenta el medio ambiente en relación a su sexo.

Consideramos que nuestra investigación tiene las siguientes limitaciones:

-El trabajar con 100% de los Denvers calificados como dudosos o fallados puede desviar nuestro objetivo; ya que estos resultados pueden deberse a algún problema específico de los niños y no necesariamente a diferencias en la capacidad madurativa entre los sexos. Es importante remontarnos a la historia clínica para ratificar o rechazar este punto; sin embargo, se decidió seguir este criterio debido a que la prueba facilita comparar los resultados de estos niños con el de otros standard y evaluarlos como tal.

-Es importante corroborar estos datos con la aplicación de otros instrumentos de medición.

-No se puede generalizar el estudio a toda la población por tratarse de un segmento de esta con características socio-económicas bajas.

Proponemos las siguientes sugerencias para estudios posteriores:

.Realizar nuevas evaluaciones con el Denver y otras pruebas similares a una muestra aleatoria de la población para corroborar los resultados.

.Evaluar las características de maestros en cuyas escuelas haya mayor índice de pruebas falladas.

.Hacer estudios transversales entre escuelas federales y escuelas particulares, ya que los programas de educación y estimulación son diferentes.

Sería muy importante aplicar algún cuestionario a educadoras para de este



modo conocer de acuerdo a su experiencia profesional en que áreas o tareas específicas consideran que hay una diferencia de maduración o rendimiento académico entre niños y niñas y compararlo con nuestros resultados.



## BIBLIOGRAFIA

- Alexander Franz Recop.; Psiquiatría Dinámica, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1987.
- Alonso Palacios M.T.; Afectividad en el Niño, Ed. Trillas, México, 1999.
- Anastasi A. y Foley J.P.; Differential Psychology, (Rev Ed.) Nueva York: Mac Millan, 1949.
- Catania A.; Investigación Contemporánea en Conducta Operante, Ed. Trillas, México, 1982.
- Cueli José, Reidl Lucy; Teorías de la Personalidad, Ed. Trillas, México, 1999.
- Charney E.; Examination of the Preschool Child, New England J. Med. 270:1408, 1964.
- Erikson E.; Infancia y Sociedad, Ed. Hormé, Buenos Aires, 1993.
- Erikson E.; Sociedad y Adolescencia, Ed. SXXI, México, 1984.
- Fenichel O.; Teoría Psicoanalítica de las Neurosis, Ed. Paidos, México, 1999.
- Foucault M.; Historia de la Sexualidad. Tomo II El uso de los Placeres , Ed. SXXI, México, 1999.

- Franco Teresa; El Desarrollo, Vida Afectiva y Educación Infantil, Ed. Narce, Madrid, 1988.
- Frankenburg M.D., Josiah B., Dodds P.H.; The Denver Developmental Screening Test, Journal of Pediatrics, August 1967, Vol. 71 no. 2, pp. 181-191.
- Freud S.; El Sepultamiento del Complejo de Edipo, Obras Completas, Tomo XIX Ed. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1996.
- Freud S.; Introducción del Narcisismo, Obras Completas, Tomo XIV, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1996.
- Freud S.; Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, Obras Completas, Tomo XV, Ed. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1996.
- Freud S.; El Yo y el Ello, Obras Completas, Tomo XIX Ed. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1996.
- Gessell A., Halverson H.M., Thompson H., Ilg F.C., Castner B.M., Ames L.B. y Amatruda C.S.; El Niño de 1 a 5 años, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Gessell A.; El Niño de 5 a 6 años, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Gessell A., Amatruda C.; Diagnóstico del Desarrollo Normal y Anormal del Niño,; Ed. Paidós, México, 1997.
- Gisbert Carlos; El Desarrollo del Niño, Ediciones Océano, Barcelona, 1982.

- Hilgard E.R. y Bower G.H.; Teorías del Aprendizaje, Ed. Trillas, México, 1998.
- Hurlock B.E.; Desarrollo del Niño, 2da edición, Ed. Mc. Graw Hill, 1990.
- Johnson O.G., Bommarito J.W.; Test and Measurements in Child Development, Ed. Jossey-Bass publishers, Sn. Francisco Cal.,1976.
- Keller Fred; Aprendizaje, Biblioteca del Hombre Contemporáneo, Ed. Paidós, Argentina,1976.
- Lefrancois Guy; Acerca de los Niños, 2da. Edición, Ed. F.C.E., México,1980.
- Maccoby E.; Desarrollo de las Diferencias Sexuales, Ediciones Marova, Madrid,1972.
- Mead M.; Sex and Temperament in three Primitive Societies, Nueva York: Morrow, 1989.
- Maier S.F., Seligman M.E.P., y Salomon R.L.; Paulovien Fear Conditioning and Learned Helplessness, en B.A. Campbell y R.M. Church (dirs), Publishment, New York, Appleton-Century Crofts,1969.
- Morgan C.T.; Breve Introducción a la Psicología, Ed. Mc. Graw Hill, México,1983.
- Mussen, Conger y Kagan; Desarrollo de la Personalidad del Niño, 2da edición, Ed. Trillas, México,1998.
- Neitzche; Obras Completas, Ed. Aguilar, Buenos Aires,1982.

- Piaget J.; Seis Estudios de la Psicología, Ed. Ariel, México, 1998.
- Piret Roger; Psicología Diferencial de los Sexos, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1968.
- Ramos del Río Carmen; Entre la Realidad y La Fantasía, S.E.P. Dirección General de Educación Preescolar, México D.F., 1957.
- Reyes J.L. y Terán M.; Escala del Desarrollo de Denver, U.N.A.M., 1992
- Salvat J. El Libro Guía de la Salud, Enciclopedia Salvat de la Familia, Salvat Editores, Barcelona, 1980.
- Scott L.H. and Ball R.S, Infant and Preschool Mental Tests: Review and Evaluation, Monograph of the Society for Research in Child Development, Vol. 3 no. 3, University of Chicago Press, 1965.
- S.E.P., Programa de Educación Preescolar, S.E.P., 1992.
- Sola Mendoza J., Higiene Escolar, Ed. Trillas, México, 1997.
- Terman L.M. y Miles C.C.; Sex and Personality and Femininity, Stanford University Press, Stanford, 1976.
- Walderman Ch.; La Magia del Sexo. Ed. Grijalbo, México, 1983.

- White Sheldon, Notkin White; Niñez, Camino de Descubrimiento, Ed. Harla. México. 1980.
  
- Wolman B.; Diccionario de Ciencias de la Conducta, Ed. Trillas, México, 1996.
  
- Zazzó René; Avances y Novedades en la Psicología Infantil, Ed. F.C.E., México, 1989.