

135

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

027 9 65534

**LAS IDEAS DE LA MADRE ACERCA DEL DESARROLLO Y LA
EDUCACIÓN DE SUS HIJOS**

TESIS

Que para obtener el título de licenciada en psicología presenta:

Daniela López Santín

Directora de tesis: Dra. Irene Daniela Muriá Vila

Asesor Metodológico: Psic. Humberto Zepeda

Revisora: Mtra. Milagros Figueroa Campos

7001



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.

A Mauro y a mis papás

Muchas gracias por todo su amor, apoyo y por motivarme a seguir...los amo.

Muchísimas gracias a mi familia y amigos por estar siempre conmigo por todo su cariño y apoyo, los quiero mucho.

Gracias a Irene por dirigirme en esta tesis y enseñarme tantas cosas durante todo este proceso y gracias a Milagros por su amistad y por ayudarme siempre. Gracias a Humberto por toda la ayuda que me dió.

Gracias a cada uno de ustedes ya que debido a su cariño y apoyo logramos esta tesis.

Sopa de letras:

M	A	C	H	U	A	T	U	V	C	B	I	I	S	O	C	E
N	O	D	B	A	E	I	F	V	T	K	I	L	U	O	F	T
D	R	N	I	S	S	E	C	Y	E	R	D	I	E	V	A	D
A	I	F	T	E	L	I	C	O	I	D	A	D	G	E	A	S
M	E	C	O	E	M	A	D	R	R	E	S	Q	R	U	L	E
O	E	B	U	R	S	E	N	O	Q	A	O	U	O	E	F	Y
C	U	Ñ	A	D	A	S	P	V	N	A	L	E	S	J	A	A
F	Z	T	T	L	P	P	O	E	V	U	R	T	M	K	O	T
O	H	I	U	A	O	Q	A	R	O	F	A	N	M	L	M	E
N	I	P	X	R	F	U	E	O	I	O	C	S	P	M	E	V
S	F	X	E	A	S	I	D	L	Q	S	N	T	K	I	G	R
O	L	E	H	C	B	R	V	S	A	I	A	E	R	Y	A	T
T	D	M	U	C	A	T	R	E	T	S	U	N	O	P	Z	U
X	A	B	U	E	L	I	T	A	S	R	J	U	J	U	M	N
D	A	P	Q	R	S	T	U	A	R	D	G	I	F	O	A	I
G	T	D	T	O	F	S	W	I	X	T	B	O	S	E	S	I
A	T	M	A	R	I	E	L	E	N	A	T	B	L	S	D	E

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: El desarrollo del niño.....	4
1.1 El desarrollo sensorial	5
1.1.1 Características generales.....	5
1.1.2 Visión.....	6
1.1.2.1 Capacidades sensoriales.....	6
1.1.2.2 Preferencias preceptuales.....	7
1.1.3 Audición.....	9
1.1.3.1 Identificación de sonidos.....	9
1.1.3.2 Localización auditiva.....	9
1.1.4 Tacto.....	10
1.1.5 Gusto.....	10
1.1.6 Olfato.....	11
1.1.7 Kinestésico.....	11
1.1.8 Integración sensorial.....	12
1.1.9 Hitos sensoriales.....	14
1.2 El desarrollo motor.....	16
1.2.1 La perspectiva ecológica.....	16
1.2.2 Reflejos y movimientos al azar.....	18
1.2.3 Hitos motores.....	19
1.2.4 Períodos críticos, sensitivos y los diferentes programas para el desarrollo motor.....	27

1.2.5 La psicomotricidad.....	29
1.3 El desarrollo emocional.....	31
1.3.1 El desarrollo emocional desde la perspectiva de Erikson.....	31
1.3.1.1 Adquisición de un sentido de la confianza básica contra uno de desconfianza.....	32
1.3.1.2 Adquisición de un sentido de autonomía contra un sentido de duda y vergüenza	34
1.3.2 La empatía.....	36
1.3.3 Los padres y el desarrollo emocional.....	36
1.3.4 Hitos del desarrollo emocional.....	39
1.4 El desarrollo social.....	42
1.4.1 los procesos de socialización.....	42
1.4.2 Hitos en el establecimiento de las relaciones sociales.....	44
1.4.3 Los padres y el desarrollo social.....	46
1.5 El desarrollo cognitivo.....	48
1.5.1 Conceptos fundamentales.....	48
1.5.2 Etapas del desarrollo.....	50
1.5.2.1 El período sensoriomotor.....	50
1.5.2.1.1 Logros dentro del período sensoriomotor.....	54
1.5.2.2 El período preoperatorio.....	57
1.5.2.2.1 La imitación.....	59
1.5.2.2.2 Juego simbólico.....	59
1.5.2.2.3 El dibujo.....	61
1.5.2.2.4 La imagen mental.....	62
1.5.2.2.5 El lenguaje.....	62
SEGUNDA PARTE: La interacción madre-hijo.....	68
2.1 Características generales.....	68
2.2 El apego.....	70
2.2.1 Proceso de desarrollo del apego.....	72

2.2.2 tipos de apego.....	73
2.3 La importancia de la madre en el ambiente.....	75
2.4 Influencia de las creencias paternas sobre el desarrollo de sus hijos en el desarrollo de los mismos.....	81
2.4.1 Las teorías implícitas.....	86
2.4.1.1 como se construyen.....	87
2.4.1.2 Las teorías implícitas de los padres acerca del desarrollo de sus hijos.....	89
2.4.1.3 Las diferentes concepciones de la infancia.....	90
 Tercera parte:METODOLOGÍA.	94
 RESULTADOS.....	101
4.1 Desarrollo sensorial.....	101
4.2 Desarrollo motor.....	119
4.3 Desarrollo emocional.....	128
4.4 Desarrollo social.....	141
4.5 Desarrollo cognitivo.....	145
4.5.1 Desarrollo del lenguaje.....	156
4.6 General.....	160
4.7 Teorías implícitas.....	179
 5 CONCLUSIONES.....	185
5.1 Fuentes de información.....	185
5.2 Prácticas de crianza.....	186
5.2.1 Ambiente.....	188
5.3 Conocimiento del desarrollo.....	189
5.4 Teorías implícitas.....	191
5.5 Limitaciones y perspectivas.....	192
 6 ANEXOS	
6.1 Anexo 1.....	195
6.2 Anexo 2.....	198
 7 BIBLIOGRAFÍA.....	199

INTRODUCCIÓN

Esta tesis surgió después de la realización de un trabajo acerca de la sobreestimulación que existe en algunos centros de estimulación temprana, durante el cual nos percatamos de la preocupación que había en estos padres por el buen desarrollo de sus hijos, así como de la falta de conocimiento que poseían sobre el tema. Se sabe que el conocimiento y las creencias que tienen los padres acerca del desarrollo de sus hijos, tiene un efecto en el nivel de desarrollo de los mismos, ya que las creencias paternas (que se encuentran influidas por distintos factores) son las que guían las prácticas de crianza (este tema se trata a profundidad en la segunda parte de esta tesis) por lo cual es importante conocerlas así como el papel que se atribuyen los padres en este proceso.

A través de esta tesis se intenta contribuir al conocimiento sobre las creencias dominantes acerca del desarrollo del niño en madres de diferentes niveles educativos (alto, medio y bajo) que tienen hijos entre cero y tres años de edad. A partir de estos resultados, se podrán identificar algunas áreas en las cuales los padres puedan requerir apoyo.

Es importante también realizar investigaciones de este tipo ya que de acuerdo con Solís-Cámara y Fox (1995) el estudio sobre la paternidad en México y en otros países de Latinoamérica es muy limitado.

Esta tesis explora los conocimientos, prácticas, teorías y fuentes de información a las que acuden las madres de tres niveles educativos, esto es importante conocerlo ya que en muchas ocasiones surgen programas de intervención que no se encuentran bien orientados a las necesidades, forma de pensar y carencias de los padres lo cual no los hace tan efectivos como cuando se conoce todo esto, además al conocer los elementos antes mencionados podemos identificar la forma en la que padres e hijos interactúan y las maneras en las que los niños pasan su tiempo y se desarrollan.

Los resultados obtenidos son también un punto de partida para nuevas investigaciones sobre el tema.

La tesis consta de 3 partes:

En la primera se describe el desarrollo del niño, ya que es importante tener una base teórica a partir de la cual se puedan derivar los conceptos básicos sobre el desarrollo que van a ser explorados en los padres. Las áreas que se revisan son:

- **Sensorial:** en esta se trata el desarrollo de cada uno de los sistemas sensoriales, así como también el proceso de integración sensorial.
- **Motriz:** se realiza una revisión del desarrollo del niño desde la perspectiva de los sistemas dinámicos, se habla de los reflejos y los hitos (milestones) del desarrollo motor.
- **Emocional:** analiza los 3 primeros años del desarrollo de acuerdo con Erikson y la importancia de la inteligencia emocional de acuerdo con Goleman, así como los hitos del desarrollo emocional.

- Social: se ven los procesos de socialización.
- Cognitiva: se realiza una revisión del proceso de desarrollo y de los estadios sensoriomotor y preoperatorio de Piaget, así mismo se revisó el concepto de zona de desarrollo próximo de acuerdo con Vygotsky.

La segunda parte se refiere a la interacción madre-hijo, la cual se divide en tres partes:

- Cómo se desarrolla el apego, su importancia, los diferentes tipos de interacción entre madre e hijo y a qué tipos de patrones de apego llevan.
- Importancia de la madre en el medio ambiente.
- Influencia de las creencias paternas sobre el desarrollo de sus hijos en el desarrollo de los mismos. La cual incluye una revisión de las teorías implícitas.

La tercera parte es la metodológica, en ésta se describe:

El planteamiento del problema: Se exploraron los conocimientos de las madres acerca del desarrollo del niño, las fuentes de información a las que acuden así como las prácticas que consideran adecuadas para favorecerlo.

El tipo de investigación que se llevó a cabo fue descriptiva exploratoria (Tamayo, 1986) y los objetivos de la investigación fueron:

-Identificar las ideas dominantes en relación al desarrollo del niño en madres de distintos niveles educativos, explorando los conocimientos a través de los hitos y las causas a las que atribuyen el desarrollo.

-Indagar acerca de las prácticas realizadas con mayor frecuencia para favorecer cada una de las áreas del desarrollo del niño, así como el papel que se atribuye la madre en el desarrollo de su hijo.

-Identificar cual(es) son la(s) fuente(s) de información a la(s) cual(es) acuden más las madres para informarse sobre el desarrollo de sus hijos.

-Identificar cuáles son las teorías implícitas dominantes en los diferentes niveles educativos y en las áreas del desarrollo.

La investigación se llevó a cabo de la siguiente manera, se eligieron 30 madres que se encontraron dispuestas a participar en la investigación de la población de 4 escuelas, el primero es un colegio de nivel socioeconómico medio alto (de esta escuela se extrajo la mayor parte de la muestra de madres con un nivel educativo alto), de una Estancia de Bienestar Infantil (donde se obtuvieron las entrevistas de la mayor parte de las madres con nivel educativo medio); de un hogar comunitario y de un centro de educación inicial (de donde se obtuvieron las entrevistas de las madres con nivel educativo bajo); se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada con cada una de las madres participantes.

El análisis de los resultados se realizó de manera cuantitativa y cualitativa; la primera por medio de un análisis de frecuencias y posteriormente con la Chi-cuadrada y cualitativa al comparar las diferencias en la información dada por las madres en los diferentes niveles.

Se encontró que las fuentes de información a las cuales acuden las madres varían dependiendo del área de desarrollo en cuestión, el nivel educativo alto es el único que se informa de las diferentes áreas del desarrollo por medio de los libros, sin embargo en todos los niveles educativos es en el área emocional en la que tienen menos información.

Con relación a las prácticas de crianza se observa que conforme aumenta el nivel educativo de las madres buscan más la interacción y otras actividades para favorecer el desarrollo de sus hijos, mientras que en el nivel educativo bajo lo favorecen cuando se presenta la oportunidad, pero no buscan situaciones para hacerlo, ellas ven su papel de madres como dar a sus hijos lo que necesitan para la satisfacción de sus necesidades básicas, mientras que conforme aumenta el nivel educativo tienen objetivos más abstractos en su papel como madres.

Las madres de nivel educativo alto hablan de un mayor número de características para crear el ambiente ideal para el desarrollo del niño, en todos los niveles educativos las madres consideran que entre más estímulos haya en el lugar en el que crece el niño es mejor para su desarrollo.

Se encontró que en general el área a la que las madres consideran más importante para el desarrollo del niño es en la que creen tener menor conocimiento teórico, también hay diferencias entre el conocimiento teórico y práctico. Se pudo observar que en los tres niveles educativos las áreas en las que tienen menor conocimiento son el área emocional y la cognitiva.

Hay una cierta estabilidad en las teorías implícitas de las madres en las diferentes áreas del desarrollo, solamente cambian los porcentajes de las teorías que les siguen en porcentaje y estas dependen del área de desarrollo.

MARCO TEÓRICO

Primera parte: EL DESARROLLO DEL NIÑO

En la primer parte de esta tesis se hará una revisión de las diferentes áreas del desarrollo (sensorial, motriz emocional, cognitivo y social) abarcando el período del nacimiento hasta los tres primeros años. Consideramos pertinente comenzar revisando brevemente los principios básicos del desarrollo.

“El desarrollo es el proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio” (Delval, 1994, p.21)

Los principios del desarrollo de acuerdo con Delval (1994) son:

- Principio céfalo caudal: desarrollo de arriba hacia abajo, primero se desarrollan las partes superiores del cuerpo que las partes inferiores.

- Principio próximo distal: desarrollo de adentro hacia afuera, por ejemplo, los bebés controlan primero los brazos que los antebrazos, y los antebrazos antes que las manos hasta que finalmente llegan a controlar los dedos.

-Desarrollo de lo simple a lo complejo: el desarrollo progresa de manera ordenada.

Palacios (1990; citado por Gallego y Garrido, 1994) habla de dos tipos de códigos genéticos que se encuentra en los individuos, los abiertos y los cerrados; los cerrados son aquellos que no son alterables de acuerdo con la experiencia particular de cada individuo, estos son característicos de la especie, y solo se modifican por procesos filogenéticos. Mientras que los contenidos abiertos son los que tienen que ver con las posibilidades de adquisición y desarrollo, son potencialidades que tenemos. De acuerdo con lo anterior existen dos tipos de factores que intervienen en el desarrollo, los factores internos (la herencia) y los externos (las variables ambientales o la experiencia que puede tener la persona al interactuar con éstas)

Gallego y Garrido (1994) sugieren como características del desarrollo a las siguientes:

-El desarrollo es influido por factores de tipo ambiental o de carácter hereditario.

-El desarrollo implica cambios tanto cuantitativos como cualitativos.

-Los patrones de desarrollo son similares en todos los individuos.

-El desarrollo se da de manera integrativa, donde las conductas más complejas se construyen a partir del desarrollo de conductas más simples.

-A mayor nivel de desarrollo la persona tendrá más capacidades y estas serán más complejas.

-El desarrollo parte de capacidades generales hacia conductas específicas.

“El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1983, p.11).

A continuación se presenta la revisión de las áreas del desarrollo anteriormente mencionadas.

1.1 EL DESARROLLO SENSORIAL

1.1.1 Características generales

El desarrollo sensorial es un área muy importante ya que es por medio de los sentidos que el niño va a poder conocer el mundo, éstos son la ventana que le permite interactuar con el medio para de esta manera poder construir su conocimiento. Antes se pensaba que las capacidades que tenían los recién nacidos eran prácticamente nulas, se pensaba que percibían al mundo como algo sin sentido (Siegler, 1998) por tanto algo sobre lo que no se puede actuar ni construir. Esta visión del niño fue la que llevó a William James en 1980 a afirmar que los bebés perciben al mundo como una gran confusión, como un molesto zumbido.

Gibson (citado por Haywood, 1993) habla de que el hombre nace con las capacidades perceptuales necesarias para sobrevivir, que al igual que los animales los niños viven en un medio en el que hay que actuar, por lo que la supervivencia depende de la capacidad para percibir lo que se encuentra a su alrededor. En concordancia con la visión de Gibson, ahora se sabe que muchas capacidades perceptuales importantes se encuentran presentes desde el nacimiento y otras emergen en poco tiempo resultado de la maduración y de la experiencia (Kellman, 1988; Slater, 1990 citados por Siegler, 1998). El grado de desarrollo que van a presentar los diferentes sistemas al nacer varía, algunos se encuentran más desarrollados que otros, pero todos son funcionales.

El niño nace con predisposiciones para percibir ciertas partes del mundo que le rodea, pero el significado que les da lo tiene que ir construyendo, éstas predisposiciones hacen que centre su atención en ciertas características. De acuerdo con Delval (1994) el recién nacido tiene poca capacidad de atención, pero el centrar su percepción en ciertas partes del mundo, le va a ayudar a que el flujo de información sea menor y por tanto a poder concentrarse más tiempo en ellas y de esta forma podrá construir su conocimiento dando significado a esas partes que percibe. Esta capacidad se irá expandiendo conforme el niño se desarrolla, además el foco de interés irá cambiando también.

El desarrollo perceptivo es muy importante en el comienzo de la vida, pero con el tiempo su importancia se va reduciendo, ya que “La información que proviene de nuestros sentidos permanece relativamente constante a través del desarrollo, lo que cambia es el modo en que la interpretamos” (Bower, 1979 p.107). Los niños pequeños se basan más en sus percepciones para actuar, pero gracias al desarrollo, más o menos al año el niño comienza a utilizar su sistema perceptivo en vez de ser utilizado por él y comienza a basarse más en sus conocimientos que en sus sentidos a los cuales emplea para alcanzar sus expectativas.

La percepción es el proceso mediante el cual nos damos cuenta de lo que está sucediendo alrededor de nosotros, pero solamente de la parte del mundo en la cual hemos puesto nuestros sentidos directamente (Bower, 1979 p.9).

En un principio, la exploración del entorno por medio de la percepción se encuentra controlada por las características de los estímulos, por ejemplo, los bebés se enfocan hacia estímulos que son más atractivos (lo que es atractivo para un niño se encuentra determinado por su nivel de desarrollo lo cual se analizará más adelante), pero con el desarrollo la exploración se va a dirigir hacia estímulos que sean interesantes para cada niño aunque sean poco atractivos, esto va a depender del conocimiento de la persona, de su motivación y sus intereses.

De acuerdo con Deaño y Vidal (1993, citados por Perez-Santamarina, 1994) hay tres fases en el perfeccionamiento de la percepción infantil: en la primera el niño conoce las propiedades de los objetos manipulándolos, la segunda es una fase perceptiva que se combina con el manejo práctico de los objetos, y en la tercera la percepción es suficiente para captar las propiedades sobresalientes de los objetos.

La percepción tiene de acuerdo con Siegler (1998) tres funciones: Atender, nos ayuda a prestar atención a una situación; Identificar, que implica reconocer lo que estamos percibiendo; y Localización, que implica especificar donde se encuentra cierto evento u objeto y en que dirección está respecto al observador.

Las capacidades perceptivas del niño se encuentran sintonizadas hacia el conocimiento de las personas, es la guía interna la que lo dirige hacia lo que necesita conocer en ese momento. Las preferencias atencionales que los niños muestran por unos objetos en comparación con otros se explican muchas veces por la huella dejada en el cerebro humano a través de la evolución de la especie (los bebés humanos prestan mucha atención a la voz humana o al rostro humano, en la misma medida que los miembros de otras especies prestan atención sobre todo a otros elementos del entorno, como el olor o configuraciones visuales específicas) (Delval, 1994).

I.1.2 Visión

I.1.2.1 Capacidades sensoriales

En 1960 todavía se pensaba que los neonatos eran funcionalmente ciegos, pero ahora se sabe que ven lo suficiente para interactuar con el mundo. Se sabe que el recién nacido ve mejor a una distancia de 20 a 30 cm. por la poca acomodación que puede realizar el cristalino; Alrededor de los 5 o 6 meses el bebé logra un mayor control para efectuar una mejor acomodación. Lo que el bebé todavía no puede hacer es atribuir sentido a los objetos, y este se lo va a dar a medida que interactúe con ellos, por esto tiene sentido que solo pueda percibir con claridad los objetos mas cercanos, por ejemplo la cara de la madre casi siempre se sitúa entre esa distancia (Siegler, 1998).

Algunas de las capacidades que ayudan a los bebés a percibir el mundo que los rodea son:

Agudeza visual: Es la habilidad para discriminar estímulos del flujo de información visual que existe. La agudeza visual del niño va mejorando con el tiempo conforme va logrando una mayor capacidad para enfocar o acomodar su cristalino, es alrededor de los

8 meses que alcanzan una agudeza visual semejante a la que tiene el adulto (Siegler, 1998).

Movimiento: desde que nacen los bebés se encuentran fuertemente atraídos hacia el movimiento, pero no pueden seguir a los objetos que se mueven por falta de control en el movimiento de los ojos. Típicamente fijan su mirada en el lugar en el cual el objeto estuvo un segundo o dos antes, y luego hacen un movimiento brusco para poder localizar nuevamente el objeto. Es hasta los 4 meses que los niños pueden seguir objetos en movimiento, suavemente, siempre y cuando el objeto se mueva despacio, además el movimiento parece ayudarlos a que perciban más fácilmente al objeto como unidad (Siegler, 1998).

Visión al color: desde que el bebé nace va a tener gran sensibilidad a la brillantez o a la intensidad del color, y en consecuencia prefiere ver patrones altamente contrastantes o en blanco y negro, los colores pasteles que frecuentemente se asocian a las guarderías no son apreciados a esta edad, pero por los 4 meses el niño responde a un gran rango de colores (Shelov y Hannemann, 1998). Los conos que perciben el rojo y el verde ya están maduros alrededor de los dos meses y los del azul lo hacen a los tres meses (Haith, 1986, citado por Papalia y Wendkos, 1992), por el cuarto mes los infantes muestran una preferencia por el rojo y el azul.

La visión periférica es estrecha en un principio, pero se duplica a más del doble entre la segunda y décima semana, la visión del bebé se aproxima más a la del adulto alrededor de los 3 años.

Percepción de profundidad: Desde el nacimiento podemos percibir la profundidad por medio de claves monoculares. Dentro de éstas hay dos grupos, las que se basan en el movimiento y las que no, las que se basan en el movimiento: expansión visual (cuando un objeto se acerca llena una mayor parte de campo perceptivo) y el paralaje visual (los objetos que se encuentran más cerca se ven como si se movieran más rápido), las que se basan en el movimiento funcionan desde un principio a diferencia de las que no lo implican, que comienzan a funcionar a partir de los 6 o 7 meses. A estas claves se les conocen como claves pictóricas de profundidad, una es tamaño relativo (dos objetos de igual tamaño que se encuentran a diferentes distancias, el que está más cerca se va a ver más grande que el que se encuentra más alejado); otra es la textura, (los objetos más cercanos van a presentar una superficie más detallada); una tercer clave es la interposición, el objeto más cercano va a tapar al que se encuentra más alejado.

Claves binoculares de profundidad: se desarrollan a los 4 meses gracias a la segregación de las células nerviosas de cada ojo que lleva información a la corteza visual, para de esta manera poder juzgar de acuerdo con la diferencia entre las imágenes la profundidad, si no se tiene una experiencia visual normal de los 4 meses a los 3 años esta segregación nunca se da y por lo tanto nunca se tendrá una visión binocular de profundidad.

1.1.2.2 Preferencias perceptuales

Desde los primeros días los niños no sólo se orientan a estímulos que atraen su atención y que aparecen en sus campos visuales, sino que buscan activamente información interesante; lo cual demostraría que al nacimiento ya tienen las capacidades necesarias para percibir el mundo y para explorarlo, los niños no son pasivos esperando

crecer para explicarse el mundo, sino que buscan activamente información, por lo que es importante proporcionarles un ambiente rico, planeado cuidadosamente, en el cual puedan interactuar. De acuerdo con Siegler (1998) el desarrollo cognitivo es más rápido si nos orientamos preferentemente a partes informativas del ambiente que a partes que no proporcionan ninguna información.

Cohen (1972, citado por Siegler, 1998) habla de que los estímulos tienen 2 propiedades, la de atracción de la atención (attention getting), y la que la mantiene (attention holding), Las características de los objetos que atraen la atención no cambian con la edad, pero el significado que se les da si lo hace, el significado es el que determina si se mantiene o no la atención.

Los niños comienzan a explorar visualmente el medio, fijándose más en los contornos y en áreas donde hay contrastes, y es alrededor de los dos meses cuando comienzan a examinar las partes internas de los objetos (Haith, Bergman y Moore 1977, citado por Siegler 1998), este cambio en la forma de mirar a los objetos parece ser el resultado de la maduración del área visual del cortex en el cerebro y de otras estructuras subcorticales que participan en la visión. Las estructuras subcorticales parecen estar más maduras al nacimiento por lo que tienen un papel importante para dirigir la atención en los primeros meses, esto es lo que hace que los bebés pongan más atención en los contornos de los objetos (Siegler, 1998).

Se ha visto que una de las propiedades que mantienen la atención de las personas de todas las edades es una estimulación moderada, los bebés tratan de compensar la estimulación que reciben para convertirla en moderada. Mauer y Mauer (1988; citado por Siegler, 1998) encontraron en su experimento que cuando los bebés fueron estimulados con un sonido fuerte su preferencia se dirigía hacia estímulos visuales poco brillantes, esto se debe a que los bebés trataban de modular la cantidad total de estimulación que estaban recibiendo, el sonido fuerte, y el objeto menos brillante juntos formaban un estímulo de intensidad moderada. Este mismo efecto fue obtenido al variar el grado de estimulación en tres modalidades visión, tacto y audición, también encontraron que en las primeras semanas de vida los bebés responden a incrementos en la intensidad de la luz y sonido durmiendo más, y al estar expuestos a menor estimulación dormían menos, por lo que los bebés usan el sueño como una estrategia para regular la cantidad de estimulación que reciben.

El significado sobre lo que es la estimulación moderada va cambiando con el desarrollo Greenberg y Odinnel en 1972 y McCall, Kennedy y Applebaum (en 1977, citados por Siegler, 1998) hablaron de la hipótesis de la discrepancia moderada, la cual dice que los bebés están más interesados en mirar a objetos que difieren moderadamente de sus capacidades y conocimiento corriente, la familiaridad con el patrón afecta la preferencia. Esta hipótesis implica que la gente se orienta hacia estímulos que representan cierto reto por lo que vamos a estar continuamente motivados hacia logros mas sofisticados, por tanto los bebés siempre están regulando efectivamente su propio desarrollo.

Percepción social: desde los primeros meses los bebés prefieren observar las caras en lugar de otros objetos, los recién nacidos presentan una tendencia a seguir las caras, aún cuando éstas no se encuentren muy detalladas, solo basta con que tengan dos círculos a la altura de los ojos, y otro abajo a la altura de la boca para que capten la atención del bebé, si estos rasgos se encuentran en diferente lugar no las van a seguir de

la misma manera, esta tendencia para seguir caras parece que ayuda a los bebés a familiarizarse con los rasgos de los rostros humanos, y declina entre las 4 y 6 semanas posteriores al nacimiento. Se sabe que los bebés reconocen las caras como tales a los 3 meses, ya que antes de esta edad las siguen por las características que presentan y que les son atractivas, como por ejemplo: el contraste, el movimiento, la simetría el sonido, etc. (Siegler, 1998). Los bebés no solo prefieren ver caras, sino que también prefieren ver la cara de su madre.

Los bebés de 2 o 3 meses prefieren ver los rostros que son más simétricos, las cuales generalmente son considerados por los adultos como atractivos, se realizó un experimento en el cual se hizo un promedio por medio de la computadora de distintos números de rostros, y las caras que resultaban de una mayor inclusión de rostros fueron consideradas como más atractivas por los adultos, curiosamente estas mismas caras generaban la preferencia de los bebés también (Langlois, Roggman, Casey, Ritter, Reiser, Danner y Jenkins, 1987; citados por Siegler, 1998).

I.1.3 Audición

El oído se desarrolla prenatalmente desde el tercer mes hacia la mitad de la gestación, en esta etapa el niño es capaz de responder a los sonidos que provienen del exterior, como por ejemplo a la voz de los padres de la que puede distinguir el tono emocional de las voces y a la música suave; y responde con desagrado hacia los ruidos estridentes. El líquido amniótico es buen conductor de sonidos, el sonido del ritmo cardiaco de la madre es una presencia continua en su mundo y ejerce profundas influencias. Se ha demostrado que un grupo de bebés recién nacidos que escuchaban una grabación de los latidos cardiacos de sus madres aumentaban más de peso y dormían más profundamente (Stoppard, 1995) sin embargo es hasta después de la primer semana postnatal que escuchan bien, ya que cuando nace tiene una sustancia gelatinosa en el oído interno que es reabsorbida hacia el final de la primer semana. Los bebés prestan más atención a los sonidos que se encuentran dentro del rango de frecuencia de los sonidos del lenguaje humano, así como también a los sonidos que como el lenguaje tienen un amplio rango de frecuencias, y menos atención a tonos puros. A los 6 meses los bebés ya tienen una capacidad para la audición muy parecida a la de los adultos (Siegler, 1998).

Los bebés hasta de 3 días prefieren escuchar la voz de su madre a la de una extraña, lo cual denota que pueden distinguir las voces, esta preferencia pudiera ser una predisposición para que se comience a formar el vínculo entre madre e hijo (Siegler, 1998).

1.1.3.1 Identificación de sonidos: Los bebés vienen al mundo con la capacidad de atender y diferenciar sonidos de todas las lenguas, pero cuando comienzan a hablar esta habilidad decae, y en compensación ganan una mayor sensibilidad para discriminar sonidos que se encuentran en la lengua materna, esto sucede a los 10 meses aproximadamente y sigue declinando hasta la edad de 10 años (Siegler, 1998).

1.1.3.2 Localización auditiva: desde el nacimiento los niños poseen la capacidad para realizar localizaciones auditivas, los recién nacidos tienen una mayor capacidad para localizar sonidos que los bebés de 2 y 3 meses pero no mejor que la que tienen los de 4. Esto se debe (Muir, citado por Siegler, 1998) a que entre los dos y tres meses la corteza comienza a tomar el control de la localización auditiva que antes tenían las áreas

subcorticales y es a los 4 meses cuando la corteza se encuentra madura, aunque sigue mejorando con el paso del tiempo.

1.1.4 El tacto

Parece ser el sentido que se desarrolla primero, ya que se encuentra funcional desde el vientre, por ejemplo, el reflejo de hociqueo puede elicitarse desde los dos meses prenatales y todas las partes del cuerpo son sensibles al tacto antes de las 32 semanas de gestación, la sensibilidad al tacto, aumenta durante los 5 primeros días de nacidos (Murphy, 1993).

La piel es un órgano que se encuentra en desarrollo y los receptores de la misma cambian de posición durante el crecimiento. Sin embargo de acuerdo con Bower (1979) parece ser que el recién nacido sabe (aunque no con exactitud) que parte de su piel ha sido tocada, "y demostrará tal conocimiento si el contacto es irritante" (Bower 1979 p 30). El sentido del tacto se perfecciona con el desarrollo. En el primer mes de vida el tacto es un sentido muy importante como fuente de satisfacción emocional. El tacto entre un bebé y su madre es esencial para el desarrollo del cerebro y el desarrollo del vínculo madre-hijo (Murphy, 1993).

Todos los sentidos son importantes para el desarrollo de las diferentes áreas de la persona, por ejemplo el desarrollo sensorial es muy importante para el motor y un ejemplo de esto es que la habilidad para planear movimientos depende de la precisión del sistema táctil del niño. Las sensaciones de la piel le dicen donde empieza su cuerpo y donde termina, y por medio del tacto el niño aprende ciertas cosas que no logra por medio de la vista (Anzalone, 1993).

1.1.5 El gusto:

Éste es el sentido más especializado de la piel, desde la doceava semana de gestación el feto tiene sensaciones gustativas por medio del líquido amniótico, por lo que desde el momento en que nacemos ya podemos discriminar ciertos sabores, y de acuerdo con Mannella y Beauchamp (1993) los recién nacidos pueden diferenciar entre diferentes sabores aunque éstos se encuentren diluidos.

Al observar a un bebé nos podemos dar cuenta de la gran actividad que se da alrededor de la boca en los primeros meses de vida, por medio de la alimentación o la exploración oral del propio cuerpo y de objetos, los niños aprenden a discriminar las características de su mundo. Por medio de estudios en humanos y animales se sabe que los sabores de las comidas que ingieren las madres son transmitidos hacia los niños por medio de la leche (por ejemplo el sabor a ajo), esto sugiere que la leche materna es una rica fuente de experiencias de sabor ya que da a los bebés una oportunidad temprana para aprender sobre los sabores de su cultura y estas experiencias de sabor tempranas afectan de acuerdo con Mannella y Beauchamp (1993) la futura preferencia por la comida.

Los recién nacidos muestran una preferencia hacia las sustancias dulces mientras que rechazan lo amargo y ácido, prefieren los sabores dulces en comparación de alimentos más nutritivos pero de sabor menos dulce como la leche materna, mientras que son indiferentes hacia sustancias saladas, pero a partir del cuarto mes comienzan a mostrar preferencia por este tipo de sabor. En todas las edades los niños prefieren el sabor dulce al ácido o amargo, y muchas veces son indiferentes al salado. Y se sabe que

las comidas que no les son familiares a los niños y que no les atraen mucho comienzan a ser gustadas a través de presentaciones repetidas, por medio de una mayor familiaridad con los sabores, por lo cual es importante que los padres den a sus hijos una gran variedad de sabores para que se familiaricen con estos (Delval, 1994).

1.1.6 El olfato

Los recién nacidos pueden oler, en un principio, sólo lo hacen si los olores son fuertes, y poco a poco en el transcurso de los primeros días de vida va disminuyendo la intensidad necesaria para que perciban un olor, lo que indica un rápido perfeccionamiento de éste sentido. Parece ser que a los niños les gusta el olor a vainilla y a frambuesa y que les disgusta el olor a podrido o a pescado, ellos son capaces de identificar el sitio de donde proviene el olor, y pueden hacer discriminaciones sutiles tanto olfativas como táctiles, esta sensibilidad aumenta en los primeros días de vida (Papalia y Wendkos, 1992).

Los niños que son alimentados con pecho a los 6 días ya prefieren la almohadilla que usa su madre a la de cualquier otra mujer que también esté amamantando a su hijo (Macfarlane, 1975 citado por Papalia y Wendkos, 1992) pero el niño no solo es capaz de discriminar al olor de su madre emanado de la región del pecho, sino también pueden discriminar olores provenientes del cuello y la región de la axila (Mannella y Beauchamp, 1993) Los bebés que son alimentados por medio de biberones no pueden realizar este tipo de discriminaciones.

Poco después del nacimiento los niños pueden habituarse a los olores, la habituación no es solo la fatiga de los receptores sensoriales, sino que el sistema perceptivo del lactante forma una representación interna o un esquema de dicho estímulo, al cabo de un momento cualquier estímulo que se asemeje al esquema resulta bloqueado y el niño ya no lo percibe (Bower 1979). El niño también percibe una gran variedad de olores por medio de la leche materna.

1.1.7 Desarrollo kinestésico

Este sistema proporciona información acerca de la posición relativa de las partes del cuerpo en relación con otras, de la posición del cuerpo en el espacio y da la capacidad al niño para darse cuenta de los movimientos de su cuerpo y de la naturaleza de los objetos con los cuales el cuerpo entra en contacto. Este sistema recibe información de los propioceptores, del aparato vestibular y del desarrollo de los receptores cutáneos. Al nacer el bebé ya posee casi completamente funcional su sistema kinestésico, pero este se sigue refinando con el tiempo y con la actividad del niño.

Desde el primer mes el niño recibe información del sistema vestibular lo cual puede verse en el reflejo del moro (ver sección de reflejos en el capítulo sobre el desarrollo motor), ya que reacciona ante una pérdida del equilibrio. Las sensaciones de movimientos corporales suaves tienden a organizar el cerebro además de calmar al bebé, por eso es que los padres arrullan a sus hijos, la sensación placentera que proporciona se presenta gracias a que el sistema Kinestésico ya está funcionando desde este momento, el hecho de abrazar y mecer a un bebé le proporciona sensaciones que son la base para el desarrollo de movimientos corporales voluntarios, el bebé se acurruca cómodamente ya que siente como hacerlo por medio de sus músculos y articulaciones. Los músculos y articulaciones le dicen al cerebro cuando la cabeza está volteando hacia un lado, lo cual

activa el reflejo tónico del cuello (ver desarrollo motor) este sistema y la información que proporciona va haciéndose más precisa y eficiente de acuerdo con las experiencias que tiene el niño (Haywood, 1993).

Alrededor del primer año de edad los niños se ponen de pie, lo cual es el producto final de toda la integración de las sensaciones de la gravedad (a la cual hay que ir venciendo conforme se da el desarrollo motor), y del movimiento de los músculos y articulaciones, que ha realizado durante todos los meses anteriores. Para ponerse de pie se requiere la integración de las sensaciones de cada parte del cuerpo, incluyendo los músculos de los ojos y el cuello.

A los dos años a los niños les gustan los juegos rudos ya que éstos proporcionan entradas sensoriales provenientes del cuerpo y de los receptores de la gravedad que se encuentran en el oído interno. Éstos juegos les dan una sensación de cómo funciona la fuerza de la gravedad, de como se mueven las distintas partes de su cuerpo, y de como interactúan entre sí. Mientras el niño se mueve y experimenta las consecuencias de sus movimientos va realizando un mapa de su cuerpo que lleva a la construcción del esquema corporal (ver apartado de psicomotricidad en el desarrollo motor).

I.1.8 Integración sensorial:

Antes se pensaba que ésta se lograba cuando todos los sistemas sensoriales se encontraban maduros, pero ahora se sabe que no es así, ya que "La estimulación que el niño recibe es polimodal, pues le llega a través de diferentes modalidades sensoriales. La percepción del niño es intermodal, pues es crecientemente capaz de integrar las informaciones sobre la realidad que le llegan a través de las diferentes modalidades sensoriales" (Palacios, 1990, p.66).

La integración sensorial de acuerdo con Anzalone (1993) es la organización de la información sensorial que le permite al niño interactuar con el medio ambiente. La integración sensorial puede ayudar a entender algunas de las diferencias individuales en estilos de exploración que se ven en los niños, de acuerdo con De Gangi (1991, citado por Anzalone, 1993) pueden ser observadas desde la primer semana de vida.

La integración sensorial es conjuntar y organizar varias partes en un todo para que trabajen en conjunto como una unidad completa. Nuestros sentidos nos dan la información acerca de las condiciones físicas de nuestro cuerpo y del ambiente que nos rodea, pero un mismo evento es percibido a través de diferentes sentidos los cuales dan diferentes tipos de información, por lo cual, es importante realizar una integración sensorial. Aunque todo niño nace con la capacidad para llevar a cabo una integración sensorial debe desarrollar esta capacidad al interactuar con muchas partes del mundo.

El mayor desarrollo de integración sensorial ocurre durante una respuesta adaptativa, una respuesta adaptativa es la respuesta a una experiencia sensorial, provista de un propósito y una meta. Al lograr una respuesta adaptativa (p.e. gatear para alcanzar una sonaja) vencemos el reto y aprendemos algo nuevo, al mismo tiempo que ayuda a la propia organización y al desarrollo del cerebro. Si la organización sensorial se da de una manera adecuada en los primeros siete años de vida entonces al niño le resultara más fácil aprender otras habilidades mentales y sociales más tarde. En los primeros siete años de vida el niño aprende a sentir su cuerpo, al mundo que le rodea y a moverse eficazmente. Un recién nacido ve, oye y siente su cuerpo pero no puede organizar bien

las sensaciones. Para formar una respuesta adaptativa hay que organizar las sensaciones de nuestro cuerpo y las del medio que nos rodea. Nos adaptamos a una situación, únicamente si nuestro cerebro sabe de que se trata, por lo que cuando un niño actúa de forma adaptativa su cerebro está organizando las sensaciones eficientemente; cada respuesta adaptativa lleva a una mayor integración de las sensaciones que surgen al llevar a cabo la acción, una respuesta adaptativa bien organizada deja al cerebro en un estado de mayor organización.

Desde el nacimiento ya se encuentran integrados los sonidos y la vista, Spelke (citado por Siegler, 1998) demostró que los bebés de 4 meses podían integrar información táctil y visual ya que pueden identificar objetos, e incluso pueden alcanzar objetos que se encuentran en la oscuridad y que están haciendo un sonido.

De acuerdo con Bower (1979) los niños pueden detectar a través de su percepción visual la diferencia entre vacío y sólido o dureza, cuando la dureza generalmente se detecta por medio del tacto. Esto podría demostrar que los recién nacidos viven en un mundo perceptivo unificado con cierto grado de coordinación intersensorial, otro ejemplo de coordinación entre la vista y el tacto es el que los lactantes buscan tomar objetos que se encuentran situados a una distancia que pueden alcanzar en lugar de intentar tomar objetos que se encuentran a una distancia inalcanzable.

Haywood (1993, p.221) habla de que el proceso de desarrollo de la integración intersensorial se puede ver en tres niveles:

El primer nivel es de integración automática de estímulos sensoriales básicos. Es un proceso que se lleva a cabo por medio de las áreas subcorticales, los impulsos neuronales que se toman del registro de un estímulo en dos o mas sentidos convergen en una misma localización en el cerebro, este tipo de integración se encuentra presente desde el nacimiento.

El segundo nivel se presenta a los 6 meses, y se refiere a la integración de un estímulo particular cuando es recogido por dos sentidos diferentes. Por ejemplo un niño que primero toca un bloque pero no lo ve, posteriormente reconoce el bloque al verlo sin ni siquiera tocarlo.

El tercer nivel se refiere a la transferencia de conceptos a través de distintas modalidades sensoriales, por ejemplo, el concepto de suave se puede transferir de la visión al sonido, algo se puede sentir suave al tocarlo, pero también se puede ver suave. Hay que tener en mente que la habilidad de integración sensorial va a depender de muchas cosas como de las habilidades exploratorias y tendencias atencionales de los niños (Bushnell, 1986; citado por Haywood, 1993).

Las fuentes consultadas (Siegler, 1990; Palacios, 1990; Delval, 1994; Haywood, 1993; Papalia y Wendkos, 1992; Pérez Santamarina, 1994; García Madruga, Lacasa, 1990 y Bower, 1979) se encuentran orientadas algunas exclusivamente y otras principalmente al desarrollo de la vista y el oído, Siegler justifica esto diciendo que estos dos sentidos son en los que más nos basamos para orientarnos en el mundo, pero en relación a esto nos preguntamos:

¿Será cierto que esto mismo suceda con los bebés?. Los bebés, sobre todo cuando son más pequeños, se van a basar en todos sus sentidos para percibir al mundo, lo cual no quiere decir que desde temprano tengan la capacidad para realizar la integración de todas

las modalidades sensoriales de acuerdo con el tercer nivel de integración, sino que simplemente no se van a basar más en un sentido que en otro para explorar el mundo, por ejemplo: un recién nacido va a utilizar el tacto, o el olfato o la vista o el oído para reconocer a su madre, y es tal vez con el desarrollo que va a darse cuenta de cuales son el o los sentido(s) que más eficientemente le ha(n) funcionado y de esta manera se va a basar más en éstos para explorar, por lo que tal vez en un principio todos los sistemas sensoriales sean importantes para explorar el mundo.

Si esto es así, sería realmente importante proporcionar a los niños la oportunidad de explorar y de ocupar todos sus sentidos para poder conocer al mundo, al ocupar todos los sentidos en su proceso de construcción del conocimiento van a tener más herramientas para conocerlo en sus diferentes aspectos, ya que si los sentidos son las ventanas a través de las cuales conocemos, tenerlos bien desarrollados ayudaría a que este proceso fuera mejor.

La actividad es importante para el desarrollo perceptual, por esto es necesario que la persona se mueva en el ambiente ya que las deficiencias perceptuales resultantes de una falta de experiencia se pueden manifestar después en el desarrollo motor y cognitivo.

Los niños varían en su interés en diferentes áreas sensoriales, en su sensibilidad hacia sentimientos de comodidad, incomodidad, familiaridad y extrañeza y el contexto emocional en el cual ocurren las experiencias sensoriales. La individualidad de los niños, las sensibilidades sensoriales y la relación sensorial motora pueden tener problemas en su desarrollo si los cuidadores no toman en cuenta la individualidad de su hijo y para trabajar con ellos se guían por instrucciones o predisposiciones para cada nivel de edad y tienen poco tiempo o interés en explorar las diferencias entre los niños. Los intereses de los niños no siempre se encuentran apareados con "actividades apropiadas para la edad" (Barklay 1993). Se ha visto de acuerdo con Barklay que si existen preferencias sensoriales y que estos intereses sensoriales son consistentes de la infancia a la vida adulta, por eso es importante conocer cuál es la preferencia del niño para explorar su mundo y no obstaculizarla, pero al mismo tiempo proporcionar al niño diferentes oportunidades para que pueda desarrollar al máximo todos sus sentidos.

A continuación se muestra un tamiz de desarrollo sensorial en el cual se pueden observar algunos de los hitos sensoriales en el desarrollo del niño (Fernández y López, 1999).

DESARROLLO SENSORIAL

Mes	Conducta	Presente	Proceso	Ausente
0 a 1	Un ruido o una luz fuerte producen el reflejo del moro disminuye su actividad al escuchar un sonido mira indefinidamente a su alrededor puede enfocar su mirada de 8 a 12 inch. De distancia prefiere patrones altamente contrastantes prefiere las caras humanas a otro tipo de patrones la escucha se encuentra madura reconoce algunos sonidos puede intentar voltear hacia sonidos y voces familiares prefiere los olores suaves evita olores ácidos reconoce el olor de la leche materna prefiere sensaciones suaves no le gusta el trato brusco			

1 a 2	Aumenta la coordinación de sus ojos Fijan su mirada por breve tiempo ante una fuente de luz mira un objeto cuando es colocado en su línea de visión, siguiéndolo hasta la línea media con la mirada sin conseguir alcanzarla con los brazos sostiene objetos sin control visual si se mueve para un lado una fuente de luz el niño la sigue con la cabeza y con el cuerpo parpadea de manera refleja ante ruidos fuertes			
2 a 3	si suena una campana cerca de él su cuerpo se queda inmóvil responde inmediatamente y con facilidad a un sonido (volteando la cabeza) atiende a la voz humana cambiando de actividad percepción selectiva del medio ambiente			
3 a 4	presenta el primer movimiento aislado que es el de los ojos al seguir un objeto 90° dentro de su campo de visión. Dirige la mirada siguiendo los objetos en la línea media al aproximarse un objeto parpadea voltea la cabeza buscando el origen de un sonido y fija los ojos en el objeto sonoro ve los objetos momentáneamente antes de metérselos a la boca sonríe al sonido de la voz			
4 a 5	cierra los ojos de manera refleja cuando de repente aparece una mano frente a su cara gira la cabeza al oír un ruido familiar (sonidos o voces) hay desarrollo de la percepción auditiva localización de sonidos atiende a estímulos próximos			
5 a 6	busca las fuentes de sonido con la cabeza y con los ojos examina los objetos con los ojos antes de manipularlos sigue con los ojos los objetos caídos presta atención a sonidos como música, golpes rítmicos			
6 a 7 7 a 8	mira los juguetes que se le caen registra altura y profundidad percibe sonidos mas lejanos provenientes de otras habitaciones de la casa desvía la atención visual de un objeto hacia otros discrimina las intenciones en las voces reacciona ante la estimulación táctil con movimientos globales del cuerpo pero no consigue identificar el área estimulada			
8 a 9	trata de alcanzar objetos ubicados en cualquier plano visual			
9 a 10 10- 11	observa y palpa un juguete con precisión ya no solo con la boca. Observa su ambiente se detiene a ver detalles de un objeto comienza a identificar los sonidos escuchados			
18-23	mira atentamente las figuras de un libro identifica formas circulares por el tacto y las coloca en el cuadro de figuras geométricas			

I.2. EL DESARROLLO MOTOR

El desarrollo motor es un área muy importante para el desarrollo del individuo, ya que es a través del movimiento que el niño podrá ponerse en contacto con el medio ambiente para tomar objetos, explorarlos, experimentar, y recibir toda la información necesaria que le permitirá construir su inteligencia así como orientarse en el espacio y desarrollar sus movimientos voluntarios. Además de que el desarrollo de esta área influenciará el desarrollo de otras áreas de la persona, de la misma manera que el desarrollo de las otras tiene influencia sobre esta área.

La capacidad para moverse comienza desde el vientre materno, pero ni el feto ni el neonato tienen control sobre sus movimientos, este control se adquiere en una secuencia predeterminada, aunque el tiempo de adquisición varíe. El desarrollo motor no solo implica la adquisición de nuevas habilidades (producto) o cambios cuantitativos en el patrón de movimiento; sino también su refinamiento en el proceso (técnica) que es la forma en que realiza la actividad (cambios de tipo cualitativo en el patrón de movimiento) por ejemplo, un niño cuando empieza a caminar mantiene los brazos a la altura del pecho de manera estática, pero conforme va ganando maestría los brazos comienzan a bajar y acompañan el movimiento de las piernas de manera cruzada. De acuerdo con Haywood (1993) el desarrollo motor también puede verse por el grado de combinación de las habilidades y por una mejor adaptación al medio, un niño que ha logrado mayor maestría en sus movimientos podrá correr, después saltar y continuar corriendo, mientras que uno que no haya logrado este nivel de desarrollo no podrá hilar esta secuencia de movimientos aunque los pueda realizar de forma aislada.

El control de los movimientos sigue los principios del desarrollo cefalocaudal, proximodistal, de lo simple a lo complejo o de las actividades en masa a las específicas que es una tendencia a utilizar los músculos grandes antes que los pequeños, lo cual lleva paulatinamente a movimientos más finos. También se basan en la ley de desarrollo de flexores-extensores la cual habla de que primero se desarrollan los movimientos de los músculos flexores, por lo que el niño es capaz primero de tomar los objetos antes que de soltarlos, esto explica el por qué de la lentitud con la que adquiere la destreza digital fina.

Con el desarrollo motor y la autonomía en los movimientos, los niños van a poder ampliar su percepción sensorial, y por lo tanto su conocimiento del mundo.

“A los bebés no se les tiene que enseñar las destrezas motrices básicas; solamente necesitan sentirse libres de interferencia, y que sus músculos y huesos estén suficientemente maduros, solo necesitan espacio y libertad para moverse y continuar mostrando nuevas y sorprendentes habilidades”(Papalia y Wendkos, 1991, p.105).

1.2.1 La perspectiva ecológica

Una propuesta para el estudio del desarrollo motor es la perspectiva ecológica la cual se dirige al estudio de la relación entre el individuo y el medio. El desarrollo motor desde esta perspectiva se ve como el resultado del desarrollo de varios sistemas corporales, como por ejemplo, el equilibrio, o la fuerza; de la tarea que se está realizando una persona en particular y de el medio en el que la está llevando a cabo.

Esta teoría se divide en 2 enfoques (Haywood, 1993);

-Perspectiva de los sistemas dinámicos, la cual tiene 3 supuestos básicos:

estructura coordinativa, la cual da la posibilidad de que haya una auto organización de los grupos de músculos que se ensamblan para trabajar juntos en una situación particular.

Los individuos se encuentran compuestos por varios sistemas cooperativos complejos y hasta los movimientos sencillos requieren de la cooperación de varios sistemas, por ejemplo, el sistema muscular se requiere para mover al esquelético, el postural para el balance o para mantener una posición, el perceptivo sensorial para recibir información del medio, etc. Los diferentes sistemas del cuerpo no se desarrollan al mismo tiempo, y para que surja un cierto comportamiento es necesario que el último sistema que interviene en el mismo se desarrolle, a este último sistema se le conoce con el nombre de controlador de la tasa de desarrollo (rate controller); ya que es quien controla el ritmo de desarrollo de cierta habilidad porque es el sistema al que le toma mayor tiempo desarrollarse y por lo tanto el nuevo comportamiento no puede comenzar hasta que éste alcance su madurez. Por ejemplo uno de los sistemas controladores de la tasa de desarrollo de la marcha es la fuerza en los músculos del tronco y de los extensores de las piernas para permitir al niño mantener una postura erecta sobre una pequeña base de soporte.

El tercer supuesto se refiere a que nuevos patrones de movimiento van a reemplazar a los anteriores conforme el niño tenga más práctica, desarrolle más fuerza, mayor velocidad, etc.

Haywood (1993) explica que el logro de una meta de movimiento se alcanza por la persona, la cual posee una cierta forma y talla, en un mundo que se encuentra lleno de objetos, los cuales permiten ciertos movimientos a ese individuo en particular, por lo que dependiendo de las características de la persona va a ser la forma en la que va a poder relacionarse con el ambiente.

Cada parte del individuo en desarrollo tiene su propia tasa de crecimiento, y las diferencias en tamaño de las partes pueden afectar al balance, y a muchos otros aspectos necesarios para las diferentes metas de movimiento.

La otra rama de la perspectiva ecológica es la perspectiva de la percepción-acción la cual complementa a la anterior, esta fue propuesta por JJ. Gibson, y tiene los siguientes supuestos: 1.- los sistemas perceptuales y motores están interrelacionados ya que se desarrollan al mismo tiempo. 2.-introduce el concepto de "Affordance" que significa que algo es asequible, éste describe las funciones que los objetos del ambiente permiten a una persona de cierta talla y peso en un ambiente en particular. Un objeto de un cierto tamaño va a ser utilizado o explorado por distintas personas de diferente manera, por ejemplo un bebé se va a relacionar de distinta forma con ese objeto de como lo haría un adulto. 3.-Otra de sus concepciones básicas es que utilizan dimensiones intrínsecas relativas al tamaño del cuerpo en vez de a dimensiones extrínsecas relativas al tamaño del objeto a esto se le conoce como "body scaling" (ajuste al cuerpo), por lo que la exploración que se pueda realizar de un objeto cambiará a medida que se desarrolla el individuo. (Haywood,1993)

I.2.2 Reflejos y movimientos al azar

Los recién nacidos presentan movimientos al azar y reflejos, los movimientos al azar son por ejemplo las patadas que producen los bebés cuando se encuentran en posición supina, esta patada fue analizada por Thelen et al.(1983, citado por Haywood, 1993) ellos encontraron que estas patadas eran rítmicas y que tenían un patrón coordinado, con una posición y tiempo similar a la marcha del adulto, con el tiempo los bebés comienzan a desarrollar más formas de coordinar sus piernas. Éste es un tipo de juego funcional al que hace referencia Piaget en sus estudios.

Reflejos: los reflejos a diferencia de los movimientos al azar son movimientos involuntarios que se presentan en respuesta a un estímulo en particular (Haywood, 1993, p.92) de acuerdo con Haywood hay tres tipos de reflejos:

-Los primitivos: estos se encuentran mediados por las áreas cerebrales inferiores, muchos de éstos pueden ser producidos prenatalmente, su función, puede ser ayudar al feto a moverse en el útero tal vez para posicionarse para el nacimiento, y al nacimiento muchos de éstos son necesarios para la supervivencia.

-Los posturales: ayudan a que el niño pueda mantener una postura en un ambiente cambiante, generalmente aparecen a los 2 meses.

-Los locomotores: parecen estar relacionados con comportamientos voluntarios como el caminar, éstos aparecen antes de los movimientos voluntarios y desaparecen meses antes de que el niño intente realizar los movimientos voluntariamente.

Los reflejos pueden ser indicadores de como se está dando el desarrollo neurológico de un bebé, cada reflejo tiene un periodo de aparición y de desaparición determinado lo cual es un indicio de maduración o de daño en el Sistema Nervioso Central. Las áreas subcorticales son las responsables de controlar los reflejos primitivos, y su desaparición se puede utilizar como un signo de desarrollo de la corteza (Haywood, 1993), hay reflejos que persisten como son el del parpadeo, bostezo, tos, la provocación de náusea, el estomudo, etc., si un reflejo no desaparece en el promedio de tiempo en el que debería haberlo hecho, puede ser un indicador de que existe cierto daño cerebral.

A continuación se presenta una tabla en la que se describen algunos reflejos, su función y el periodo en el que se presentan (la información fue extraída de la página 93 y 94 del libro de Haywood (1993) y de las páginas 110 y 111 del libro de Delval (1992)

Reflejo	Estímulo	Respuesta	Tiempo	Signos de alerta	Función
Reflejos primitivos					
Tónico-cervical	boca arriba se gira la cabeza hacia un lado	extensión del mismo brazo y pierna	prenatal hasta 4 meses	persistencia después de los 6 meses	
Preensión	contacto con la palma de la mano	se cierran las manos alrededor del objeto	prenatal hasta 4 meses	persistencia hasta un año	permite mantenerse fuertemente agarrado a la madre

Moro	sonido intenso, pérdida de soporte	brazos y piernas se extienden, extensión de los dedos, y luego se flexionan	prenatal hasta los 3 meses	persistencia después de 6 meses	conducta vestigial de utilidad para la prevención de caídas
Succión	tocar la boca	movimientos de succión	nacimiento hasta 3 meses		permite la alimentación
Babinski	presión suave desde el talón hacia los dedos	se extienden los dedos	nacimiento hasta 4 meses	persistencia después de los 6 meses	
Búsqueda	contacto con la mejilla	cabeza voltea hacia el lado estimulado	nacimiento hasta el año	ausencia del reflejo o persistencia después del año	sirve para orientarse hacia la fuente de alimentación
Presión plantar	contacto con la base de los dedos del pie	flexión de los dedos con presión del objeto	nacimiento hasta el año		
Reacciones posturales					
Enderezamiento derrotativo	voltear piernas y pelvis para el otro lado	cabeza y tronco siguen a la rotación	desde el 4to mes		
Laberthine	inclinarse al bebé	la cabeza se mueve para quedar derecha	2do mes al año		
Levantamiento	sentado sostenido por las 2 manos hacer para atrás y adelante al bebé	Brazos se flexionan	3er mes al año		
Reflejos de locomoción					
Reptación	apoyado en el vientre con resistencia en el pie	movimientos coordinados de brazos y piernas para reptar	nacimiento a 4 meses		permite desplazarse
Marcha	poner las plantas de los pies del bebé en una superficie plana	patrones de caminata en piernas	nacimiento a 5 meses		
Natación	sostenido horizontalmente con el estómago en el agua	movimientos sincronizados en brazos y piernas	de los 11 días a los 5 meses		

1.2.3 Hitos motores (Motor milestones) Los niños van construyendo con el tiempo nuevas habilidades, a través de pequeños logros a los cuales se les conoce como hitos motores, éstas son habilidades que se requieren para poder lograr de manera correcta conductas como por ejemplo la de locomoción. Se logran en una secuencia constante pero con variaciones individuales en el tiempo de adquisición de cada una. De acuerdo con Haywood (1993) los factores ambientales juegan un papel importante en la adquisición de éstos por la oportunidad que se le pueda dar a un niño para practicarlos, así como también se encuentran relacionadas con la maduración del sistema nervioso central, con el desarrollo de la fuerza muscular, la resistencia o condición física, con el desarrollo de la postura, el balance y con logros en los sistemas sensoriales.

Es muy importante remarcar que los bebés son muy repetitivos al adquirir una destreza, ya que el niño tiende a repetirla hasta que logra dominarla, esto es algo que los adultos no respetamos muchas veces, por falta de conocimiento.

En la siguiente tabla se presentan algunos ejemplos de las habilidades motrices y de la secuencia en la cual estos aparecen, la tabla fue extraída de Fernández y López (1999)

Mes		PRESE NTE	PROCE SO	AUSE NTE
0 a 1	<p>Movimientos laterales de cabeza. Lo puede hacer acostado sobre su espalda y boca abajo.</p> <p>Boca arriba: Brazos intervienen en los juegos boca arriba. -Piernas intervienen en los juegos -Sostiene brevemente centrada la cabeza aunque se encuentra dentro de una fase holocinética (movimiento global del cuerpo)</p> <p>Boca abajo: Encoge los brazos a los lados con los puños cerrados -Encoge y abre las piernas a los lados, levanta los pies y levanta la pelvis de la superficie.</p> <p>De Costado: Columna asimétrica. Brazos flexionados junto al tronco.</p> <p>Puño cerrado</p>			
1 a 2	<p>Boca abajo: Gira la cabeza hacia ambos lados pero aún no se puede incorporar. Pelvis levantada y piernas totalmente encogidas. -Encoge los brazos junto al cuerpo -Encoge piernas en caderas y rodillas -No se apoya sino que reposa sobre los brazos, el pecho y la mejilla -Gira la cabeza hacia ambos lados pero aun no se puede incorporar.</p> <p>Boca arriba: continua asimetría . -Predomina la posición lateral de cabeza. -Rota parcialmente hasta un lado. -Movimientos involuntarios de piernas (reptar primitivo). Boca arriba -Patalea involuntariamente (mov. al azar) Boca arriba. -En el intento de sentado: cabeza en gota. -Suspensión ventral, la cabeza cae para el frente</p> <p>Mano: Puño continua cerrado.</p>			
2 a 3	<p>Boca arriba: movimientos simétricos de brazos, cabeza se mantiene al frente. -Si se voltea la cabeza para un lado su tronco y sus miembros se mantienen en la misma unidad. -Intenta tomar objetos pero reacciona con todo el cuerpo al intentar asirlo.</p> <p>Boca abajo: apoyo en los antebrazos: levanta intermitentemente la cabeza -Mantiene la cabeza en la línea media del cuerpo. Levanta la cabeza. -Se apoya brevemente en los antebrazos -Desplaza el peso del cuerpo mas hacia el esternón. La pelvis se acerca a la superficie. -Disminuye el encogimiento de piernas.</p>			

	Mantiene manos cerradas			
3 a 4	<p>se voltea de supino hacia un lado</p> <p>Boca abajo: apoyo codo-pelvis se apoya sobre los codos y pelvis -Empieza a incorporarse -Levanta y gira la cabeza voluntariamente -Desplaza el peso hacia el área del ombligo</p> <p>Boca arriba: Juega con las manos a la vez que encoge las piernas -Mantiene el equilibrio sobre la espalda -Descubre sus manos</p> <p>De costado: el tronco se encuentra recto (la línea nariz-mandíbula-esternón ombligo-pubis es recta) -Brazos y piernas se mantienen flexionados delante del cuerpo mantiene equilibrio sobre la espalda -rueda hacia el costado aunque por la falta de equilibrio regresa sobre la espalda</p> <p>Mano: junta las manos en el centro del cuerpo, las observa y se las mete a la boca</p>			
4 a -5	<p>Boca abajo: -apoyo codo-pelvis: mantiene el equilibrio en el abdomen por que los codos están por delante de la línea de los hombros disminuye el encogimiento de la pelvis -puede incorporarse bien y girar la cabeza en todas direcciones -juega boca abajo -apoyo un solo codo-pelvis: levanta un brazo apoyándose en el otro desplaza el equilibrio hacia un lado</p> <p>Boca arriba: juego ojos-mano-boca: descubre sus manos con la boca -los pies imitan los movimientos hechos por las manos la parte superior del cuerpo yace simétrica yace en posición sedente sobre su espalda</p> <p>Movimiento de costado igual que en el mes anterior</p> <p>Mano: toma los objetos de manera intencional si se le presentan lateralmente</p>			
5 a 6	<p>Boca abajo: apoyo manos-pelvis se apoya con los brazos extendidos en las manos abiertas -la columna vertebral está completamente estirada la pelvis y los muslos reposan -desplaza el peso del cuerpo hacia la pelvis</p> <p>Boca arriba igual que en la fase anterior</p> <p>De costado primeros intentos involuntarios de darse la vuelta: empieza la diferenciación de la pelvis así como la diferenciación n los movimientos de las piernas, extiende y flexiona alternadamente una y otra pierna</p> <p>mano: el niño cambia un objeto de una mano a otra</p>			
6 a 7	Boca arriba: apoyo manos-pelvis: se apoya con los brazos extendidos en las			

	<p>manos abiertas</p> <ul style="list-style-type: none"> -la columna vertebral está completamente estirada la pelvis y los muslos reposan -desplaza el peso del cuerpo hacia la pelvis <p>boca arriba: juego ojos-manos-pies descubre los pies con las manos</p> <ul style="list-style-type: none"> -extiende la columna lumbar <p>de costado: se vuelve de boca arriba a boca abajo</p> <ul style="list-style-type: none"> levanta la cabeza lateralmente, mientras la parte que apoya en el suelo le da el soporte necesario -mueve las piernas como si caminara <p>mano coge cosas situadas al otro lado de su cuerpo con desplazamiento lateral del peso</p>			
7a 8	<p>Boca abajo: apoyo manos-muslos</p> <ul style="list-style-type: none"> -levanta un brazo en apoyo mano pelvis -desplaza el peso lateralmente <p>Boca arriba: descubre los pies con la boca</p> <ul style="list-style-type: none"> pasa el peso hacia la cabeza y extiende la columna lumbar <p>de costado: gira hacia ambos lados para ponerse boca abajo</p> <p>manos: igual que en el mes anterior</p>			
8 a 9	<p>boca abajo: se apoya en manos y rodillas aunque no de la misma manera que en el gateo</p> <p>boca arriba: el niño se voltea hacia ambos costados y mantiene un apoyo llamado la "postura del gnomo"</p> <p>De costado: se pone de costado girando el cuerpo, mantiene el equilibrio de costado y juega</p> <ul style="list-style-type: none"> levanta el brazo intencionalmente <p>manos: el lograr girar hacia ambos costados el niño gana mas seguridad en sus manos puede sostener dos cubos uno en cada mano y no hay preferencia entre las manos</p> <p>boca abajo y de costado puede levantar el brazo para coger el objeto que se le ofrece</p>			
9 a 10	<p>boca abajo: reptar</p> <ul style="list-style-type: none"> -desplaza el peso del cuerpo hacia el costado y hacia adelante -logra la posición a cuatro patas y se columpia hacia adelante y hacia atrás en su sitio -presenta un gateo descoordinado <p>boca arriba: postura del gnomo con el brazo extendido al jugar de costado se incorpora cada vez más ya no se apoya en el codo sino en la mano</p> <ul style="list-style-type: none"> -tronco se aproxima a la posición natural de sentado se sienta en posición de sentado oblicuo al desplazarse hacia atrás 			

	<p>de costado: intenta pararse utilizando como apoyo las paredes descubre la posición de rodillas</p> <p>mano: al poder abrir la mano el niño comienza a jugar a soltar los objetos por lo que los empieza a tirar para medir la profundidad espacial, la rapidez y el ruido que hace el objeto</p>			
10 a 11	<p>boca abajo: igual que en el mes anterior</p> <p>boca arriba: entre más gatea con mas facilidad se sienta lateralmente al girar el tronco</p> <p>de costado: en posición de gateo apoya la planta del pie en el suelo (ejercicio previo para pararse) -se pone de rodillas -de rodillas pone la planta del pie en el suelo y se incorpora para ponerse de pie</p> <p>mano: le llaman la atención los objetos pequeños y los toma por medio de la pinza, apunta con un dedo.</p>			
11 a 12	<p>boca abajo: Gatea con movimientos cruzados</p> <p>boca arriba: se sienta seguro con la espalda recta y las piernas ligeramente flexionadas</p> <p>de costado: tiene cada vez mayor equilibrio por lo que camina lateralmente apoyándose de la pared, y desplaza el peso hacia las piernas mas de la mitad de los niños caminan sin apoyarse.</p> <p>mano: tiene una mayor preescisión en el movimiento de pinza puede soltar con preescisión los objetos que tomó en pinza</p>			
12 a 17	<p>sentado se gira hacia todos lados</p> <p>gatea con movimientos alternados usa las manos y la planta de los pies</p> <p>camina torpemente levantando los brazos para equilibrarse</p> <p>cuando siente que va a perder el equilibrio cae para atrás sentándose</p> <p>demuestra preferencia por una de las manos para golpear objetos</p>			
18 a 23	<p>se sienta solo en sillas bajas y trepa en silla alta</p> <p>se sostiene de pie sin soporte</p> <p>pasa de prono a estar de pie</p> <p>cae raras veces</p> <p>camina solo de manera poco coordinada</p> <p>ejecuta marcha rápida</p> <p>camina con los brazos a lo largo del cuerpo</p> <p>sube y baja escaleras tomado de una mano (coloca los dos pies en cada escalón)</p> <p>sube y baja escaleras solo, apoyando manos y pies en los escalones</p> <p>empuja una pelota con el pie</p> <p>abre y cierra recipientes como latas y cajas</p> <p>pasa dos o tres páginas de un libro</p>			
18 a 24	<p>corre bien y no se cae</p> <p>recoge un juguete del piso sin caerse</p>			
22 a 24	<p>sube las escaleras al agarrarse del barandal con los dos pies en cada escalón (sin alternar)</p>			
22 a 30	<p>brinca en el mismo lugar levantando los dos pies al mismo tiempo</p>			

23 a 26	puede subir a una resbaladilla y tirarse puede pararse en la punta de los pies camina con las piernas mas juntas entre si			
24 a 26	atrapa una pelota grande sube las escaleras solo con los dos pies en un escalón sin tomarse del barandal baja las escaleras deteniéndose de un barandal con los dos pies en un escalón brinca del último escalón utilizando ambos pies al mismo tiempo utiliza una mano más que la otra.			
24 a 30	anda en triciclo brinca una distancia de 8 inch. a 14 inch despegando de dos pies y aterrizando en dos pies corre y para sin caerse y evita obstáculos imita al adulto parado en un pie camina unos cuantos pasos en la punta de los pies			
24 a 36	el niño puede imitar movimientos de los brazos y piernas, cabeza y tronco (para adelante y para atrás; arriba, abajo; hacia los lados y los brazos deben poder cruzar enfrente del cuerpo)			
25 a 27	baja la escalera sin alternar los pies pero ya sin la ayuda del barandal			
27 a 29	el niño brinca hacia atrás			
28 a 29	camina hacia atrás 10 pasos			
29 a 30	brinca hacia los lados			
30 a 34	sube las escaleras alternando los pies se para desde supino sin apoyarse en nada simplemente utilizando una sentadilla			
30 a 36	brinca de cojito se para en un pie de un segundo a 5 segundos camina en la punta de los pies 10 pasos			
32 a 36	baja las escaleras alternando los pies puede pedalear un triciclo alternadamente, puede patear un pelota se puede agachar fácilmente sin perder el equilibrio la lateralidad se está definiendo puede realizar trazos horizontales, verticales y circulares puede voltear las páginas de un libro una a la vez construye torres de mas de seis bloques puede tapar y destapar botellas			

1.2.3.1 El gateo: A continuación se presentarán algunos ejemplos de los sistemas involucrados y de los hitos motores que se requieren para el logro del gateo el cual marca el comienzo de la locomoción independiente del niño, y posteriormente de la marcha. luego se analizará la progresión de la prensión ya que su logro es muy importante para la exploración del mundo, todas estas progresiones fueron extraídas de Haywood (1993).

Los hitos que ayudan a la progresión del gateo son: el bebé primero se arrastra con el pecho en el piso, posteriormente gatea con el estomago fuera del suelo pero las piernas se mueven al mismo tiempo, simétricamente, poco después el bebé comienza a realizar balanceos hacia adelante y hacia atrás en una posición de gateo, hasta que finalmente logra el gateo con piernas y brazos trabajando alternadamente. Los sistemas que promueven el gateo son la fuerza y el balance para soportar el peso del cuerpo. De acuerdo con Fysh (1999) el gateo comienza como un reflejo instintivo para evitar asfixiarse, pero el movimiento se deja de lado hasta que los ligamentos, huesos y coyunturas son lo suficientemente fuertes para ayudar al niño a moverse. Para que se

pueda dar el patrón cruzado los impulsos motores llegan a las extremidades originados en cada lado del cortex y se cruzan en el tallo cerebral, por eso cada movimiento requiere del uso de los dos hemisferios cerebrales; el gateo implica una coordinación neurológica compleja y ayuda a la maduración y al desarrollo sensorial y motor del cuerpo.

De acuerdo con Einon (1999) para que el niño aprenda a gatear se necesita que su cerebro se desarrolle al punto que controle sus piernas, debe de haber logrado la habilidad para ajustar la postura, para este autor el gateo ayuda al niño a satisfacer su curiosidad y le da independencia.

Se ha visto en estudios recientes que los niños que duermen en posición prono adquieren los hitos motores más rápidamente que los que duermen en posición supina con una diferencia significativa, esta mayor rapidez para desarrollar los hitos motores se asocia también con pasar mayor tiempo del juego en posición prono (Bell, 2000).

Cuando un niño aprende a gatear se da un mayor desarrollo de la percepción de profundidad lo cual lo previene que tropiece con muebles y se caigan. En un experimento (Bertenthal, Campos y Barret, 1984; citado por Berk,1999) observaron que los niños rechazaban menos cruzar la parte profunda de un abismo visual, por lo que concluyen que evitar las alturas es posible con la locomoción independiente. Observaron también que recuerdan mejor la localización de objetos ya que el movimiento independiente se relaciona con la comprensión tridimensional. De hecho (Bertenthal y Campos,1987; Fox, Calkins y Bell, 1994; citado por Berk,1999) piensan que gatear es importante en la estructuración de la experiencia que los bebés tienen del mundo que fomenta un nivel nuevo de organización cerebral fortaleciendo a determinadas conexiones de la corteza.

1.2.3.2 la marcha: Los tres sistemas que controlan la tasa de desarrollo para caminar son: fuerza muscular, tanto en el tronco como en los músculos extensores de las piernas para permitir mantener una postura erecta en una pequeña base de soporte; el desarrollo del balance hasta el punto en que el bebé pueda compensar el cambio de peso de una pierna a otra; y la maduración de los sistemas neuronales. El parar a los niños y ayudarlos a caminar antes de que hayan podido lograr estas habilidades incrementa el estrés en las estructuras musculoesqueléticas (Fysh,1999)

Los bebés usualmente comienzan a caminar entre los 10 y 18 meses de edad, en un principio el bebé no va a caminar de la misma manera como lo hace un adulto, sus pasos son más cortos, y sus pisadas planas (no va a haber una progresión talón-punta en los pasos) los dos pies se encuentran muy separados, los brazos se mantienen a la altura del pecho en posición de guardia (high guard position) de manera fija, conforme el niño desarrolla el patrón los brazos van bajando al nivel de la cintura y posteriormente se extenderán hacia los lados, con la practica los brazos se van a balancear acompañando a la pierna contraria, también con el tiempo logran la progresión talón punta y los pies se colocan uno delante del otro, en línea a cada paso. La velocidad de caminata se incrementa poco a poco, el ritmo y la coordinación mejoran hasta la edad de cinco años y es hasta esta edad que la marcha logra un nivel parecido a la del adulto.

1.2.3.3 Correr: implica un breve período de tiempo en el cual los dos pies se encuentran sin tocar el suelo, ésto surge 6 ó 7 meses después de que los niños comienzan a caminar. Cuando un niño empieza a correr se presenta una regresión a patrones parecidos a los que utilizaba cuando comenzaba a caminar, por ejemplo regresa

a la separación entre las piernas, los brazos en posición de guardia, etc. Conforme el niño crece realiza mejoras cualitativas en la carrera.

1.2.3.4 Salto: el niño en un principio no puede brincar mas que verticalmente aún cuando haya tratado de hacerlo horizontalmente, casi no se agacha para tomar fuerza y los brazos no se mueven, con la práctica y el desarrollo, los brazos van auxiliando más eficientemente en el salto. En el proceso de desarrollo se ha encontrado que la progresión de las piernas casi siempre está más avanzadas en el desarrollo del salto que la de los brazos, el componente de las piernas tiene un desarrollo que progresa de la siguiente manera, primero el niño brinca de una superficie alta hacia abajo primero de un pie a dos pies, después de dos pies hacia los dos pies, luego corre y brinca hacia adelante de un pie al otro, posteriormente lo hace de dos pies a dos pies, y finalmente corre y brinca hacia adelante de un pie a dos pies; el siguiente logro es brincar sobre un objeto y finalmente puede brincar de un pie al mismo pie rítmicamente (de cojito).

1.2.3.5 Coordinación de mano: Anteriormente un estudio hecho por Halveston (1930; citado por Haywood, 1993) describió una secuencia para la prensión de los objetos, pero estudios posteriores descubrieron que ésta era incorrecta ya que el estudio se había hecho con cubos de 1 pulgada, y se sabe que si se utilizan objetos con diferentes dimensiones y tamaños se encuentran secuencias deferentes, es por esto que se investigó la progresión de la mano a partir de objetos de diferentes formas y tamaños, arrojando los siguientes resultados:

1.- Pre-prensión, se ha visto que los neonatos presentan cierta coordinación ojo mano; en esta etapa los bebés no usan la información visual para guiar su mano, no corrigen sus movimientos, no configuran su mano de acuerdo a la figura del objeto y rara vez logran tocar el objeto; los objetos en movimiento propician más pre-prensión que los objetos que se encuentran estáticos, una variable que influye en los resultados es la postura del bebé. La pre-prensión solo va a ocurrir cuando el tronco se encuentra con soporte. Como se ha podido ver muchas veces los bebés pueden lograr muchas más cosas de las que se pensaban antes, pero éstas se pueden realizar sólo cuando se les presentan las condiciones adecuadas, porque si el bebé se encuentra en una posición que no es adecuada, en vez de preocuparse por llegar a tomar un objeto, toda su atención se va a enfocar a lograr una posición estable. Es importante que tengan oportunidades variadas para poder desarrollar todas sus potencialidades.

2.- Prensión guiada visualmente: entre los 4 y 7 meses los bebés utilizan la visión para guiar su prensión, y hacen varias correcciones de la dirección de su mano antes de lograr contacto. El intento por alcanzar un objeto es interrumpido cuando no pueden ver sus manos, a los 4 meses los bebés comienzan a adaptar su mano a la forma del objeto, este tipo de prensión predomina a los 7 meses.

3.- Prensión elicitada visualmente: al final del 1er año ya tienen gran habilidad y ya casi no realizan correcciones en sus movimientos ya que éstos se vuelven completos y rápidos hacia la posición en la que se encuentra el objeto.

1.2.3.6 Balance: este es un ejemplo de habilidad motora que depende de la integración de información proveniente de diferentes sentidos como el visual, que ayuda a ubicar donde nos encontramos; e información kinestésica, la cual indica como se encuentran las partes del cuerpo relacionadas unas con otras. El balance es mejor y continúa mejorando de los 3 a los 19 años, se ha visto que a los dos meses los bebés se

guían visualmente para reaccionar hacia pérdidas en el balance, aunque sus receptores Kinestésicos no estén registrando movimiento, ésto se comprobó mediante un experimento en el cual se ponía a los niños en una silla estática mientras que las paredes y el techo se movían, se tomaron respuestas de los músculos con un electromiógrafo; a los 6 meses, son menos susceptibles a ésto pero vuelven a presentar reacciones similares cuando comienzan a sentarse solos y a pararse solos; el efecto disminuye después de que los niños llevan un año de pararse solos, y es hasta los 7 años aproximadamente que los niños muestran respuestas al balance del tipo que muestran los adultos.

De los 3 años en adelante el niño va refinando sus movimientos, va logrando una independencia en los mismos, ya que para mover una mano no necesita mover la otra, o al mover un pie no mueve el otro, a los tres años puede saltar en un pie, puede hacer torres, andar en triciclo, logra una mejor estructuración del espacio, una mejor estructuración del tiempo, una mayor representación de su cuerpo, y se comienza el proceso de lateralización.

1.2.4 Periodos críticos, sensitivos y programas para favorecer el desarrollo motor

Existen períodos críticos o sensitivos para ciertos aspectos del desarrollo post natal, ésto se da sobre todo en los periodos de rápido crecimiento.

Periodos sensitivos: son un tiempo determinado en el que el niño es más sensible y se encuentra más interesado en desarrollar una habilidad particular, son importantes por que si en este tiempo no logra la habilidad luego le resulta mas difícil aprenderla. El medio ambiente proporciona los elementos y le da la oportunidad al niño de desarrollar cierta habilidad, puede facilitar su desarrollo o entorpecerlo; se ha visto que un ambiente restringido se asocia con un desarrollo motor retardado y de este tema hay varios ejemplos como los niños institucionalizados de Irán (Dennis, 1963 citado por Haywood, 1993) estos niños vivían en un ambiente restringido y no se les daba libertad para practicar sus habilidades motrices porque un adulto tenía que supervisar a muchos niños, por lo que los tenían casi todo el tiempo dentro de sus cunas, lo que ocasionó un gran retraso en el desarrollo motor por ejemplo en sentarse solo, en el gateo y en el caminar.

El periodo crítico se diferencia del periodo sensitivo en que si una habilidad no se practica, entonces esta no se desarrolla jamás (un ejemplo es la visión binocular) a diferencia del periodo sensitivo en donde si la habilidad no se practica puede llegar a desarrollarse aunque le cuesta un poco más de trabajo al niño. Todavía falta mucha investigación sobre el área, pensamos que es muy importante investigar más, ya que el tener información podría prevenir muchos problemas y ayudaría a identificar puntos importantes para promover que los niños tengan oportunidades de practicar sus habilidades.

Neurocientíficos del desarrollo han distinguido entre dos tipos de procesos que llevan a cambios en el cerebro unos son los expectantes de experiencia y los otros los dependientes de la experiencia (Greenough, 1987 citado por Siegler, 1998) esta distinción es útil para pensar en los sustratos neuronales del aprendizaje y el desarrollo.

Los procesos de experiencia expectante son los que ayudan a que se de el desarrollo éstos se basan en la sobreproducción sináptica temprana y la poda posterior en diversas áreas del cerebro; la sobreproducción inicial de sinapsis se encuentra regulada

por la maduración, pero las conexiones sinápticas que son podadas dependen de la experiencia, una experiencia normal en el tiempo normal tiene como resultado una actividad neuronal que mantiene conexiones típicas; la falta de estas experiencias tiene como resultado conexiones atípicas. Por esto se habla de que hay periodos sensitivos (Bronstein, 1989 citado por Siegler, 1998) en donde deben haber experiencias relevantes para que tengan un efecto relevante en el desarrollo del cerebro. Una de las ventajas de esta sobreproducción sináptica y su posterior poda es que se da la oportunidad a que haya una utilización eficiente del cerebro en ambientes normales y una adaptación razonable en algunos anormales p.e. niños sordos o ciegos. El cerebro se encuentra predispuesto para que ciertas áreas procesen ciertos tipos de estímulos pero si el patrón esperado de estimulación no se encuentra presente el cerebro usa esa área para procesar señales de otras partes del cerebro.

Los procesos dependientes de experiencia son el sustrato neuronal del aprendizaje, la formación de conexiones sinápticas depende de experiencias que varían entre las personas cuando éstas ocurren.

Se ha visto que es importante que el niño pase suficiente tiempo en las diferentes posturas para que desarrolle las habilidades que se encuentran relacionadas con la misma, cuando los niños pasan poco tiempo en una postura frecuentemente adquieren habilidades asociadas con esa postura a una edad mas avanzada, si es que tienen la oportunidad de practicarla.

El desarrollo motor es muy importante, sobre todo en esta primer etapa de la vida por lo que han sido desarrollados varios programas para favorecerlo, pero a raíz de diversos estudios se ha creado una controversia alrededor de éstos.

Anteriormente se pensaba que no había forma ni de promover ni de limitar el desarrollo motor, esto se pensaba cuando la perspectiva maduracionista era la que predominaba, solo se veía al sistema nervioso central como único determinante del desarrollo. Ahora desde la perspectiva de los sistemas dinámicos se ha visto que si se dan a los bebés pocas oportunidades para desarrollar la fuerza y el balance se retrasará el desarrollo motor, y el tenerlas lo acelera (hay otros sistemas involucrados en el desarrollo motor, pero éstos son los dos sistemas se han estudiado más). El ambiente, la practica y la experiencia son de gran importancia, y parece ser que el enriquecimiento o la privación afectan no tanto a la adquisición de habilidades sino al proceso del movimiento (Haywood, 1993).

Ridenour (1978 citado por Haywood, 1993) menciona que han habido dos tipos de programas para favorecer el desarrollo motor; uno llamado programado; que habla de que es bueno para los bebés practicar las habilidades motrices que van a adquirir pronto. El otro es el no programado, que dice que no es buena la practica de las habilidades que todavía no se han construido, por lo cual dejan a los bebés lograr las posturas solos, motivándolos por medio de juguetes para promover movimientos por su propia iniciativa.

Haywood (1993), concluye acerca de estos dos métodos lo siguiente " En ausencia de investigación parece ser conveniente que los padres proporcionen un ambiente que facilite el desarrollo motor natural de los niños y eviten actividades que el niño no este listo para realizar, los padres deben evitar programas que prometan una aceleración del desarrollo motor del niño" (p.116)

“En general cuando los niños reciben buena nutrición y buenos cuidados de salud, tienen libertad física y se les da la oportunidad de practicar sus destrezas motrices, su desarrollo motor será normal” (Clarke-Stewart, 1977; citado por Papalia, 1991 p.108)

“No es aconsejable tratar de acelerar el desarrollo motor de un infante en particular, las edades de desarrollo de determinadas destrezas parecen variar significativamente de una cultura a otra” (Papalia, 1992 p.116)

Respecto al enfoque programado nos preguntamos: ¿cómo vamos a saber con precisión el momento adecuado para estimular el desarrollo de cierta destreza en un niño en particular? más importante aún es que esa destreza no ha surgido por que el niño todavía no ha desarrollado los sistemas involucrados en esa destreza con la madurez necesaria para que pueda surgir la habilidad en particular. El enfoque no programado parece ser mas adecuado, ya que en éste no es que se deje al bebé sin guía, en lugar de forzarlo a desarrollar destrezas para las cuales no se encuentra listo (por ejemplo parar al bebé cuando está en el período del gateo) es mejor crear un ambiente propicio para que pueda practicar y desarrollar al máximo los sistemas involucrados en el siguiente logro motor. De esta manera el aprendizaje y el desarrollo será mejor ya que la información motriz va a ser asimilada y acomodada, de manera natural en el momento en el que el niño se encuentre listo, en vez de que esto suceda de manera forzada y artificial. Además de que forzar a un niño a realizar tareas motrices para las cuales no se encuentra preparado le puede hacer sentir inseguro en lo que está haciendo, si se le da el tiempo para que él mismo desarrolle la habilidad que tiene que lograr gana independencia y seguridad en sí mismo y en su capacidad para lograr lo que él quiere.

1.2.5 La psicomotricidad

“La psicomotricidad tiene que ver con las implicaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal en la relación entre el organismo y el medio en el que se desenvuelve. El mundo de la psicomotricidad es, pues, el de las relaciones psiquismo-movimiento y movimiento-psiquismo”. (Palacios y Mora, 1990 p.50)

La psicomotricidad ve la unión de las funciones psíquicas y neuromotoras, un ejemplo se puede ver en los experimentos de Piaget e Inhelder en donde descubrieron que los niños que han tenido la experiencia de deslizarse en trineos o en pendientes perciben de una mejor manera las nociones de ángulo y de inclinación de un plano así como la longitud de la trayectoria, estos conocimientos vividos por medio del cuerpo se incorporaron al proceso de aprendizaje de una manera más natural. (Fernández, 1990).

De acuerdo con Comellas y Peripinya (1984) la psicomotricidad depende de la maduración motriz (neurológicamente), de un sistema de referencia en el plano rítmico, de la construcción del espacio que se inicia en la sensoriomotricidad, del reconocimiento perceptivo y de la elaboración del conocimiento corporal. Es el resultado de estructuras sensoriales, motrices e intelectuales así como de los procesos que coordinan y ordenan progresivamente sus resultados.

La Psicomotricidad se centra en tres elementos básicos, el esquema o imagen corporal, la estructuración del espacio y el tiempo y el aspecto social de la persona.(Fernández, 1990) Para el niño el cuerpo es el medio a través del cual se realiza el conocimiento del mundo. Para poder realizarlo de una mejor manera tiene que ir tomando conciencia de su esquema corporal que es la representación que tiene la

persona de su propio cuerpo tanto de manera estática como en movimiento, gracias a la cual puede situarse en el mundo que lo rodea. Este se elabora poco a poco desde el nacimiento, a partir de información sensorial de orden interno y externo.

1.2.5.1 El esquema o imagen corporal: se estructura en tres etapas, la primera hasta los tres años es la del descubrimiento del propio cuerpo y con él la adquisición de lo que se puede llamar el primer esqueleto del yo. Se va formando a partir de las experiencias que tiene al estar en contacto con el medio y por medio de la relación afectiva con su madre.

Con el logro de la marcha experimenta un campo locomotor más amplio; pero la exploración y percepción del mismo la vive de manera afectiva al satisfacer sus necesidades. El niño alcanza la primer imagen del cuerpo al asociar la información Kinestésica y las sensaciones visuales, este primer esbozo del esquema corporal es fragmentario, y lo va formando de acuerdo con la ley céfalo-caudal y próximo-distal. Poco a poco la imagen parcelada pasará a ser una imagen completa. Entre los 3 y 7 años se da un afinamiento de la percepción, y la última etapa se da entre los 8 y los 11 ó 12 años (Fernández, 1990) (estas dos etapas no se describirán por que el interés de esta tesis va de los cero a los tres años).

En relación a la noción de espacio, se va ampliando a medida que el niño va ampliando su campo de desplazamiento, y va teniendo experiencias personales relacionándose con el mundo de los demás y de los objetos.

La primera etapa de la noción del espacio va de los cero a los tres años, en esta, el niño vive afectivamente el espacio, se orienta en función de sus necesidades y no percibe ni sus dimensiones ni sus formas, para que se logre la organización del espacio se necesitan actividades de exploración y percepción a lo largo de las etapas. Para ello, el niño debe tomar conciencia de que el primer sistema de referencia es su propio cuerpo y que después puede tomar otros puntos como referencia, cuando conoce derecha-izquierda arriba-abajo, adelante-atrás; el niño ya tiene la base para poder orientar su cuerpo y lo que le rodea en el espacio (Fernández, 1990).

El tiempo y el espacio siempre se encuentran juntos ya que los movimientos se realizan a un cierto tiempo y revelan el grado de organización y estructuración de los elementos temporales alcanzados.

Como se puede observar todas las áreas de la persona se encuentran estrechamente unidas, y al referimos al estudio de una de las áreas, por ejemplo la motriz forzosamente tenemos que referimos a las demás, por ejemplo emocional, sensorial, social o cognitiva, ya que la persona es un ser global y para que logre el desarrollo en un área necesariamente estarán afectándolo las demás.

I.3. EL DESARROLLO EMOCIONAL

Cuando un acontecimiento tiene para nosotros un significado, experimentamos cambios en nuestro estado emocional, lo cual facilita las reacciones en esos momentos y sirve para comunicarlas a los demás. Las emociones se manifiestan de diferentes maneras como en la expresión del rostro, en movimientos, en vocalizaciones y producen alteraciones fisiológicas como la modificación en la atención, variaciones en el ritmo cardiaco, en la secreción de ciertas hormonas, etc. Las emociones tienen un valor adaptativo y comunicativo importante, ya que éstas se expresan de manera muy similar entre diversas culturas, las expresiones emocionales son comunes a todos los seres humanos (López, 1990).

De acuerdo con Goleman (1997) las emociones nos guían en el momento de enfrentar situaciones difíciles y tareas importantes que no se pueden dejar en manos del intelecto porque se requiere de una respuesta rápida, cada una de las emociones presenta una disposición definida para actuar. La palabra emoción viene del verbo latino mover y el prefijo "e" que implica alejarse, por lo que en toda emoción hay una tendencia implícita para actuar.

Una persona emocionalmente experta es aquella que conoce y maneja bien sus propios sentimientos e interpreta y se enfrenta con eficacia a los sentimientos de los demás. "Cuentan con ventajas en cualquier aspecto de la vida, ya sea en las relaciones amorosas e íntimas, o en elegir las reglas tácitas que gobiernan el éxito... La persona con habilidades emocionales bien desarrolladas tiene más posibilidades de sentirse satisfecha y ser eficaz en su vida, de dominar los hábitos mentales que favorecen su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse y pensar con claridad" (Goleman, 1997 p. 56-57).

Las estructuras cerebrales que son importantes o que se encuentran involucradas en las emociones son la amígdala y el hipocampo, el hipocampo es la estructura que se encarga de recuperar la información mientras que la amígdala decide si la información tiene un valor emocional o no. La amígdala se encuentra casi formada por completo en el momento del nacimiento, lo cual quiere decir que desde éste momento el bebé ya tiene la capacidad para responder emocionalmente ante diferentes situaciones. Izard (1978, citado por J.R. López, 1990) habla de que las emociones no se pueden estudiar aisladas, sino solamente en interacción con otros sistemas. De acuerdo con J.R. López, las emociones son expresiones no verbales que comunican sentimientos y mensajes para el cuidador que sirven para lograr una adaptación. Se han identificado 9 categorías de emociones a través de las expresiones faciales como son felicidad, sorpresa, miedo, cólera, tristeza, disgusto, interés, angustia y vergüenza.

1.3.1 El desarrollo emocional desde la perspectiva de Erikson

Antes se pensaba que los recién nacidos solo tenían una única expresión emocional, un estado de excitación indiferenciado, del cual poco a poco se iban

distinguiendo emociones específicas. Ahora se sabe que esto no es así como se verá a continuación.

El desarrollo emocional de acuerdo con López y Luciano (1994) es el desarrollo de las habilidades para enfrentarse de manera apropiada a circunstancias desagradables y de alegría; es adaptativo e implica aprender a enfrentarse a problemas controlando los llantos, gritos, etc. es aprender a manejar los contratiempos.

El desarrollo emocional visto por Erikson desde el paradigma psicoanalítico tiene su premisa básica de acuerdo con Maier (1976) en que "el individuo tiene la capacidad innata de relacionarse de manera coordinada con un ambiente típico y predecible" (p.23).

Erikson (citado por Maier,1976) pensaba que el desarrollo psicológico y social es posterior al biológico y los mismos actos que ayudan a que el bebé sobreviva, ayudan a que la cultura sobreviva en él. Menciona que las emociones están implícitas en todas las funciones humanas, la naturaleza del contenido de las emociones o la calidad de las relaciones interpersonales determinan el núcleo básico de la estructura del hombre, es por esto que Maier (1976) habla de que Erikson se interesa más por la relación emocional entre las personas, que por la personalidad.

Erikson dice que el niño se encuentra en constante desarrollo, que no tiene una personalidad sino que siempre la está desarrollando. En cada fase del desarrollo el niño debe de enfrentar y dominar cierto problema. Las crisis de desarrollo por las que pasa son universales pero las situaciones en la que se manifiestan se definen culturalmente, y cuando se resuelve cada crisis se puede pasar a la siguiente fase, pero para que esto suceda la persona debe de estar preparada biológica, psicológica y socialmente.

Para Erikson las leyes internas del desarrollo son irreversibles, y las influencias culturales especifican el nivel de desarrollo deseable y favorecen a ciertos aspectos de las leyes interiores.

Erikson habla de que existen 8 fases del desarrollo psicosocial las que corresponden a la niñez y a la adolescencia son:

- 1.- sentido de la confianza básica.
- 2.- sentido de la autonomía.
- 3.- sentido de la iniciativa.
- 4.- sentido de la industria.
- 5.- sentido de la identidad

Mientras que las que corresponden a la edad adulta son:

- 6.-el sentido de la intimidad.
- 7.-sentido de la generatividad.
- 8.-sentido de la integridad.

Para efectos de esta tesis solo hablaremos de las primeras dos fases del desarrollo, ya que estas dos corresponden al periodo en el cual se encuentran los niños objetivo de este estudio.

1.3.1.1 Primer fase: Adquisición de un sentido de la confianza básica contra uno de desconfianza

Cuando el niño logra superar la primer fase logra la virtud de la esperanza, que es la creencia de que sus necesidades serán satisfechas y que sus deseos pueden ser logrados (Papalia y Wendkos, 1991). Esta etapa coincide con la etapa oral de Freud que se presenta desde el nacimiento hasta los 12-18 meses de edad aproximadamente.

La primer etapa del desarrollo es importante ya que es aquí donde el neonato debe decidir si el mundo es o no un lugar en el cual puede confiar en las personas y en las cosas. Los niños no nacen con la capacidad de valerse por sí mismos, aunque poseen características que hacen que los adultos sientan ternura por ellos. Los bebés tienen a sus madres para protegerlos y a su vez la madre tiene a su familia para protegerla, y la familia es sostenida por la sociedad.

De acuerdo con la interpretación de Papalia y Wendkos (1991) de la teoría de Erikson, el bebé debe de lograr un equilibrio entre la confianza, la cual permite la intimidad y la desconfianza que permite la autoprotección, si la confianza predomina se logra la virtud de la esperanza. En el neonato el sentido de la confianza exige una sensación de comodidad física de no sentir temor ni incertidumbre, por lo que las experiencias físicas y psicológicas insatisfechas generan un sentido de desconfianza y conducen a una percepción temerosa de las situaciones futuras. A lo largo de la infancia la fe en los padres asegura la confianza básica del niño y la encuentra en la seguridad, en el bienestar y orden de su universo.

El mantenimiento de las funciones corporales es la única preocupación del bebé en esta etapa, las experiencias corporales le dan la base de un estado psicológico de confianza, éstas son las primeras experiencias sociales.

Durante los primeros 3 o 4 meses los contactos del niño con la sociedad (contactos psicosociales) se dan a través de la absorción de los alimentos, la boca es el contacto primario con el mundo, por el que da y recibe el amor, para Erikson la alimentación es una oportunidad de interacción entre madre e hijo, por lo que no es la cantidad de tiempo ni la cantidad de alimento lo que determina la calidad de la experiencia, sino más bien es la naturaleza de los contactos interpersonales que regulan los vínculos orales y la incorporación oral (la calidad de la comodidad física y psicológica).

Cuando el bebé crece, cuando aparecen los primeros dientes la incorporación se vuelve más importante, el aferrarse está sometido a un control voluntario más amplio, antes el niño solo podía incorporar lo que se le daba ahora ya sabe por experiencia que puede conservar lo que quiere por sus propios esfuerzos. (Maier, 1976).

El desarrollo oral es el comienzo de la relación niño-madre. Si la confianza ha prevalecido en las primeras experiencias del niño éste se hallará dispuesto para afrontar nuevas situaciones y superar la desconfianza inicial.

En este período la actividad del bebé se centra en el propio cuerpo, pero poco a poco comienza a incluir en su juego lo que se encuentra a su alcance del mundo de los objetos.

Erikson habla de que la liga con una persona fundamental adquiere importancia alrededor del sexto mes, por lo que la separación en esta etapa formativa puede tener un efecto negativo. El establecimiento de una regulación mutua determina momentos de frustración tanto para el niño como para la madre, generando sentimientos de

incertidumbre y un sentido de desconfianza. Los bebés pueden percibir las inseguridades e intenciones inconscientes de sus padres así como los pensamientos concientes y sus conductas manifiestas (Maier, 1976). Alrededor del octavo mes aparece la angustia de la separación, la cual es mas fuerte entre el décimo y el dieciochoavo mes y desaparece durante el segundo año, se manifiesta en que el niño quiere estar con la madre, se vuelve ansioso y se asusta fácilmente con personas que no le son familiares (para más información ver capítulo sobre apego apartado 2.1 del marco teórico).

La calidad de la atención de la madre depende hasta cierto punto del apoyo que reciba de los otros adultos, como del esposo, de la familia y de la cultura.

La confianza le permite al niño dejar a su madre de lado, "debido a que se ha vuelto una certeza interna así como algo predecible externamente" (Erikson, 1950; citado por Papalia y Wendkos, 1991 p.151) y los cuidados sensibles de la madre hacia las necesidades del niño le dan a éste una fuente de base para desarrollar su sentido de sí mismo.

En la primer fase es importante que el niño adquiera un autocontrol, y la mejor forma para marcar los límites de acuerdo con Hannemann y Shelov (1998) es distraer al niño de una actividad que no debe realizar a una que pueda hacer, ya que en esta fase la memoria del niño es limitada por lo cual si se le presenta otra situación interesante; puede dejar de hacer lo que se encontraba haciendo, de esta manera no se desgasta tanto la palabra no, en cambio esta se reserva para situaciones que ponen en peligro la seguridad del niño, como por ejemplo jugar con los cables de luz, etc. Las reacciones de los padres deben de ser inmediatas

1.3.1.2 Fase 2: adquisición de un sentido de autonomía al mismo tiempo que se combate un sentido de duda y vergüenza

Cuando se logra superar esta crisis el niño logra la virtud de la voluntad, que es el poder creciente de tomar las propias decisiones, de asignarse ciertas tareas y de utilizar la auto restricción. Este periodo coincide con la etapa anal de Freud que se presenta entre los 12-18 meses y los 3 años (Maier, 1976).

En esta fase, los niños que empiezan a caminar, comienzan a confiar en su propio juicio y a sustituirlo por el de la madre. Conforme aumenta la confianza, el niño desarrolla un sentido de autonomía, pero su dependencia le crea al mismo tiempo un sentimiento de duda acerca de su capacidad, la duda se presenta debido a la vergüenza que se genera por una rebelión instintiva contra su dependencia anterior que le gustaba mucho. El niño tiene un impulso interior para demostrar su voluntad y su movilidad muscular. Pero de acuerdo con Erikson (citado por Papalia, 1991) un poco de sentido de vergüenza y duda ayuda a los niños a reconocer las cosas para las que todavía no se encuentran listos.

En este periodo el niño necesita de una guía sensible y comprensiva, así como de un apoyo graduado porque si no se puede sentir desorientado y forzado a volverse contra sí mismo con vergüenza y dudas.

Físicamente el niño tiene una aceleración en su maduración, su movilidad se vuelve más coordinada, por lo que en esta etapa quiere explorar el mundo. Ya posee un control muscular mucho más refinado lo cual le ayuda en la regulación de sus funciones eliminatorias, adquiriendo la capacidad para controlar sus esfínteres. En esta etapa la

zona anal se convierte en centro de atención de sus esfuerzos físicos, sociales y psicológicos, por lo que los contactos psicosociales de esta etapa se centran alrededor de la modalidad de retener y soltar. La eliminación hace que el niño se vuelva conciente y que se vuelva hacia una nueva zona erógena la cual se asocia con la lucha por la autonomía. La educación de esfínteres conduce a una mayor autonomía del niño, así como a una subordinación hacia los adultos. Éste es un paso importante hacia el autocontrol y la autonomía, de la misma manera que lo es el lenguaje, por que al ser capaces de hacer entender sus deseos se vuelven más poderosos e independientes (Mier, 1976).

El niño ya posee una mayor movilidad, una percepción más refinada, una memoria mas amplia y una mayor capacidad de integración neurológica y social, que le ayudan en el fortalecimiento del yo, por lo que en esta etapa comienzan a aparecer los procesos superyoicos. Erikson habla de que el desarrollo adecuado del yo, es lo que determina que haya un crecimiento sano, porque el yo permite tener conciencia de uno mismo como unidad autónoma.

El juego para Erikson es muy importante en esta fase ya que le da al niño un espacio para desarrollar su autonomía dentro de sus propios límites y leyes, y esto le permite reorganizar su yo. “de un sentido de autocontrol sin pérdida de la autoestima deriva un perdurable sentimiento de autonomía y orgullo; de un sentido de impotencia muscular y anal, de pérdida del autocontrol y de excesivo control por parte del progenitor deriva un permanente sentimiento de duda y vergüenza” (Maier, 1976 p. 49).

En la primer fase el niño y la madre trabajaron por establecer una confianza mutua y una disposición para afrontar nuevas situaciones. En la segunda fase, el niño pequeño viola esa confianza tratando de afirmar su autonomía en diferentes áreas y se empeña en hacer todo solo, vestirse, caminar, etc. En esta fase intenta actuar de acuerdo con su propia voluntad y trata de conseguir los límites que se ha fijado, al encontrarse probando sus límites (de sus padres, del ambiente y de él mismo) y al tener poco control de sus impulsos emocionales, puede expresar su enojo y frustración en forma de berrinches, por lo que se sugiere de acuerdo con Shelov y Hannemann (1998) se le de al niño la oportunidad de expresar sus emociones pero ayudándolos a que no expresen el enojo como un comportamiento agresivo. En los intercambios de esta etapa de acuerdo con Mier (1976) es muy importante que los padres den al niño independencia y libertad en las áreas que sean seguras, al mismo tiempo que en otras mantenga una actitud firme. Son importantes también los límites, el niño es flexible, y si conoce y comprende cuáles son sus límites y que es lo que se espera de él, va a tener un crecimiento sano. La firmeza tolerante del adulto será la que determine la diferencia entre la afirmación por parte del niño de su propia capacidad de automanejo y autocontrol, o un sentimiento cada vez más acentuado de duda y vergüenza. El niño aprende a conseguir que el adulto haga por el lo que él quiere, al tiempo que aprende a dar.

Es muy importante (Hannemann y Shelov, 1998) que los límites sean muy consistentes, que no se cambien al azar, ya que esto confunde al niño y que cuando se cambie una regla se le explique la razón; es importante que los adultos que cuidan al niño entiendan los límites y las consecuencias que se deben utilizar, ya que si un padre dice algo y el otro lo contradice esto le va a traer confusión al niño, es importante poner los límites de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño y que aunque sean pocos sean firmes, sobretodo los que implican a su seguridad.

El recurrir a los golpes no es el medio más adecuado para marcar un límite debido a que de acuerdo con Hannemann y Shelov de la Asociación Pediátrica Americana (1998) el utilizar los golpes con los niños solo les enseña que la agresión es un camino adecuado para responder cuando uno no obtiene lo que quiere, además de que estos pueden causar daños físicos. Es importante que los padres controlen sus propias reacciones, que permanezcan calmados, firmes y consistentes.

1.3.2 Empatía

De acuerdo con Goleman (1997) la empatía es un elemento muy importante en la inteligencia emocional y ésta se construye sobre la conciencia de uno mismo; entre más abiertos estamos a nuestras emociones más hábiles seremos para interpretar nuestros sentimientos y los de los demás. Las raíces de la empatía se pueden encontrar en la infancia, desde el día en que nacen los niños se sienten perturbados cuando oyen llorar a otro bebé, esta respuesta es considerada como un precursor temprano de la empatía.

El desarrollo de la empatía se da de la siguiente manera según Hoffman (citado por Goleman, 1997) los bebés sienten preocupación solidaria pocos meses después del nacimiento, y reaccionan ante la perturbación como si fuera algo propio, si ven llorar a un niño ellos también lo hacen. Cuando llegan al año se comienzan a dar cuenta que la tristeza no es la de ellos sino de otra persona, aunque parecen confundidos sin saber que hacer al respecto. Los niños imitan la aflicción de otra persona para comprender mejor lo que sienten, a esto se le conoce como mimetismo motriz, el cual desaparece aproximadamente a los dos años y medio, en ese momento se dan cuenta de que el dolor de otros es diferente del de ellos y por esta razón se vuelven más sensibles hacia los indicios que revelan lo que en realidad siente la otra persona.

Radke, Yarrow y Zahn Waxler (citados por Goleman, 1997) identificaron que la empatía tenía que ver con el tipo de disciplina que los padres imponen a sus hijos, ya que cuando la disciplina incluye llamadas de atención sobre la aflicción que provoca en otros lo que el niño hizo mal, le ayuda a desarrollar una mayor empatía.

1.3.3 Los padres y el desarrollo emocional

De acuerdo con la teoría psicosocial de Erikson y a la importancia de la empatía de Goleman se puede ver el papel tan importante que tienen los padres para que sus hijos tengan un desarrollo emocional adecuado, otras evidencias de esto se muestran a continuación.

De acuerdo a Cummings y Cummings (citado por Eisenberg, Fabes, Carlo y Cabon, 1992) las formas en las que los niños expresan sus emociones se encuentran relacionadas con su competencia social y su popularidad. Dependiendo de como los niños manejen sus emociones en situaciones sociales afectará a la calidad de sus interrelaciones con otras personas, los niños que pueden regular emociones negativas interactúan de manera más adaptativa. El apoyo que dan los padres a los niños para la expresión de la tristeza, angustia y simpatía; y las prácticas que realizan para enseñar a sus hijos distintos modos de manejar situaciones que generan emociones negativas se encuentran asociadas con comportamientos sociales adaptativos.

Gottman citado por Goleman dice: "entrenándolos emocionalmente: hablando con los niños de sus sentimientos y de como comprenderlos, no mostrándose críticos resolviendo problemas relacionados con las emociones, entrenándolos en lo que deben hacer como alternativas a los golpes, o al aislamiento cuando están tristes. Cuando los

padres hacen ésto eficazmente, los niños son más capaces de suprimir la actividad del vago que hace que la amígdala prepare el organismo con las hormonas de la respuesta de lucha o fuga y así se comportarán mejor” (Goleman, 1997. p. 257)

Las emociones se van socializando y las madres imitan las expresiones emocionales de sus hijos, y van enseñándoles a controlar las expresiones negativas. Los bebés no solo expresan sus emociones sino que muy pronto son capaces de reconocerlas en otros e interpretarlas adecuadamente.

Las madres creen reconocer en sus hijos las expresiones emocionales desde temprano a través de expresiones faciales, vocales, gestos y movimientos de brazos. Esto no se puede comprobar y de acuerdo con Delval (1994) tal vez sean solo atribuciones que hacen las madres, pero que sirven, porque al responder de manera diferenciada tal vez están contribuyendo así a la consolidación de las expresiones emocionales de sus hijos y de su capacidad de comunicación.

Stem habla de que las lecciones básicas de la vida emocional se dan en los intercambios entre padres e hijos. Los mas importantes son en los que el niño se da cuenta de que sus emociones fueron recibidas con empatía, aceptadas y correspondidas en un proceso que se llama sintonía, los momentos de sintonía o falta de ésta moldean las expectativas emocionales que los adultos ponen en sus relaciones íntimas. La sintonía consiste en que el adulto tenga la suficiente sensibilidad para igualar el nivel de excitación del bebé, dando una respuesta armónica con el estado en que se encuentra y esto le da una sensación de que está emocionalmente comunicado. La sintonía es diferente a la imitación, si solo se imita al bebé se demuestra que se sabe lo que hizo, pero no lo que sintió. Para hacerle saber que uno percibe lo que siente hay que representar sus sentimientos de otra manera. A partir de la repetición en las sintonías, el niño desarrolla la noción de que otras personas pueden compartir y comparten sus sentimientos. Ésta noción surge a los 8 meses cuando se comienza a dar cuenta de que es una persona separada de los demás y continua desarrollándose al tener relaciones íntimas durante toda la vida. La falta de sintonía produce daños emocionales.

La vida en familia es la primer escuela para el aprendizaje emocional es aquí donde se aprende a identificar como nos sentimos con respecto a nosotros mismos así como también aprendemos como los demás reaccionan a nuestros sentimientos.

De acuerdo con Goleman (1997, p.225) los estilos comunes de paternidad emocionalmente inepta son:

“-Ignorar los sentimientos en general. Los padres que tienen este estilo tratan las aflicciones emocionales de sus hijos como un problema trivial o aburrido, algo que deben esperar que pase. No logran utilizar los momentos emocionales como una oportunidad para acercarse a su hijo o ayudarlo a aprender una lección en el aspecto emocional.

-Mostrarse demasiado liberal. Los padres se dan cuenta de lo que siente el niño pero afirman que sea cual fuere la forma en que el niño se enfrenta a una tormenta emocional siempre es adecuada, incluso con golpes. Al igual que aquellos que ignoran los sentimientos del niño, estos padres rara vez intervienen, ni intentan mostrar a su hijo una respuesta emocional alternativa. Tratan de suavizar todas las perturbaciones y, por ejemplo, recurrirán a la negociación y a los sobornos para lograr que su hijo deje de estar triste o furioso.

-Mostrarse desdenoso y no sentir respeto por lo que siente su hijo. Estos padres desaprueban, son duros en sus críticas y en sus castigos. Pueden prohibir, por ejemplo, cualquier manifestación de la ira del niño y castigarlo a la menor señal de irritabilidad."

-En contraste se encuentran los padres que aprovechan algún problema para guiar emocionalmente a sus hijos tomando sus sentimientos con una seriedad suficiente para poder entender qué les preocupa y ayudarlos a encontrar formas positivas para aliviar esos sentimientos. Los niños que han recibido una buena atención y que han tenido confianza por parte de los adultos esperan tener éxito en los desafíos de la vida y los que se crían en hogares demasiado tristes, caóticos o negligentes abordan las tareas, incluso las simples de una manera en la que ya esperan fracasar. Los padres de acuerdo con Brazelton (citado por Goleman, 1997 P. 227) "deben de comprender como sus actos pueden ayudar a generar la confianza, la curiosidad y el placer de aprender y la comprensión de los límites que los ayudan a tener éxito en la vida".

Se ha podido revisar en este capítulo el delicado papel que tienen los padres en el desarrollo de sus hijos y como pueden funcionar tanto como facilitadores como obstáculos del desarrollo, por lo cual es muy importante que los padres conozcan más de esta área del desarrollo para que puedan auxiliar de una mejor manera a sus hijos y para que tengan mayor conciencia acerca de los procesos por los que se encuentran pasando y de las necesidades que sus hijos tienen en ese momento (Maier, 1976; Goleman, 1997, Delval, 1994; Shelov y Hannemann, 1998).

Cuadro extraído de López y Fernández (2000)
DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

MES	ACTIVIDAD	Presente	Proceso	Ausente
0 a 1	Llora , se irrita, se asusta a la menor provocación el niño deja de llorar con la voz de la madre y su proximidad. Acepta ser cargado por cualquiera. Exhibe una sonrisa refleja al estímulo táctil, visceral, cinestésico. Ve a las personas y su actividad disminuye. Se tranquiliza al oír la voz humana.			
1 a 2	Mira la cara de la madre con mucha atención. Presenta sonrisa refleja al estímulo táctil. Ve a las personas y su actividad disminuye, le tranquiliza oír la voz humana.			
2 a 3	El niño mira fijamente a la cara de la madre y si esta se mueve la sigue con movimientos de la cabeza. Sigue a las personas cuando se mueven. Distingue a la madre. Vocaliza cuando le hablan.			
3 a 4	Se da la sonrisa social cuando un adulto le habla ante el rostro. Mira su imagen en el espejo. Reconoce a las personas que ve con frecuencia. Muestra interés por las personas siguiéndolas.			
4 a 5	Ríe audiblemente . Reconoce la voz de su madre. Reconoce entre una voz conocida y una no familiar. Juega a esconderse con alguna prenda.			
5 a 6	Sonríe a su imagen en el espejo. Grita y llora cuando su mamá se aleja. Resiste a que se le retire un juguete.			
6 a 7 7 a 8	Mira su imagen en el espejo con extrañeza e intenta tocarse. Reacciona con precaución ante los extraños. Distingue a personas conocidas de extraños. Retribuye sonrisas e imita gestos.			
8 a 9	Mira a los ojos su imagen en el espejo y después la explora con la boca, aun no la reconoce como su imagen si esta de espaldas y no ve a una persona de referencia sino a un extraño reacciona con una expresión temerosa. Colocado junto a otro niño lo trata como a un juguete.			
9 a 10	Le gusta jugar al escondite porque ya puede encontrar objetos escondidos. Se alegra de estar en compañía de sus padres y otros			

	familiares.			
10 a 11	<p>Yya reconoce, por lo que tiene miedo a los extraños de los que se aparta, al igual que le dan miedo los lugares desconocidos.</p> <p>Tiene gran interés por su imagen en el espejo aunque todavía no se reconoce.</p> <p>Procura atraer la atención hacia el mismo y observa a las personas que pasan.</p>			
11 a 12	<p>El niño entrega un juguete cuando se lo pide la madre intenta jugar a la pelota y pasarla.</p> <p>Procura atender la atención de las personas que pasan.</p>			
12 a 17	<p>Procura participar del grupo familiar.</p> <p>Trata de apoderarse del juguete de otro niño.</p> <p>Reacciona cuando un niño trata de quitarle su juguete.</p> <p>Expresa sentimientos de miedo, afecto, celos, ansiedad y simpatía.</p>			
12 a 18	Expresa afecto.			
18 a 24	<p>Ayuda en tareas domésticas, trayendo los objetos que se le piden.</p> <p>Se muestra celoso cuando se le presta atención a otros, especialmente a otros miembros de la familia.</p> <p>muestra una gran variedad de emociones como miedo, enojo, simpatía, modestia, culpa, pena, ansiedad y felicidad.</p> <p>Desea controlar a otros, ordena, pelea y se resiste se siente fácilmente frustrado.</p> <p>Interactúa con los compañeros utilizando gestos juega juego paralelo.</p> <p>Disfruta el juego solitario como colorear, construcción, ver libros.</p> <p>Le gustan los juegos duros y de marometas.</p> <p>Tiene un sentido fuerte de propia importancia (se siente el centro del mundo).</p>			
22 a 24	Intenta consolar a otros que se encuentran afligidos.			
23 a 24	Defiende sus posesiones.			
24 a 30	<p>Se muestra tímido con los extraños y en situaciones extrañas.</p> <p>Dice que no pero de todos modos se resigna.</p> <p>Tiende a ser físicamente agresivo.</p> <p>Le gusta jugar imitando las actividades que realizan los adultos.</p> <p>Dramatiza utilizando una muñeca.</p> <p>Se comienza a dar cuenta de las diferencias sexuales</p> <p>Pueden presentarse miedos sobre todo a animales grandes.</p>			

24 a 36	<p>Se distingue a él mismo como una persona separada y Se contrasta con otros.</p> <p>Se siente el poseedor de los que ama.</p> <p>Le gusta tener un amplio rango de relaciones y conocer gentes.</p>			
30 a 36	<p>Puede separarse fácilmente de la madre en ambientes familiares.</p> <p>Se muestra independiente corre adelante de su madre fuera de la casa y se rehúsa a ser tomado de la mano muestra cambios emocionales extremos y respuestas paradójicas.</p> <p>Tiende a ser dictatorio y demandante.</p> <p>Se resiste al cambio y es muy rutinario.</p> <p>Experimenta dificultades con las transiciones.</p> <p>Se resiste a la ayuda y se pone orgulloso de sus propios logros.</p>			
30 en adelante	Comienza a obedecer y respetar reglas simples			
2 años	<p>Se refiere a si mismo por su nombre.</p> <p>Predominancia de juego paralelo.</p>			
3 años	<p>Le gusta hacer amigos</p> <p>Demuestra preferencia por alguna ropa</p>			

I.4 EL DESARROLLO SOCIAL

El ser humano para sobrevivir necesita de otros seres humanos, ya que gran parte su adaptación al medio es fruto de su capacidad para cooperar, para mantener vínculos sociales y de la capacidad para competir de manera positiva con otros.

La socialización es el resultado de la interacción entre el niño y el grupo social en el que vive y supone la adquisición por el niño de costumbres, roles sociales, normas, conocimientos, valores, etc. que le exige la sociedad y le transmite a través de agentes sociales. Este proceso se comienza a dar al nacimiento, ya que desde este momento sus sistemas perceptivos se encuentran orientados hacia estímulos de origen social (ver apartado 1.1.2.2 preferencias perceptuales) y esto hace que pueda iniciar el proceso de socialización o asimilación de los valores, normas y formas de actuar de su grupo.

Así como el niño tiene la predisposición para interactuar con las personas, los agentes sociales también se encuentran predispuestos a cuidarlos e interactuar con ellos, como lo señaló Lorenz (citado en Delval, 1994) hay rasgos infantiles en las crías como una cabeza grande en relación con el cuerpo, una frente abultada, ojos proporcionalmente grandes, etc. que ayudan a desencadenar respuestas paternas en los adultos.

Delval (1994) habla de que la capacidad social del hombre se apoya en el desarrollo intelectual, así mismo el desarrollo social y las relaciones con otras personas son las que ayudan a asimilar la cultura, y éstas contribuyen también al desarrollo intelectual, pero "No toda interacción social es promotora de desarrollo, sino solo aquella que se realiza de manera que permite al niño partir de donde está para con la ayuda y los apoyos adecuados ir mas lejos" (Palacios, 1990 p. 31).

1.4.1 Los procesos de socialización

De acuerdo con Palacios (1990) El proceso de socialización es la interacción entre el niño y su entorno. Desde que el niño nace ya es miembro del grupo social porque sus necesidades básicas lo ligan a los otros y están programadas para ser satisfechas en sociedad, y para que el grupo social sobreviva, necesita que el niño se incorpore, por ésto además de satisfacer sus necesidades le transmite la cultura, ésta transmisión implica valores, normas, costumbres, asignación de roles, lenguaje, destrezas, etc. La transmisión se realiza a través de agentes sociales que se encargan de la satisfacción de necesidades y la transmisión de la cultura, entre éstos se encuentran la familia, la escuela, los medios de comunicación social como la televisión, y los instrumentos como libros y juguetes. La forma en la que actúen estos agentes depende de distintos factores como son la clase social, el país, la zona geográfica y de factores personales como el sexo, las aptitudes físicas y psicológicas.

Los procesos de socialización de acuerdo con López (1990) y Marchesi (citado por Garrido, 1994) son fundamentalmente tres, que se encuentran muy relacionados entre si:

-Procesos mentales de socialización, que son la adquisición de conocimientos en las siguientes áreas:

adecuado control de la conducta para llevarlos a cabo. La educación de estos se inicia desde el nacimiento pero su verdadero desarrollo se da a partir de los dos años. Durante los dos primeros años los niños no conocen la norma social o no la comprenden, es por esto que en este periodo se presentan los berrinches que son un conflicto que se da entre los deseos del niño y las exigencias impuestas por los adultos que el niño no entiende. Durante los dos primeros años de vida la figura de apego tiene un papel muy importante, ya que tiene un significado especial para el niño, lo que hace que se pueda dar una identificación con ella y que favorece la asimilación social de los valores, normas y conductas.

1.4.2 Hitos en el establecimiento de las relaciones sociales

Los hitos en el establecimiento de las relaciones sociales de acuerdo con Delval (1994 p.183) y Garrido (1994 p.237) son:

0 a 3 meses De los cero hasta la cuarta semana el niño presenta la sonrisa fisiológica que se da por estímulos internos y una sensación de bienestar, poco a poco la sonrisa se va asociando a la cara humana. En esta época hay un interés por las personas como estímulos privilegiados aunque no reconozca a estas como tales. Presenta la capacidad para percibir y reaccionar ante expresiones emocionales de los demás (probablemente debido a un contagio emocional).

En el segundo mes se produce la sonrisa social que se encuentra unida al interés por las personas.

El niño aprende los indicios sociales (posturas de amamantamiento, el repertorio verbal de la madre cuando se despierta el bebé).

A los 3 meses presenta gran interés por sus hermanos.

0-6 meses Reconocimiento de las personas y reacción hacia su presencia (mirada, sonrisa, llanto etc.) reconocen a determinadas personas que adquieren un significado muy importante para él, y a las cuales quiere tener cerca.

-experimenta angustia de separación ante la ausencia de la madre.

6-12 meses A los 7 u 8 meses se forman lazos más estrechos con una o varias personas específicas, y en particular con la madre y se produce ansiedad cuando hay una separación que es una manifestación de disgusto, si esta se prolonga el niño cae en un estado de ansiedad, disgusto y agitación. A esta edad se da también el miedo a los extraños en el cual manifiestan reacciones de disgusto y rechazo hacia las personas desconocidas y tienden a orientarse hacia las conocidas con las que han formado un apego. Manifiestan reacciones diferenciadas ante los desconocidos en conductas: visuales (mirada), sonoras (llanto), motoras (abrazos, ocultamiento de la cara).

Bulher citado por Garrido (1994) habla de que a los 8 meses es capaz de interpretar y comprender las demandas de los que le rodean, cuando el niño cumple un año comienza a manifestar abiertamente conductas sociales negativas como son la huida y la defensa que se presentan generalmente ante personas desconocidas.

12-18 meses El niño ya tiene la capacidad para reconocerse a sí mismo. Después del primer año de vida cuando ya se ha establecido el apego con la madre y el niño ha descubierto su propia imagen reacciona de manera diferente ante los conocidos y desconocidos; el niño va logrando independencia con las figuras de apego y va descubriendo la existencia de los otros, está iniciándose en un proceso de descubrimiento.

18-24 meses -Tiene una imagen específica del mundo social, él se encuentra al centro.

-A los 18 meses puede decir su propio nombre y puede identificar su imagen en el espejo.

-Reconocimiento de la existencia de dos tipos de vestidos, adornos, juguetes etc.

-Pertenece a una de las dos categorías sexuales, lo cual implica que ya hay un conocimiento de la identidad sexual y de género de los demás y de sí mismo.

-Elección de ropas apropiadas a su sexo.

-No conocen o no comprenden la norma social por lo que hay berrinches

Según Lou Rollo (1994) el reconocimiento de sí es posterior al de las otras personas y solo se comienza a lograr al final del primer año; ya que antes de esto al verse al espejo reaccionan como si fuera otra persona, al final del primer año ya reconocen su imagen siempre y cuando sea la actual, a los 18 meses ya distingue su imagen nitidamente. El desarrollo de su identidad se favorece con la acción del niño en el medio, y con la relación con los cuidadores que hacen referencia continuamente a la persona lo cual le ayuda a reconocerse como una persona activa y diferente a los demás.

A los dos años manifiesta simpatía o antipatía hacia ciertas personas y comienza a interesarse por sus propios objetivos, en esta etapa las relaciones con sus compañeros de juego se encuentran centradas en el objeto, o en los materiales de juego, y hay un uso mayor de estos con los iguales que con los adultos, cuando están con sus iguales los niños presentan escasas protestas y llanto, tienen una gran capacidad de imitación.

2-3 años conocimiento de la identidad sexual y de género para definir con claridad las preferencias. A los 3 años se da una crisis negativista y de reafirmación del yo así como hay una búsqueda de mayor independencia, de los 3 a los 4 años hay un trato totalmente diferente de los niños a sus iguales que de los niños hacia los adultos, a esta edad se observa con mayor frecuencia manifestaciones de comportamientos sociales como la sonrisa y mucha más conversación entre los niños.

En el periodo preoperatorio el niño ya ha logrado no solo tener una conciencia de identidad existencial, sino que ahora tiene un conocimiento de uno mismo como una entidad con ciertas características propias de la naturaleza física, psicológica y social. Los factores que facilitan su formación son las expectativas que los demás tienen de la conducta del niño y de los roles que él asume en su relación con los demás, por lo que el autoconcepto se desarrolla con la ayuda de la interacción con los demás.

Hay cuatro aspectos que ayudan a la configuración del conocimiento de sí mismo, los cuales se van modificando con la edad, y que son: el aspecto físico, activo, psicológico y social, los dos primeros son los que más se utilizan en esta etapa, mientras que los dos últimos son utilizados para formar el concepto adulto. En la etapa infantil los niños tienen un concepto físico y activo del yo, El yo se considera parte del cuerpo y es hasta los 5 años que se ve al yo como ligado a las actividades que hace la persona.

La adquisición de la identidad sexual es "la noción que el niño/a va adquiriendo sobre las características que le definen como perteneciente a uno u otro sexo y que le permite expresar soy niño, soy niña. La identidad de género incluye además del conocimiento de los roles y características que la sociedad asigna como propias de cada uno de los sexos" (Lou Rollo, 1994 p. 275) Su evolución se da de la siguiente manera: a los dos años los niños reconocen una dicotomía genérica reflejada en juguetes, vestido, adornos, juegos, actividades, etc. en esta etapa el niño también se autoclasifica dentro de una de las dos categorías, y esta distinción influye en sus preferencias, gustos, intereses, etc., poco a poco el conocimiento de sí mismo y de los demás se amplía con otros conocimientos sociales como la noción de persona como un organismo que posee sentimientos, pensamientos, intenciones y actitudes, la noción de relaciones sociales como amistad, autoridad etc., y las nociones sobre sistemas sociales como familia, escuela, etc.

1.4.3 Los padres y el desarrollo social

Erikson habla de que la cultura enriquece el aspecto humano de la vida. El hombre se mueve de acuerdo a fuerzas instintivas, la cultura es la que hace que utilice adecuadamente a esas fuerzas. "El niño y sus padres nunca están solos; por intermedio de la conciencia del progenitor, las generaciones contemplan los actos del niño, con su aprobación las dividen en innumerables detalles perturbadores" Maier (1976, p.34) el niño vive sus primeras experiencias en la sociedad a través de su cuerpo, el contacto físico es de sus primeros actos sociales "el entrenamiento social del niño sirve para mantener vivo y sano al pequeño individuo dependiente; también sirve automáticamente como garantía de la continuación y preservación de las cualidades particulares de una sociedad" (Maier, 1976 p.35).

Los iguales son muy importantes para la socialización del niño y se vuelven cada vez más importantes en ese proceso conforme los niños van creciendo. A partir de los 3 años es cuando tienen una mayor influencia, porque es a esta edad que los niños adquieren un mayor conocimiento de las habilidades sociales; las relaciones con ellos son una forma muy efectiva de aprendizaje de las habilidades sociales además de ser un factor para la configuración de aspectos relevantes de la personalidad del niño como son autoconcepto y autoestima. Los hermanos tienen una gran influencia en el otro además de la influencia que estos ejercen sobre los padres.

Desde el nacimiento los padres ya ven de diferente manera a los niños que a las niñas, por lo que desde el nacimiento se dan diferencias en el trato hacia los bebés, por ejemplo, de acuerdo con Delval (1994) desde el nacimiento los padres antes de haber cargado por primera vez a sus hijos describen a los hombres como más robustos y despiertos que a las niñas, y a éstas las describen como más débiles, delicadas y con rasgos más finos. Goleman (1997) habla de que los padres con hijos en edad preescolar utilizan más palabras que expresan emociones cuando hablan con sus hijas que cuando lo hacen con sus hijos y cuando juegan muestran mayor número de emociones con las niñas que con los niños, discuten más detalladamente los estados emocionales con las niñas que con los niños aunque con los hombres hablan con más detalle las causas y consecuencias de las emociones.

Delval (1994) habla de que los padres tienen un papel muy importante para el desarrollo del niño, tradicionalmente el padre es el responsable de la disciplina y la socialización sobre todo de los hombres. El padre pasa menos tiempo al lado del hijo que la madre, pero no solo varía la cantidad de tiempo sino también en el tipo de interacción, otra de las cosas que se han encontrado es que la actitud del padre tiene ya influencia desde el embarazo a través de la relación con la madre. Hay varios estudios que han demostrado que el padre tiene tanta capacidad como la madre para interactuar con el bebé en muchos aspectos.

Desde muy temprano se da una diferenciación de funciones entre el padre y la madre, de tal manera que ésta se ocupa sobre todo de la alimentación y el cuidado de bebé y el padre tiene mayor participación en el juego. Kotelchuk (1976 citado por Delval 1994) habla de que el padre se dedica a jugar con el bebé aproximadamente el 40% del tiempo que está con él, mientras que la madre sólo lo hace un 25%. Pero si la madre trabaja y está menos tiempo con el hijo juega más con él durante el tiempo que pasan juntos. Los padres mantienen más contacto físico y hacen juegos más violentos, las diferencias se notan desde las dos o tres semanas en la actitud del niño cuando juega con el padre y con la madre, con el padre de acuerdo con Brazelton (1979 citado por Delval 1994) los niños tienen los ojos más abiertos son más juguetones y tienen una expresión más alegre. Mientras que el juego de la madre es más didáctico y utiliza más los objetos.

El trato entre niños y niñas es diferente los padres mantienen a las niñas más tiempo abrazadas y pegadas al cuerpo mientras que a los niños los mantienen en el aire más alejados, en cambio las madres tienen un contacto físico más estrecho con los niños. El padre mueve más al varón y vocaliza más con la niña (Papalia y Wendkos, 1994). Como se puede observar las diferencias en el trato que dan los padres a los niños desde que nacen determinan un poco las diferencias en la forma en la que se comportan los niños dependiendo de su sexo, por eso es importante ver de manera cercana la influencia que tienen los padres en la familia en la que un niño crece.

I.5 EL DESARROLLO COGNITIVO

Otra área importante en el desarrollo del niño es la cognitiva, ésta ha sido una de las áreas a la que se le ha prestado mayor interés y por tanto ha habido mayor investigación.

I.5.1 Conceptos fundamentales

Uno de los autores más importantes en el estudio del niño fue Jean Piaget quien creó la teoría psicogenética, ésta a diferencia de las teorías propuestas anteriormente concibe a la persona como un ser activo en la adquisición de su propio conocimiento, para él la información que provee el medio es importante pero no es suficiente para que el sujeto conozca. El conocimiento no es resultado de la experiencia sensorial, no es innato o a priori, sino que es construido por la persona al interactuar con los objetos físicos y sociales, la adquisición del conocimiento se da de manera cualitativa y cuantitativa, lo que el niño construye del mundo va cambiando de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentra.

Piaget (1969) explica que:

"la inteligencia no aparece en modo alguno, en un momento dado del desarrollo mental, como un mecanismo ya montado y radicalmente distinto de los anteriores. Por el contrario, presenta una notable continuidad con los procesos adquiridos e incluso innatos, que se manifiestan en la asociación habitual y en el reflejo, y en los que se apoya al mismo tiempo que los utiliza" (p. 17)

Según Woolfolk (1990) Piaget considera a la maduración, a la actividad y a la sociedad como elementos muy importantes en el desarrollo del niño. La maduración es la menos modificable y es la base biológica para que se puedan presentar los demás cambios; la actividad es muy importante, conforme el niño interactúa y experimenta con el medio ambiente, modifica y enriquece sus procesos de pensamiento. La sociedad juega un papel importante también, ya que al desarrollarse el niño va interactuando con las personas que le rodean y es influido por éstas a través de la transmisión social. La cantidad y tipo de relación con la información que se puede adquirir por este medio varía de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentre el niño.

Piaget identificó dos tendencias en las personas; la tendencia hacia la *organización*, y la tendencia hacia la *adaptación*; la primera es una combinación, un arreglo, recombinación y rearreglo de conductas y pensamientos en un sistema coherente. Tendemos hacia la organización de nuestros procesos de pensamiento en estructuras psicológicas, estas estructuras son las que Piaget llamó esquemas, los cuales son sistemas de acciones o pensamientos organizados que nos permiten representar mentalmente o "pensar en" los objetos y sucesos de nuestro mundo" (Woolfolk, 1990; p. 55), Delval se refiere a éstos como: "un esquema es un tipo de conducta estructurada susceptible de repetirse en condiciones no absolutamente idénticas. Así, mediante el ejercicio, los esquemas se van a ir diferenciando en nuevos esquemas que a su vez darán lugar a otros esquemas diferentes" (1994; p.63). Las acciones del sujeto están guiadas por ésta organización interna o esquemas que originan y regulan su actividad así como también su interacción con la realidad, al tiempo que sirven como marcos asimiladores por medio de los cuales la información es incorporada.

El sujeto conoce en función de sus marcos asimilativos, cuando conoce algo nuevo lo incorpora a sus estructuras o marcos conceptuales incorporando únicamente lo que puede comprender de acuerdo a sus estructuras previas.

El desarrollo cognitivo se da a partir de la modificación de los esquemas ya que estos se transforman cuando no los aplica de forma inmediata "Un esquema se modifica cuando no puede aplicarse de una manera automática a una situación, es decir, cuando no puede asimilar de forma completa la situación la modificación de un esquema es un caso de acomodación" (Delval, 1994 p. 128)

La segunda tendencia es la *adaptación*, que está formada por el equilibrio entre dos procesos: la asimilación y la acomodación.

La asimilación se utiliza para entender algo nuevo al ajustar la información para que encaje en los esquemas existentes, es por medio de ésta que el sujeto incorpora las características del medio, al realizar una transformación de la información para que pueda ser incorporada a los esquemas.

La acomodación es asociada con una reacomodación de los esquemas como resultado de la interacción con la nueva información, esto permite que cada vez la persona se adapte a ambientes más complejos. La asimilación y la acomodación siempre trabajan juntas, transformando y dando lugar a nuevos esquemas. El estado de equilibrio se rompe cuando hay información que entra en conflicto con los esquemas existentes; cuando hay un desajuste, se produce un desequilibrio que lleva al sujeto a movilizar sus instrumentos intelectuales para reestablecer el nivel perdido o para lograr uno superior, esta tendencia a buscar niveles superiores que permitan una mejor adaptación es lo que genera el desarrollo cognitivo.

Los conflictos se van a encontrar cuando el niño está en contacto activo con el medio, cuando está descubriendo o trabajando, por eso es importante promover este contacto significativo para que así pueda haber un desarrollo cognitivo.

El sujeto transforma al objeto al actuar sobre él al mismo tiempo que construye y transforma sus estructuras o marcos conceptuales, el sujeto siempre conoce en función de sus marcos asimilativos, y nunca va a haber un nivel de conocimientos en el que ya no se pueda conocer más al objeto. Un nivel de conocimiento en un cierto momento es simplemente un estado de equilibrio transitorio.

El niño actúa movido por una necesidad o interés. Una necesidad es la manifestación de un desequilibrio, que lo impulsa a actuar para reestablecer el equilibrio entre el nuevo hecho y la organización mental. Constantemente la persona encuentra nueva información que lo lleva a un nuevo desequilibrio el cual desemboca en el logro de un estado de equilibrio más estable del que surgía antes de la perturbación, y por consiguiente en una mejor adaptación al medio, generando el desarrollo cognitivo.

Piaget (1983) habla de que:

"Toda necesidad tiende: 1) 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, y 2) a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, y por consiguiente, a "acomodarlas" a los objetos externos"(p. 18)

El otro elemento que mueve al niño a realizar una acción son los intereses “los intereses de un niño dependerán, pues, en cada momento del conjunto de las nociones que haya adquirido, así como de sus disposiciones afectivas, puesto que dichos intereses tienden a completarlas en el sentido de un mejor equilibrio” (Piaget, 1983; p.17). El interés que ponen los niños en las diferentes cosas varía de un nivel mental a otro de la misma forma que las explicaciones que dan de éstos.

Según Siegler (1998) La motivación para adquirir habilidades y conocimientos de un cierto tipo es influida por los elementos que la sociedad en la que los niños crecen valoran. En varios experimentos comprobó, que los niños prestan mayor atención y recuerdan más de a los objetos que les interesan. Tanto los niños como los adultos logran mayor recuerdo acerca de lo conocido.

La persona aprende mejor en situaciones que difieren poco de las anteriores y no lo hace en situaciones idénticas a otras en las cuales solo aplica los esquemas ya formados, ni tampoco en situaciones que son totalmente nuevas para las cuales no dispone de los esquemas necesarios. Cuando la discrepancia es intermedia es cuando se da el mayor progreso.

Otra aproximación importante hacia el conocimiento del desarrollo cognitivo es la de Vygotsky (citado por Woolfolk,1990) quien habla de la importancia que tiene la interacción del niño con adultos y con niños mayores, ya que ellos ayudan siendo guías para el niño, a través de la zona de desarrollo próximo que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (citado por Lou Rollo, 1994 p.259).

De acuerdo con Klingler (1999) para Vygotsky la actividad mental es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales, de la cultura y de las relaciones sociales: es un proceso sociogenético. El aprendizaje colaborativo ayuda a la asimilación del conocimiento ya que al trabajar en conjunto con alguien más se pueden platicar las dudas y verbalizar las hipótesis, y de acuerdo con Tudge (1990, citado por Klingler, 1999) no es necesaria una pareja con más conocimiento sino una pareja compatible con la cual compartir, ya que la manera en la que uno va aprendiendo afecta la manera en la que lo hace el otro y se logran mayores éxitos.

Para Vygotsky, lo que es importante en la conducta humana se encuentra en la mediación a través de herramientas y signos, ya que las herramientas sirven para transformar a la realidad física y social, son instrumentos que las personas utilizan para controlar su ambiente y regular su conducta. (para más detalles de la teoría de Vygotsky ver la sección II del marco teórico)

1.5.2 Etapas del desarrollo

1.5.2.1 El período sensoriomotor

Piaget plantea que el desarrollo se puede dividir en 4 etapas, pero para fines de esta tesis nos centraremos en la primer etapa y el comienzo de la segunda, ya que las edades en las que se encuentran los niños del estudio se ubican entre estos dos períodos.

Al primer periodo en el desarrollo del niño Piaget (1984) lo llamó senso-motor y abarca desde el nacimiento hasta el año y medio aproximadamente, este es muy importante ya que es aquí en donde el niño sienta las bases del desarrollo posterior y comienza a construir sus estructuras mentales. En este periodo los intercambios del sujeto con el medio son prácticos motores, el niño resuelve los problemas por medio de las acciones y poco a poco realiza operaciones más complejas, Piaget (1983) habla de que en este período se da un desarrollo mental muy grande, en el cual se pueden distinguir 3 estadios en la evolución de la inteligencia, el de los reflejos, el de la organización de las percepciones y hábitos y el de la inteligencia sensorio-motriz propiamente dicha.

Cuando el niño nace su "vida mental" consiste en trabajar a los reflejos así como coordinar las actividades sensoriales y motrices. El trabajo con los reflejos no es una actividad totalmente pasiva sino que desde el principio existe la asimilación sensoriomotriz. Los reflejos se van afinando al ser ejercitados, y con este mismo ejercicio el niño realiza discriminaciones o reconocimientos prácticos. La progresión de la inteligencia que se da en este periodo, se encuentra formada por una sucesión continua de 6 subestadios, los cuales implican un nuevo progreso.

Cuadro extraído de Delval (1994 p.146)

edad en meses	inteligencia sensoriomotora	Permanencia de objeto
estadio 1 (0-1)	Ejercicio y consolidación de los reflejos	seguimiento visual de objetos no hay conductas de búsqueda de objetos desaparecidos
estadio 2 (1-4)	Reacciones circulares primarias. Primeras adaptaciones adquiridas aparición de nuevos esquemas por diferenciación de los reflejos. Primeras coordinaciones de esquemas: prensión-succión, visión-audición, fonación-audición	
estadio 3 (4-8)	Reacciones circulares secundarias. Coordinación completa de la visión y la prensión. Comienzo de la diferenciación entre medios y fines.	búsqueda de objetos parcialmente ocultos
estadio 4 (8-12)	Coordinación de esquemas secundarios. Búsqueda de fines utilizando otros esquemas como medio. Primeros actos de inteligencia práctica	búsqueda de objetos totalmente ocultos que se acaban de esconder. Si busca el objeto en un lugar (a) y lo encuentra y luego se esconde en (b) lo buscará en (a)
estadio 5 (12-15)	Reacciones circulares terciarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa y diferenciación de esquemas conocidos. Conductas de soporte,	puede buscar el objeto en los sucesivos lugares en que se va ocultando. No es capaz de tener en cuenta desplazamientos invisibles

	de la cuerda, del bastón. Resolución de nuevos problemas	
estadio 6 (15-18)	Invención de nuevos medios por combinación mental. Fenómenos de comprensión súbita. Comienzos de la representación	Búsqueda de objetos en todos los lugares. El sujeto concibe una permanencia de los objetos.

Etapa 1 ejercicio de reflejos (0-1mes): al nacer el niño sus primeros esquemas son formados a partir de los reflejos, estos irán progresando hacia esquemas más evolucionados a través de interacciones continuas con el mundo físico y social. Piaget habla de que no hay que considerar el punto de partida en los reflejos como respuestas aisladas, sino más bien en las actividades espontáneas y totales del organismo, los reflejos aunque sean mecanismos fisiológicos hereditarios bastante rígidos necesitan de cierto ejercicio para adaptarse, ya que son susceptibles a acomodaciones graduales que se logran por medio de su ejercicio, lo que hace que no se atrofien o permanezcan sin cambios y lleguen a ser una actividad funcional, lo que implica formar esquemas de asimilación. (Piaget, 1969)

Para lograr la consolidación del reflejo se necesitan dos cosas: "la asimilación se manifiesta por una creciente necesidad de repetición, que caracteriza el ejercicio del reflejo (asimilación funcional), y en segundo lugar, por esa especie de reconocimiento práctico o sensoriomotor que permite al niño adaptarse a los diversos objetos con los que sus labios entran en contacto (asimilación de reconocimiento y generalizadora)". (Piaget, 1969, p. 26)

La asimilación generalizadora es la incorporación de diversos objetos al esquema reflejo, mientras que la asimilación funcional hace que se presente el ejercicio reflejo, que se repita y se generalice en una asimilación reconocitiva que significa la generalización del reflejo a otros objetos reconociendo la diferencia entre las actividades que se están realizando, estas adquisiciones se van a incorporar a un esquema reflejo ya constituido y lo extiende por integración de elementos sensoriomotores hasta ese momento independientes a él. Un ejemplo de esto es que desde el primer momento después del nacimiento, los bebés comienzan a modificar los reflejos para hacerlos más adaptativos, en los primeros días ellos maman de manera prácticamente igual sin importar el tipo de objeto que tienen en su boca, posteriormente comienzan a mamar diferencialmente dependiendo de lo que tengan ahí, ésta modificación en los reflejos es muy importante ya que indica que el niño es capaz de encontrar diferencias en las situaciones en que se encuentra y no solamente discrimina, sino que también se relaciona con ellas de una manera más adaptativa, lo cual le lleva a poder obtener mayor información y de esta forma construir su conocimiento de manera más eficiente.

El niño recién nacido comienza ejercitando sus reflejos, los cuales le permiten actuar y responder al medio exterior, el niño pone a funcionar sus reflejos al recibir estimulación interior y exterior. "una de las cosas que nos sorprende es la cantidad de repeticiones que son capaces de realizar de una misma acción. Les vemos una y otra vez haciendo lo mismo, comenzando la misma actividad con el mismo interés que la primera vez. Todas estas repeticiones no son gratuitas, sino que tienen un papel muy importante en el desarrollo, pues sirven para consolidar las conductas todavía incipientes... cada vez que el niño ha conseguido dominar por completo una acción la repetición cesa, pues ya

no le interesa hacerla de la misma manera; si la repite, no lo hace del mismo modo sino modificándola, explorando nuevas posibilidades” (Delval, 1994 p.137).

El progreso psicológico de acuerdo con Delval se va a dar gracias a la repetición de diferentes acciones en situaciones que varían poco al modificar la propia acción, o sea por medio del proceso de asimilación y acomodación.

Subetapa 2 reacciones circulares primarias (1-4mes): En este período, el niño comienza a coordinar un esquema con otro, coordina acciones que originalmente eran reflejos separados (succión-prensión, visión-prensión etc.) En esta etapa los reflejos ya son mucho más flexibles que los primeros reflejos, pero el resultado de sus acciones se limita a su propio cuerpo.

Aquí se da la construcción de los primeros hábitos que dependen directamente de una actividad del sujeto, un reflejo se convierte en estable, solamente cuando tiene como resultado el llegar a satisfacer a la necesidad de la asimilación, un hábito elemental es aquel que se basa en un esquema senso-motor de conjunto en el cual no existe diferenciación entre los medios y los fines ya que el fin solo se alcanza por una sucesión de movimientos, sin que en un principio se pueda distinguir un objetivo hecho con anterioridad, no hay tampoco una elección de los medios escogidos entre varios esquemas posibles para su consecución, es por esto que Piaget (1984) dice que los hábitos todavía no son un acto de inteligencia ya que estos a diferencia de los primeros tienen un fin determinado y a partir del fin se buscan los medios apropiados que son escogidos de los esquemas conocidos (o de hábitos).

De acuerdo con Piaget (1969) en este periodo el niño ya presenta muchas más conductas por ejemplo, se chupa el pulgar, sigue los objetos con los ojos, toma objetos para chuparlos o mirarlos, etc. “nos hallamos en presencia de necesidades que se satisfacen por separación, el niño mira por mirar, coge por coger, etc, luego hay una coordinación entre un esquema y otro” (Piaget, 1969 p.109)

Entre los 3 y los 6 meses y medio el niño comienza a coger lo que ve, desarrolla su capacidad de prensión. Piaget (1983) dice al respecto

“el punto de partida es siempre un ciclo reflejo, pero un ciclo cuyo ejercicio, en lugar de repetirse sin más, incorpora nuevos elementos y constituye con ellos totalidades organizadas más amplias, merced a diferenciaciones progresivas. Ya luego basta que ciertos movimientos cualesquiera del lactante alcancen fortuitamente un resultado interesante por ser asimilable a un esquema anterior para que el sujeto reproduzca inmediatamente esos nuevos movimientos. Esta reacción circular tiene un papel esencial en el desarrollo sensoriomotor y representa una forma mas evolucionada de asimilación” (p. 22).

Las reacciones circulares primarias son mucho más flexibles que los reflejos tempranos, ellas permiten a los niños aprender mucho acerca del mundo, aun cuando en esta etapa sus acciones se encuentran pobremente integradas y tengan que realizar muchos intentos para conseguir lo que desean, solo intentan repetir las acciones en las cuales el resultado de la acción involucra a su propio cuerpo.

Las reacciones circulares son la repetición de un ciclo, en donde aparentemente al azar el niño realiza algo que le causa placer e intenta conservar el efecto repitiéndolo varias veces hasta controlar la acción, el obtener un cierto resultado desencadena nuevamente la acción haciendo que se produzca otro nuevo ciclo.

Subestadio 3 reacciones circulares secundarias (4-8 meses) Después del estadio de los reflejos 1 y el de los primeros hábitos el tercer estadio se presenta más o menos a partir de los 4 meses y medio cuando hay una coordinación entre la visión y la prensión. A diferencia del período anterior en éste el niño se encuentra interesado en lo que sucede más allá de su cuerpo y busca producir resultados interesantes en los objetos del medio a través de las reacciones circulares.

En las reacciones circulares el bebé ya no solo busca reproducir los movimientos y los gestos que han generado un efecto interesante, sino que ahora los varía intencionalmente para ver los diferentes resultados, en esta etapa los esquemas de acción construidos en el estadio anterior son multiplicados gracias a la experimentación y son susceptibles para coordinarse entre si.

Subestadio 4 coordinación de las reacciones circulares secundarias (8-12 meses) Aquí se observan actos más complejos de inteligencia práctica, ya hay una coordinación entre los medios y los fines, los medios se toman de los esquemas de asimilación conocidos. Aquí los niños ya son capaces de realizar una coordinación de dos o más reacciones circulares secundarias, "los niños ya se dan cuenta de que si actúan de determinada manera ciertos efectos van a ocurrir" (Siegler, 1998 p.34), en esta etapa ya hay mayor habilidad para formar representaciones internas duraderas del mundo.

Subestadio 5 reacciones circulares terciarias (12-18 meses) el niño busca nuevos medios para interactuar con objetos y explorar todos los usos que estos pueden tener a través de una diferenciación de los esquemas conocidos, ahora los niños ya varían deliberadamente sus acciones y los objetos sobre los cuales actúan, para ver sus interesantes efectos. (Delval, 1994)

Subestadio 6 principios del pensamiento representativo(18-24 meses)este es un estadio de transición, en este el niño es capaz de encontrar nuevos medios no solo por tanteos, sino por combinaciones interiorizadas que finalizan en representaciones mentales internas, una auténtica representación de acuerdo con Delval (1994) solo se presentará cuando significativo y significado sean diferentes.

En el último estadio del periodo sensoriomotor el niño ya ocupa símbolos motores, reconoce representaciones gráficas, utiliza símbolos en el juego a través de la imitación en ausencia del modelo y aparecen las primeras palabras. El lenguaje abre posibilidades de representación y es un elemento muy importante de la capacidad cognitiva del hombre, ya que le permite actuar sobre las cosas pero de manera indirecta.

Al final de esta subetapa se presenta la imitación diferida la cual es un tipo de imitación que se da después de haber visto el modelo y también surge el juego simbólico, ya que anteriormente el tipo de juego que se presentaba era un juego de ejercicio.

1.5.2.1.1 Logros dentro del periodo sensoriomotor

-**El objeto permanente:** en un principio el mundo para el niño es un mundo sin objetos que solo consiste en cuadros móviles e inconsistentes que pueden aparecer, reabsorberse, y retomar iguales o de forma modificada. A los 5 o 7 meses cuando un objeto es cubierto el niño deja de buscarlo, reacciona como si este hubiera sido reabsorbido. En el siguiente estadio el niño va a buscar un objeto en función de las

acciones realizadas anteriormente y no en función de sus desplazamientos autónomos e independientes. En el quinto subestadio el objeto se busca en función de sus desplazamientos (pero si estos son demasiado complejos ya no logra encontrarlo). En el sexto subestadio la persona busca los objetos en todos los lugares, logra la permanencia de objeto (ver tabla de los subestadios del periodo sensoriomotor).

Baillargeon (1987, citado por Siegler, 1998) realizó experimentos de permanencia de objeto y descubrió que incluso niños más pequeños de 8 meses se dan cuenta de que algo que esta fuera de la vista no necesariamente significa fuera de la mente. Su experimento consistía en poner una caja atrás de una tabla de madera que se balanceaba hacia adelante y atrás. Al principio la tabla estaba en una posición en la que la caja se podía observar, posteriormente el experimentador hacía que la tabla se comenzara a balancear lo que escondía la caja del campo de visión del niño. En la condición físicamente posible la tabla al llegar a la caja se detenía y se mecía hacia el otro lado. Pero en la condición físicamente imposible, la tabla parecía que se balanceaba todo el camino incluso a través del lugar en el que se encontraba la caja, esto se logro por medio de un truco con espejos e iluminación. Aunque la caja ya no era visible, los bebés de 4 meses se notaban sorprendidos cuando veían el evento imposible, ellos sabían que el movimiento de la tabla debería de ser impedido por la caja aunque ellos no pudieran verla.

Esta misma autora demostró que niños de 3 meses y medio mostraban una sorpresa similar cuando la mitad superior de un conejo parecía haber desaparecido mientras que el conejo se movía a través de una ventana y demostró que los bebés podían representarse tres objetos escondidos simultáneamente así como su altura y localización. Siegler (1998) habla de que los bebés de 4 meses poseen una comprensión de la permanencia de objeto si se presentan ciertas condiciones especiales.

Bower demostró también que los niños adquieren la permanencia de objeto antes de lo que decía Piaget, entre los 3 y 8 meses, ya que un niño con la luz apagada es capaz de alcanzar un objeto y entre los 4 y 9 meses el niño realiza una breve búsqueda visual de los objetos que desaparecen pero no los busca manualmente por falta de capacidad motriz, más que por falta de competencia cognitiva.

-Imitación: De acuerdo con Delval (1994) existen representaciones desde la etapa sensorio-motora ya que hay conocimientos y modelos de la realidad que hacen posible que se pueda actuar sobre ella, pero esta representación solo se da en presencia del objeto y no se da en su ausencia. De acuerdo con Delval (1994) para Piaget "la imitación es una prefiguración de la representación y constituye una especie de representación en actos materiales pero no en pensamiento...Por ello la imitación es lo que hace posible el paso de la actividad sensoriomotora a la representación" (Delval, 1994; p.236) En la imitación hay un predominio de la acomodación, la persona trata de modificarse en función del modelo.

En el desarrollo de la capacidad de imitar los niños de pocos días son capaces de realizar imitaciones inclusive en partes no visibles de su propio cuerpo como sacar la lengua, abrir la boca o realizar movimientos con la mano (Vinter, 1987; citado por Delval, 1994) esta capacidad desaparece después de un tiempo, ya que este tipo de imitación precoz es diferente de la que se realiza posteriormente, pero es a finales del periodo sensoriomotor que se produce un tipo de imitación diferente.

Las partes involucradas del cerebro en la memoria implícita son el estriado y el cerebelo, y la parte que se encuentran asociadas con un procesamiento explícito es el cortex prefrontal el cual madura muy tarde. El hipotálamo se encuentra lo suficientemente maduro en los primeros meses de vida lo cual ayuda a que haya un procesamiento implícito de la información pero necesita madurar más para formar memorias explícitas.

De acuerdo con Siegler (1998) desde el nacimiento los niños pueden reconocer objetos, los bebés de 2 meses prefieren mirar objetos que no habían visto nunca a objetos que habían visto dos semanas antes, lo cual indica cierto reconocimiento.

En un experimento realizado con bebés de 5 meses se vió que el reconocimiento de un objeto es duradero pero la memoria para sus propiedades como el tamaño la orientación y el color es menos duradera que la anterior. El reconocimiento es preciso, incluso a los dos años los niños reconocen figuras con mayor precisión que los adultos (Perlmutter and Lange, 1978; citado por Siegler, 1998).

Rovee-Collier (1995 citado por Siegler, 1998) realizó un experimento para ver la capacidad de generalizar de los niños y vió que los bebés de 3 meses tienen capacidad para generalizar el conocimiento adquirido pero solamente bajo circunstancias que sean muy favorables.

El lóbulo frontal tiene un papel crucial en la inhibición, ésta es una de las últimas áreas del cerebro en desarrollarse, tiene su desarrollo al final del primer año, y esto se puede ver en la habilidad de realizar tareas en las que se requiere de una inhibición de la respuesta como en las tareas A no B de Piaget. Conforme el niño va teniendo mayor capacidad en este tipo de tareas se va registrando una mayor actividad frontal, a los 7 meses de edad los niños van a buscar un objeto en el lugar correcto cuando se les impone un retraso de dos segundos antes de dejarlos buscar, a los 9 meses con uno de 6 segundos y a los 11 hasta con retrasos de 10 segundos. La habilidad creciente para inhibir respuestas inapropiadas y para bloquear información que interfiere parece contribuir considerablemente al desarrollo cognitivo en la infancia.

1.5.2.2 Periodo preoperatorio (año y medio-2 a ocho años aproximadamente)

Al final del periodo sensoriomotor (más o menos al año y medio o dos) aparece la capacidad para poder representar un objeto, un significado, un acontecimiento, o un esquema conceptual, etc. y esto se hace a través de un significante diferenciado que solo sirve para representar algo en particular, aparece la función semiótica.

Más o menos en el segundo año aparecen conductas que implican evocar la representación de un objeto o acontecimiento ausente y supone la construcción o empleo de significantes diferenciados, en este momento aparecen 5 de estas conductas que Piaget enumera en orden de complejidad creciente: imitación diferida, juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje, (estas conductas serán explicadas posteriormente)

Con la función semiótica se generan dos tipos de instrumentos, los símbolos que son motivados ó sea que tienen una semejanza con sus significados, pueden ser construidos por la persona, dependen de la imitación, no como transmisión de modelos

exteriores dados sino como un paso de la pre-representación en acto a la representación interior y los signos que son arbitrarios o convencionales, son colectivos y recibidos a través de la imitación pero como adquisición de modelos exteriores.

Para Vygotsky (1984) el desarrollo de cualquier operación psíquica basada en el empleo de signos atraviesa cuatro etapas fundamentales, la primera es la primitiva o natural cuando una operación se presenta tal y como se formó en las primeras fases del comportamiento, a esta etapa corresponden el lenguaje preintelectual y el pensamiento preverbal. La siguiente etapa es la llamada etapa de la psicología ingenua, con ingenua se refiere a la experiencia de los niños con las propiedades físicas del propio cuerpo y de las cosas que lo rodean, de los objetos e instrumentos. En la tercer etapa gracias a la experiencia psíquica ingenua el niño alcanza la etapa del signo externo de la operación externa. p.e. en esta etapa cuentan con los dedos para la adquisición de la aritmética y es la etapa del habla egocéntrica en el lenguaje (este tema se tratará con más profundidad en el apartado del lenguaje).

Piaget habló del egocentrismo que presentaban los niños de 2 a 4 años ya que ellos frecuentemente tienen problemas en comprender los puntos de vista de otras personas. Pero se ha visto que en otras situaciones los niños pequeños se comunican de manera no egocéntrica, si se le pide a un niño de tres años que te muestre su dibujo lo hará orientándolo hacia la persona, y no hacia él mismo. Sullivan y Winner (1993 citado por Siegler, 1998) notaron que hasta niños de dos años fingían a propósito estar tristes para conseguir algo, ¿por qué lo harían si piensan que la persona a la que engañan sabe que es mentira? ellos le atribuyen conocimientos y sentimientos a las demás personas. Por lo que Seigler (1998) concluye que en condiciones menos demandantes los niños de hasta tres años de edad pueden tomar perspectivas diferentes a la propia.

En relación a la formación de conceptos Vygotsky (1962, citado por Klingler, 1999) habla de que los procesos que llevan a la formación de conceptos comienzan en la primera infancia, y que un factor importante para que surja el pensamiento conceptual se encuentra relacionado con las tareas con las que la sociedad enfrenta al joven, ya que si el medio ambiente no le presenta retos su pensamiento no llegará a los estadios superiores.

El desarrollo conceptual nos da la posibilidad de organizar nuestra experiencia en patrones coherentes y de realizar inferencias en situaciones en las cuales no tenemos experiencia directa. Los conceptos también ayudan a ahorrar esfuerzo mental al permitir aplicar conocimiento previo a nuevas situaciones.

Las fases por las que pasa el niño para formar conceptos son el sincretismo en la cual los niños tienden a juntar una colección de objetos en cúmulos desorganizados. Los bebés son capaces de formar conceptos desde los primeros meses, los conceptos que forman en un principio son concretos, perceptuales, holísticos, temáticos y globales, los organiza según su campo visual, por ensayo y error. Se ha visto que los niños mayores clasifican de acuerdo a una característica definitoria, Vygotsky habla de que los niños preescolares, desde muy temprano forman conceptos temáticos poniendo énfasis en las relaciones entre pares particulares de objetos, los organizan en términos de una actividad o tema en común, posteriormente forman conceptos cadena al clasificar momentáneamente en base a una dimensión abstracta como el color o la forma, pero frecuentemente olvidan lo que estaban haciendo y cambian la base de categorización,

posteriormente en el periodo de la escuela primaria forman conceptos verdaderos basados en características estables, necesarias y suficientes.

Bauer y Mandler (1989) encontraron que incluso niños de un año son capaces de formar conceptos taxonómicos, cuando se les presentaban de manera sencilla los objetos y se les daban facilidades. Desde el primer año de vida que los niños abstraen patrones prototípicos, forman ciertas categorías, y extraen las propiedades más específicas de una categoría.

1.5.2.2.1 Imitación: Al final del periodo sensoriomotor se presenta un tipo de imitación conocido como imitación diferida, en donde el niño comienza a imitar en presencia del modelo, y continúa haciéndolo posteriormente en ausencia del mismo, esto según Piaget, no implica representación en pensamiento, sino que es una especie de representación en actos materiales.

La imitación comienza en los subestadios 2 y 3 del período sensoriomotor por medio de un tipo de contagio que resulta de los gestos realizados por el adulto que el niño sabe efectuar, el niño realiza una asimilación de éstos en sus esquemas y luego los libera, posteriormente los reproduce por el interés que le produce hacerlo, no por una asimilación automática, este es el comienzo de una función pre-representativa.

Posteriormente el niño comienza a copiar gestos que son nuevos para él pero solo en la medida en que estos son visibles en su cuerpo, con el tiempo comienza la imitación con el rostro, para lograr esto el niño construye correspondencias entre las claves visuales y tactilocinestésicas para poder generalizar la imitación a partes de su cuerpo que no son visibles. Cuando se realiza la imitación en ausencia del modelo se da el principio de la representación, el inicio del significante diferenciado. Con la imitación se da el paso del nivel sensoriomotor al de las conductas representativas, Al finalizar el periodo sensoriomotor el niño ya tiene un gran dominio de la imitación, lo que hace posible que se pueda dar la imitación diferida.

Vygotsky habla de que “el niño solo puede imitar lo que se halla en la zona de sus posibilidades intelectuales propias” (Vygotsky, 1984; p.239) “el desarrollo que parte de la colaboración mediante la imitación es la fuente de todas las propiedades específicamente humanas de la conciencia del niño” (Vygotsky, 1984: p.241) Para Vygotsky la imitación tiene un papel muy importante en el desarrollo del niño y ve a la imitación como una ayuda para pasar de un nivel de desarrollo a otro.

1.5.2.2.2 Juego simbólico: Vygotsky (citado por Delval, 1994) habla de que el juego es una actividad social en la cual gracias a la cooperación con otros niños logran adquirir papeles sociales. Vygotsky se ocupa sobre todo del juego simbólico y señala cómo los objetos, por ejemplo un bastón, sustituyen a otro elemento real y esos objetos cobran un significado en el propio juego y contribuyen al desarrollo de la capacidad simbólica. En el juego hay un predominio de la asimilación al incorporar a la realidad a sus esquemas, esto a diferencia de la imitación que es una acomodación mas o menos pura a modelos exteriores.

Para Bruner (citado por Delval, 1994) el juego da la posibilidad de realizar acciones sin tener ninguna presión por lograr un resultado, ya que el juego tiene un fin en sí mismo. La persona no trata de adaptarse a la realidad sino de rehacerla.

Piaget clasifica los distintos tipos de juego de la siguiente manera: en el periodo sensoriomotor se da el juego de ejercicio en el cual se repiten actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo, pero que se realizan por el placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. Muchas actividades sensoriomotrices se convierten así en juego, aunque el simbolismo esté todavía ausente. Desde los tres primeros subestadios del periodo sensoriomotor se observan conductas en las cuales el niño actúa por el placer que le da realizar la actividad. En el quinto subestadio de este periodo el niño complica las acciones y las reproduce buscando obtener algún resultado que le resulte divertido. El juego permite que se consolide por medio del ejercicio los nuevos logros, ensayando diferentes aspectos de los mismos y combinándolos entre sí.

Para Piaget (1981) El juego simbólico que se da entre los 2-3 y 6-7 años tiene la característica de utilizar simbolismos que son creados a través de la imitación. En este el niño reproduce la vida real y la modifica de acuerdo con sus necesidades, ejercita los papeles sociales y le ayuda a dominarlos, la realidad es sometida a sus deseos y necesidades.

El juego es muy importante, ya que ayuda a lograr un equilibrio tanto afectivo como intelectual al encontrarse en un mundo al cual tiene que adaptarse donde las reglas todavía le son externas, un lugar en el que el niño "pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones" (Piaget 1981, p. 65)

Erikson (citado por Maier, 1976) piensa que es un elemento muy importante para el desarrollo de la persona y que es una función principal del yo, el juego para el mismo autor tiene tres dimensiones: el contenido y la configuración de sus partes; los componentes comunicativos verbales y no verbales; y los modos de conclusión o interrupción del juego. El juego le ayuda a organizar su mundo interior en relación con el exterior, le ayuda a dominar, repetir y entender sus experiencias de vida, implica autoenseñanza y autocuración y es el medio más adecuado de autoexpresión del yo, el niño que juega se encamina hacia una nueva forma de dominio y hacia nuevas etapas del desarrollo.

De acuerdo con Shelov y Hanneman (1998) de la academia americana de pediatría los Juguetes apropiados para las diferentes edades son:

En el primer mes: móviles con colores y patrones contrastantes, espejos irrompibles, cajas de música o música suave, juguetes suaves con colores brillantes y patrones, juguetes que hacen sonidos suaves.

De 1 a 3 meses son recomendables los libros o imágenes con patrones altamente contrastantes, móviles variados y brillantes, espejo irrompible, sonajas, cantarle al niño, ponerle música.

De 4 a 7 meses; espejo irrompible, pelotas suaves incluyendo las que hacen sonidos, juguetes texturizados con sonidos, juguetes que tienen hoyos para meter los dedos, juguetes musicales como maracas, campanas, tambores etc, sonajas transparentes a

través de las cuales se pueda ver que es lo que está haciendo los sonidos, revistas viejas con fotos brillantes, libros para bebés como de tela, o con páginas de vinílico.

De 8 a 12 meses juguetes empalmables de diferentes tamaños, formas y colores, botes, tupperes y otros contenedores irrompibles, espejos irrompibles de diferentes tamaños, juguetes de baño que flotan se hunden o pueden tener agua, bloques grandes para armar, tableros con diferentes actividades, juguetes que se puedan apretar, muñecas y títeres grandes, carros, camiones y otros vehículos de juguete, de plástico flexible, pelotas de diferentes tamaños, fotos grandes, música y juguetes musicales, juguetes para jalar y empujar, teléfonos de juguete, tubos de papel, cajas vacías etc.

De 12 meses a 24 se recomiendan libros con objetos grandes e historias simples, libros y revistas con fotografías de bebés, cubos, juguetes empalmables, rompecabezas, juguetes que ayuden al juego simbólico (escobas, utensilios de cocina, etc.) juguetes para escarbar, muñecos, coches y camiones, pelotas de diferentes tamaños, juguetes para jalar y empujar, juguetes para jugar afuera, (resbaladillas, columpios, arenero, etc.), juguetes para engarzar, instrumentos musicales, crayolas grandes, disfraces.

1.5.2.2.3 El dibujo: Es un intermediario entre el juego y la imagen mental, aparece entre los 2 y 2 años y medio.

De acuerdo con Delval (1994) en un principio el dibujo surge como prolongación de la actividad motora. Los primeros dibujos se limitan al movimiento de la mano dejando una huella. El dibujo guarda una relación muy estrecha con las imágenes mentales, y ayuda al desarrollo de varias áreas de la persona, tiene un componente afectivo fuerte ya que por medio de éste el niño puede expresar lo que le preocupa o desea y un componente cognitivo, que ayuda a que se refleje la comprensión que tiene de la realidad.

Luquet (citado por Delval, 1994) hace una clasificación de las etapas del dibujo siendo la primera la del realismo fortuito, en esta, el dibujo es una prolongación de la actividad motora, es un juego, primero es una acción y posteriormente se transforma en simbólico.

Los primeros dibujos son los de garabatos estos se presentan entre los dos y los tres años de edad, los garabatos son movimientos de la mano que el niño explora, posteriormente comienza a encontrar semejanzas entre sus dibujos y la realidad sin (en un principio) tener la intención de hacer alguna figura, pero, cuando nota alguna analogía entre su dibujo y un objeto real lo considera como una representación de éste. Posteriormente el niño trata de reproducir una figura de manera intencionada, en esta etapa representan a la realidad de manera sincrética, poniendo en sus dibujos los diferentes aspectos de lo que quieren representar como sonidos movimientos, olores, etc.

La segunda fase es la de realismo frustrado, en esta todavía no puede organizar en una unidad todos los elementos de sus dibujos. Aparecen los cabezudos o monigotes renacuajo que son figuras cerradas en forma circular y que contienen ojos y boca, de la circunferencia salen los brazos y piernas. En esta fase el niño al querer realizar algo lo explica por medio de gestos pero no lo puede llevar a cabo por que no controla bien sus movimientos.

1.5.2.2.4 La imagen mental: Aparece como una interiorización, esta se inicia cuando aparece la función semiótica que resulta de una imitación interiorizada.

1.5.2.2.5 El lenguaje: El desarrollo del lenguaje es un logro muy importante para el desarrollo del niño, ya que este le auxilia para tener un mejor desarrollo en todas las esferas de la persona.

Para Vygotsky (1982) "La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión"(p. 21). El lenguaje le abre al niño la oportunidad de comunicarse con los demás a través de significados, para él no son los sonidos aislados la unidad del lenguaje, ya que éstos por sí mismos no son comunicación, sino que es el significado de la palabra, la unidad del pensamiento. El lenguaje le permite al pensamiento referirse a extensiones espacio temporales mas amplias y liberarse de lo inmediato.

Para él el lenguaje y el pensamiento tienen dos raíces distintas en su desarrollo ontogenético. En el desarrollo del habla hay una fase preintelectual, y en el desarrollo intelectual hay una fase prelingüística, estas dos tienen un proceso de desarrollo independiente hasta que aproximadamente a los dos años el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional, esto se puede observar en el habla egocéntrica (Vygotsky, 1962, citado por Klingler, 1999)

Vygotsky (1982) habla de que la primera fase del desarrollo del lenguaje es la primitiva, en donde el pensamiento del niño pasa por un periodo prelingüístico, el pensamiento es instrumental. Las primeras palabras y sonidos del niño son los principios del lenguaje, pero éstos se presentan en etapas preintelectuales del mismo, como una forma de comportamiento emocional. Es durante el primer año de vida que el niño presenta un gran desarrollo de la función social del lenguaje en su fase preintelectual de desarrollo, el contacto social del niño da lugar a un desarrollo temprano de los recursos comunicativos. Pero es hacia los dos años que las líneas de desarrollo del pensamiento y el lenguaje se encuentran dando comienzo a una forma nueva de comportamiento. En el niño despierta la conciencia de la importancia de la lengua y la voluntad para conquistarla, descubre que cada cosa tiene su nombre. En este momento el lenguaje se hace intelectual y el pensamiento verbal, cuando llega a esta fase se puede distinguir por dos características "la primera consiste en que el niño en quien se ha producido este cambio comienza a ampliar activamente su vocabulario, su repertorio léxico, preguntando como se llama cada cosa nueva. El segundo, consecuencia del anterior, consiste en el aumento extraordinariamente rápido, a saltos, del número de palabras que domina el niño ampliando más y más su vocabulario" (Vygotsky, 1982; p.104)

El habla egocéntrica es el eslabón entre el lenguaje externo y el habla interiorizada, el habla egocéntrica tiene la función de ayudar al niño acompañando a la actividad y ayudándolo a planearla, tiene muchas de las funciones del habla interiorizada.

La segunda fase en el desarrollo del lenguaje es la de la psicología simple en donde el niño puede utilizar las formas correctas del lenguaje antes de poder entender la lógica que las subyace, por lo que domina antes la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento.

En la tercera etapa se da el uso de signos externos para resolver problemas internos, el siguiente cuadro ilustra las fases en el desarrollo del lenguaje según Vygotsky (cuadro extraído de Klingler, 1999)

Fase 2:6 años apogeo del habla egocéntrica



Fase 1:2 años desarrollo del
Habla egocéntrica

Fase 4:8 años habla interiorizada

Para Vygotsky el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño; el crecimiento intelectual depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, ó sea del lenguaje.

De acuerdo con Piaget (1983) Con el surgimiento del lenguaje el niño modifica la conducta además de las acciones que realiza, gracias al lenguaje puede reconstruir sus acciones pasadas como relatos y anticipar acciones futuras por medio de la representación verbal, esto resulta en la capacidad para tener intercambios verbales con otras personas, es el inicio de la socialización de la acción.

Desde la visión cuantitativa del desarrollo del lenguaje (Hernández, López, Martínez, Mayoral, 1997) Antes de aprender a hablar los niños se comunican por medio del llanto, la sonrisa y el movimiento del cuerpo. Al final del primer año ya dicen su primera palabra. En los 3 siguientes meses aumentan su vocabulario. Alrededor de los 20 meses su vocabulario consta de 50 palabras; a los 2 años y medio los niños tienen alrededor de 500 palabras a los 3 años 1000. Los niños entre los 2 y los 6 años duplican su vocabulario cada 6 semanas.

Desde la visión naturalista se ve el aprendizaje del lenguaje como un todo, es un proceso que envuelve el desarrollo cognitivo, semiótico y social (Norris y Hoffman, 1990; citado por Hernández, López, Martínez y Mayoral, 1997) Y es a través de la integración de estos tres procesos que el niño desarrolla habilidades de comunicación que expresan contenido, forma y uso. Al ver al lenguaje como un todo el adulto ayuda al niño a atender a los aspectos significativos del ambiente, por medio de la interacción se expanden y refinan las expectativas del niño para ser más específicas y convencionales aproximándose al modelo lingüístico del adulto. El aprendizaje del lenguaje de acuerdo con Shuy (1994) debe de ocurrir en contextos que sean significativos y naturales para el niño. Debido a que este nace con la habilidad para comunicarse y aprenderlo, para lo cual deben de reinventar y descubrir el lenguaje a través de un proceso de aprendizaje, el cual debe ocurrir en contextos significativos y naturales para él.

El lenguaje es una herramienta que se aprende al comunicarse, no se puede enseñar y cada persona debe reinventarlo a través de experiencias sociales significativas, el lenguaje se adquiere por la interacción con el ambiente y por medio de la conversación natural.

El adulto facilita el desarrollo del lenguaje de muchas maneras, por ejemplo las madres reducen la longitud de las expresiones que dirigen a sus niños pequeños usando frases correctamente construidas, con un lenguaje sencillo y que se refiere a los objetos presentes y familiares, con una entonación que es más marcada que la que utilizan al hablar con otros adultos. Además se ha visto que las madres completan las emisiones que los niños no terminan, y los ayudan realizando una mayor separación entre las palabras e incluso repiten los elementos más importantes para que estos queden claros (Delval, 1994).

Snow (1972 citado por Romero, 1997) habló de que las madres modifican su lenguaje al dirigirse a sus hijos de 2 años haciéndolo más simple y redundante que cuando se dirigen a los de 10. Las madres también modifican menos su lenguaje al hablar con niños en los que no pueden observar sus respuestas, por esto, los niños tienen un papel importante en la regulación del lenguaje. Wells (citado por Hernández, López, Martínez y Mayoral, 1997) concluyó lo mismo que Snow agregando que los padres restringen los temas tratados a asuntos próximos al niño y que repiten y parafrasean sus propias producciones. Woolfolk (1990) habla de que los adultos adaptan su lenguaje para que sea un poco más complejo que el de los niños. Antes de que estos comiencen a hablar hacen oraciones largas y complicadas, pero cuando comienzan a balbucear palabras identificables, el lenguaje de los adultos se hace más sencillo, y conforme el niño progresa cambian su lenguaje para que el nivel sea un poco más avanzado que el del niño.

Al proceso mediante el cual el adulto ajusta su lenguaje en función del niño se le conoce como sintonía fina, esta ocurre en lo que se refiere a los aspectos cognoscitivos y referenciales, más que a aspectos estructurales del lenguaje, el adulto ajusta sus modos de interacción a lo que considera que el niño puede comprender, más que en relación a lo que lingüísticamente puede procesar (Snow, 1977; citado por Romero, 1997).

Hay diferencias entre la comprensión del lenguaje y su producción porque el niño tiene la capacidad de comprender más palabras y frases de las que puede producir, la separación entre ellas es de dos meses.

El proceso de desarrollo de la competencia comunicativa es entendido como una interacción entre dos mecanismos: la comprensión o asimilación de los fenómenos que se da de lo general a lo particular y la producción o elaboración de éstos, que se da de lo particular a lo general (de elementos aislados a combinaciones complejas) (Romero, 1997)

A continuación se muestra una breve descripción de la **evolución de la competencia comunicativa**:

-En un principio: desde que el niño nace se comienza a comunicar de diferentes maneras, el llanto le da un medio para llamar la atención cuando tiene hambre, cuando se encuentra cansado o molesto. El llanto ayuda al niño a deshacerse del exceso de energía para regresar a un estado más calmado (Shelov y Hannemann, 1998) de acuerdo a estos autores se pueden identificar las diferentes necesidades del niño por el tipo de llanto, el llanto de hambre es corto y con tono bajo que sube y baja. Un llanto de enojo es más "turbulento" un llanto de dolor se da de manera súbita y fuerte con un chillido de tono alto seguido de una larga pausa y después un gemido sostenido. El llanto de un niño que quiere que lo dejen solo es similar al llanto de hambre, en el recién nacido los tipos de

llanto se pueden confundir ya que se puede despertar de hambre y si no se satisfacen sus necesidades rápidamente se pueden convertir en un llanto de enojo, pero conforme el niño madura sus llantos se van haciendo mas fuertes y van variando más para expresar sus deseos.

-El primer período de acuerdo con Bruner (citado por Romero, 1997) el niño comienza a construir tres nociones fundamentales para la comunicación bidireccional que son, la intencionalidad, la referencia y la convencionalidad. Al nacer la comunicación entre el niño y la madre es unidireccional, ya que el niño llora o se ríe de manera refleja, sin embargo estas conductas le comunican a la madre un mensaje aun cuando el niño no lo haga de manera intencional. Poco a poco el niño se da cuenta que por medio de ciertas conductas y en ciertos contextos puede lograr que las cosas a su alrededor cambien según su voluntad. Así descubren 3 funciones de la comunicación; la instrumental, la regulatoria y la interactiva que posteriormente se integran para formar la función pragmática del lenguaje que posibilita la interacción social de los hablantes.

A partir del cuarto mes aproximadamente los niños buscan la interacción con los objetos, lo cual es interpretado por los adultos, esto posibilita que el niño pueda conseguir el objeto deseado por medio de una seña o vocalización. Gracias a este proceso se construye la función instrumental del lenguaje, ya que el adulto se utiliza como instrumento para conseguir algo. A partir de las reacciones de los adultos a las conductas del niño se construye la función regulatoria del lenguaje.

La función interactiva se desarrolla cuando el niño se da cuenta de que entre más participe en las interacciones estas serán más largas, así descubre el valor de su participación y la disfruta. Al surgir estas funciones comunicativas se inicia la comunicación bidireccional (Romero, 1997).

El desarrollo de la necesidad comunicativa depende del desarrollo cognitivo, por lo que el niño tendrá más deseos de comunicación entre más conozca sobre el mundo. Cerca del primer año de vida los niños a través de la señalización indican a las personas a su alrededor que ya saben algo, esta señalización se acompaña de aproximaciones a palabras o de palabras reales. Así, los niños nombran objetos y personas como reconociéndolas.

La noción de convencionalidad consiste en que el niño se da cuenta de su necesidad comunicativa, y el conocimiento que desea compartir tiene que ajustarse a formas establecidas socialmente para que la comunicación sea eficiente. Mientras que el niño solo necesite comunicarse con personas cercanas la convencionalidad puede ser limitada porque sus familiares le conocen tan bien que les resulta sencillo anticipar sus deseos, en la medida en que sus necesidades de comunicación se amplían su conocimiento del mundo le abre opciones de interacción en diferentes situaciones y con otras personas, el niño reconoce la necesidad de poder ser entendido por más personas con menos esfuerzo. La construcción de esta noción se ve facilitada cuando los adultos imitan los balbuceos de los niños, lo cual le da el mensaje de que para comunicarse se necesita usar el mismo "idioma" (Bruner, 1986 citado por Romero, 1997).

Durante el primer año el niño pasa por un periodo prelingüístico por que no se expresa por medio del lenguaje, al final de este periodo el niño ya ha comprendido que para comunicarse, su expresión debe ser parecida a lo que escucha, por lo que produce

emisiones similares a la lengua a la que esta expuesto, un ejemplo, se puede ver en la entonación que utiliza.

-El segundo nivel va del año a los dos años aproximadamente en este el niño habla acerca del nombre de las cosas, de sus atributos, de su ubicación y de la pertenencia de los objetos; las interacciones del niño tienen fines matéticos (para la construcción del conocimiento), la función matética del lenguaje disminuye poco a poco conforme se desarrolla el lenguaje interno (Vygotsky, 1962; citado por Romero, 1997) las palabras comienzan como una aproximación al nombre de las cosas, por ejemplo dicen *aba* por agua. En esta etapa los niños se comienzan a referir a situaciones no inmediatas.

El niño descubre la función personal del lenguaje, que es el saber que sus intereses y opiniones pueden ser compartidos y los comienza a hacer explícitos de manera intencional. En el segundo periodo los niños se hacen entender por medio de emisiones de una palabra o de expresiones de mas de una palabra pero de sentido unitario, a esto se le conoce como las holofrases que es una palabra que representa a toda una frase completa. En este nivel no cuentan con suficientes recursos lingüísticos para hablar por lo que es necesario que se recurra al contexto para interpretar de manera correcta el sentido de las emisiones.

Los niños utilizan su conocimiento previo para asimilar nuevos conocimientos, así es común que el niño emplee estrategias de sobreextensión y restricción para acceder a nuevos significados que se le presenten (Clark y Clark, 1997; citado por Romero , 1997) En la primera el niño realiza una generalización del significado de las palabras utilizándolas para designar objetos que tienen características semejantes, aunque los nombres que utilizamos los adultos para estas sean diferentes, esto se debe a la necesidad de comunicarse del niño y al no conocer las palabras adecuadas para expresarse. Esto deja ver su capacidad para reconocer características semejantes en diferentes objetos, un ejemplo de sobreextensiones es que el niño puede decirle perro a varios animales por que caminan en cuatro patas.

La restricción es un proceso inverso en donde el niño limita el significado de una palabra aplicándola solo en ciertos contextos, por ejemplo, puede decir que la leche que se sirve en un vaso no es leche ya que solo le da este nombre a la que toma en su biberón.

Se ha visto que los niños utilizan con más frecuencia a la sobreextensión que a la restricción tal vez por que la primera les da mas herramientas de comunicación (Romero, 1997)

Los niños utilizan también onomatopeyas para referirse a otros objetos también por la dificultad para pronunciar las palabras las deforman.

-El tercer periodo va del año seis meses a los dos años seis meses; en este periodo el niño logra asimilar dos funciones del lenguaje la función dialógica (la comunicación es para compartir) y la función informativa (el lenguaje es para informar sobre lo que no saben) por esta razón ya no habla sobre lo presente y lo obvio. Sin embargo en este periodo todavía es necesario conocer el contexto donde se realiza la acción para comprender el mensaje. En esta etapa se dice que los niños emplean un lenguaje telegráfico por que dejan de decir aquello que regularmente se omitiría en un

telegrama utilizando las palabras de contenido y omitiendo palabras de función (artículos, preposiciones y conjunciones). En este periodo es común el uso de jergas que son emisiones largas, deficientemente articuladas y con varias repeticiones e indicios que tienden a parecerse al tartamudeo, sin embargo no hay que darle demasiada importancia a esto por que conforme los niños aumentan sus recursos lingüísticos dejan de emplear las jergas. En esta etapa las personas que no son allegadas al niño comienzan a entender lo que él quiere decir (Romero 1997).

-El cuarto período va de los dos años a los tres años seis meses aproximadamente. El niño puede relatar sucesos pasados con coherencia, organizando el nivel de significado, sin embargo, requieren de la ayuda del adulto para elegir la información apropiada para expresar la idea esencial. Para lograr esto el adulto lo auxilia mediante la narración colaborativa, en donde realiza preguntas al niño que le ayudan a identificar los elementos esenciales para relatar, esto le ayuda a considerar la perspectiva del oyente. En esta etapa las emisiones del niño comienzan a verse como frases y realizan emisiones de tipo convencional por ejemplo pueden decir, *este no es mío, no me gustó la fiesta*, etc. Utilizan pocos nexos, las narraciones de los niños son unidas frecuentemente utilizando, *y, y luego*.(Romero, 1997)

Conforme los niños van descubriendo las reglas que rigen el lenguaje realizan sobrerregularizaciones, anteriormente utilizaban adecuadamente las formas irregulares como si dijeran solo lo que han escuchado, pero conforme aprenden mas reglas, las sobrerregularizan aplicándolas a todas las palabras. Esto no es un error sino que por el contrario están tratando de asimilar palabras nuevas a sus esquemas existentes, lo cual denota una gran capacidad para analizar el lenguaje ya que lo está construyendo y está identificando sus partes esenciales, sus reglas y las está aplicando lo que indica un gran avance en el desarrollo cognitivo del niño.

Como se puede observar en los capítulos anteriores se realizó una revisión bibliográfica acerca del desarrollo del niño en las diferentes áreas de la persona identificando los avances y las necesidades que va teniendo en cada etapa del desarrollo, también se puede observar como se relacionan las diferentes áreas del desarrollo entre sí y cómo el avance en una de ellas afecta el nivel en las demás ya que la persona es un ser global en la que cada avance tiene consecuencias en la totalidad de la persona.

Segunda parte: LA INTERACCIÓN MADRE-HIJO/ A

De acuerdo con Delval (1994) en el hombre la infancia es un período prolongado, en el cual hay que aprender muchas cosas, ésto, a diferencia de otros animales que cuando nacen lo hacen con casi todas sus conductas adultas. Los humanos nacemos con disposiciones siempre abiertas y no con conductas ya hechas, por lo cual la conducta humana es mucho más plástica y adaptable a distintas situaciones, lo que da la oportunidad de construir una inteligencia flexible.

“Mientras un organismo es inmaduro y plástico puede aprender, puede cambiar, puede elevarse a un mayor desarrollo; y así debemos a la infancia el rango de la especie humana” (Shinn,1900 citado por Delval, 1994 p.12). Por esto es importante que en el periodo de la infancia el niño tenga la oportunidad de desarrollar todas sus potencialidades y que los padres proporcionen un ambiente rico, en el cual pueda interactuar, que le ayuden a desarrollarse por medio de retos y trabajando dentro de la zona de desarrollo próximo, ya que de acuerdo con Juan Delval las disposiciones con las que nace el niño se plasman de una manera u otra de acuerdo a las interacciones que realice en el ambiente (dentro del ambiente, la parte más importante son los adultos) y en relación a ésto Delval dice que:

“A través de esa relación del niño con el medio y con los adultos es como se va a construir él mismo en un adulto con unas determinadas capacidades, creencias, hábitos, sentimientos etc.” (Delval, 1994 p. 11)

El período de la infancia es muy importante y los padres deberían de tener un mayor conocimiento acerca de las necesidades y etapas del desarrollo del niño en cada momento y en base a ésto proporcionar las oportunidades adecuadas para que el niño pueda construir su conocimiento en un ambiente (físico y social) óptimo bajo la guía del adulto.

El proceso de interacción entre madre e hijo es el espacio en el que el niño inicia su ingreso a la vida en sociedad, es a través de esta interacción también, que el niño comienza a ser expuesto a su cultura, lo cual es importante para que aproveche la oportunidad de aplicar sus habilidades intelectuales, pues la realidad social es una parte del medio donde cada niño crece y es la integración con sus iguales, y las primeras relaciones sociales, las que le ayudarán a crecer intelectual y socialmente (Curriculum de Estimulación Precoz, UNICEF, 1990).

Teniendo en cuenta lo anterior, la relación madre-padre-hijo en los primeros años de vida es muy importante para el desarrollo adecuado del niño, ya que de acuerdo con datos obtenidos de diversos estudios, la salud a largo plazo de los niños y su desarrollo parece estar relacionado con la calidad del cuidado que reciben a través de los primeros años de vida (Rauh, Achenbach, Nacumbe, Howell y Teti, 1988; Svarr-Slapatek y Williams,1987 citado por Bradley; Whiteside, Mundform, Casey, Caldwell y Barrett, 1994). Por ésto es importante conocer como se lleva a cabo esta interacción. Belsky (1990) realizo una compilación de los estudios realizados en la década de los `80 sobre los patrones de crianza y encontró que antes de 1980 los esfuerzos para explicar cómo se daban los patrones de crianza de los niños se centraban en la clase social, los estudios de los 60`s indican que los padres particularmente las madres con mayor educación y con

mayor ingreso, o con un trabajo de mayor status tendían a ser más involucradas, menos restrictivas, controladoras y castigadoras, eran más afectivas y responsivas hacia sus hijos. Las investigaciones de la década de los 80's fueron consistentes con estos resultados pero los extendieron, y cambiaron el interés de los modelos de la posición social, hacia los modelos de influencias ambientales para especificar mejor los factores y procesos que tienen un impacto en la relación madre-padre-hijo. Belsky (1990) analiza estas investigaciones basándose en el modelo de los determinantes de crianza creado por él, revisando por separado las características del niño, las de los padres (incluyendo su ontogenia) y las del contexto social en el que se da la relación madre-padre-hijo.

Las relaciones madre-padre-hijo son un proceso de influencia recíproca, el hijo juega un papel muy importante en la relación e influye en el comportamiento de los padres. Se ha visto en diversos estudios (Anderson, Lytton, y Romney, 1986, citado por Belsky, 1990) que las madres y otros adultos reaccionan hacia niños desobedientes, negativos y hacia los muy activos con un comportamiento controlador negativo, pero por otro lado se ha visto que los padres varían en el grado de susceptibilidad hacia este tipo de características del niño lo cual deja ver que las características de los padres moderan los efectos que tienen los niños (Bates y Pettit, 1981 citado por Belsky, 1990). De acuerdo con McGillicuddy (1980) la familia es un sistema de influencias mutuas.

Este tema se ha seguido estudiando en la década de los 90's, Pettit y Lollis (1997) corroboraron que las relaciones padre-hijo se encuentran definidas por patrones de influencia recíproca. Los niños no son pasivos en la relación con sus padres, ya que desde el primer día ellos también dan forma a la relación con el adulto.

Se sabe que las características psicológicas del padre y de la madre influyen en la relación madre-padre-hijo, los padres psicológicamente sanos y maduros tienen más probabilidades de dar un cuidado que promueva a su vez un desarrollo psicológico sano en su descendencia. Las madres y padres que se sienten seguros de sí mismos tienden a comunicarse más efectivamente, aquellos que tienen una calificación alta en el desarrollo del ego y en la fuerza del ego por ejemplo, se comportan de manera sensitiva y responsable hacia sus hijos. La calidad del cuidado que dan los padres se encuentra relacionada con sus propias experiencias en sus familias de origen (Main, Kaplan y Cassidy, 1985 citado por Belsky, 1990), pero se ha encontrado también que una relación comprensiva y de apoyo con su pareja funciona para prevenir la transmisión intergeneracional de cuidado maternal negativo o rechazante.

En cuanto a la relación marital el apoyo tanto emocional (por ejemplo amor e intimidad) e instrumental (por ejemplo cuidado del hijo) se asocia con una mejor actuación de los padres, esto se ha comprobado en diversas culturas. Belsky (op.cit) habla también de que los patrones de cuidado paterno se encuentran más relacionados a la calidad de la interacción marital sobre todo de ajuste/satisfacción que el cuidado materno, que se encuentra más independiente de ésta.

La red de apoyo social en la que se encuentran los padres es también un factor importante (Cochran y Brassard, 1979; Zarling, Hirsh y Landry, 1988 citado por Belsky, 1990) las madres con un mayor soporte de la comunidad y con menos interacciones negativas con personas significativas dan un cuidado más afectivo y sensible a sus hijos.

El soporte social también sirve como protección ya que se ha encontrado que madres con hijos altamente irritables se benefician de la asistencia recibida de los amigos

y parientes, los individuos que tienen un soporte social alto son personas que generalmente viven relaciones positivas con sus propios padres en sus familias de origen y son vistos por otros como confiables y hábiles para resolver problemas sociales.

Solis-Cámara y Fox (1995) realizaron una comparación entre las prácticas de crianza llevadas a cabo en México y Estados Unidos, y comprobaron que no hay diferencias significativas entre las expectativas de desarrollo que tienen los padres, los estilos de disciplina y sus estrategias de enriquecimiento, si se controla el nivel de educación de las madres de ambos países. De acuerdo con sus conclusiones la educación de la madre es la variable que más influencia tiene en las prácticas de crianza materna (más que el nivel socioeconómico).

En México el enriquecimiento que se les da a los niños de menos de 3 años incluye típicamente mostrar afecto como abrazar y besar y ayudar al niño a lograr tareas de desarrollo como son ir al baño, aprender a hablar, etc.

2.1 EL APEGO

El apego con la madre es la primer relación social que se establece, y es muy importante para el desarrollo emocional del niño, algunas definiciones de apego son las siguientes:

“El apego puede considerarse como un lazo afectivo cuya característica principal es la tendencia a lograr una cierta proximidad hacia la persona que se convierte en objeto de apego” (Felix López, 1990 p. 383).

“Un apego puede definirse como un vínculo afectivo que una persona o animal establece entre si mismo y otra persona o animal determinado, un vínculo que los obliga a estar juntos en el espacio y que permanece con el paso del tiempo. La característica inconfundible del apego es procurar, obtener y mantener un cierto grado de proximidad al objeto de apego, lo cual pasa de un estrecho contacto físico, en algunas circunstancias, a la interacción o comunicación a una cierta distancia, en otras” (Ainsworth y Bell, 1970 citado por Delval, 1994 p. 196) .

Anteriormente se pensaba que el amor hacia otros y que las relaciones privilegiadas eran el resultado de la satisfacción de las necesidades primarias y que a partir de estas se establecían las relaciones secundarias, pero Lorenz (citado por Delval, 1994) descubrió en su trabajo con animales que la relación con los otros es una necesidad primaria que se establece independientemente de la alimentación y la satisfacción de otras necesidades. Bowlby citado por Delval (1994) habla de que el individuo no se puede valer por si mismo al momento en que comienza a desplazarse, por lo que mantiene una conducta de proximidad con el adulto la cual garantiza su supervivencia, por esto la formación del vínculo es una necesidad primaria.

Por lo anterior ahora se sabe que el apego es una necesidad primaria, la cual presenta de acuerdo con López (1990) tres características:

-Genera conductas hacia la persona de apego: observables, con un significado y que se presentan dentro de cierto contexto, estas conductas se realizan para lograr una proximidad y contacto con las figuras de apego, algunos ejemplos son el llamar la

atención por medio del llanto, sonrisas, vocalizaciones, contactos táctiles, vigilancia, seguimiento visual y auditivo de las figuras de apego; o conductas motoras de aproximación y seguimiento.

El contexto es un elemento importante en la manifestación de las conductas de apego ya que este puede influir en que se manifiesten o no éstas, por ejemplo, si está el niño en un contexto seguro y conocido puede ser que no aparezcan conductas que lo hagan estar cerca de la madre, pero si percibe cierta amenaza en el ambiente generará conductas de apego por medio de las cuales buscara la proximidad y el contacto con la figura de apego, se ha visto que los factores que determinan las conductas de apego son la historia anterior, el estado endógeno, la situación, la persona con quién interactúa, las diferencias individuales y el nivel de desarrollo del niño.

-El modelo mental de la relación con las figuras de apego es construido por el niño en base a las interpretaciones que hace de sus experiencias; este modelo se crea con los recuerdos de la relación, con el concepto que tiene de la figura de apego y de él mismo, con las expectativas hechas de la propia relación y con los sentimientos que implican a diferentes elementos como índices fisiológicos, expresión corporal, etc. Estas representaciones mentales fueron llamadas por Bowlby (citado por López, 1990) "modelo de trabajo", modelo, por que es la construcción de un conjunto de representaciones interrelacionadas que son estables, de trabajo por que son representaciones dinámicas que se encuentran continuamente cambiando y reinterpretándose.

-Los sentimientos ya que el apego es un vínculo afectivo, se encuentra cargado de sentimientos hacia la figura de apego y hacia la misma persona. Una relación adecuada con las figuras de apego va a llevar a sentimientos de seguridad cuando esta se encuentra próxima, y la pérdida de la misma genera angustia. El apego produce desde reacciones fisiológicas, cambios en la expresión corporal, y las consiguientes interpretaciones tanto individuales como sociales de estos cambios.

Las funciones que tiene el apego de acuerdo con Delval (1994) son que favorece la supervivencia al mantener el contacto con los padres, además de que las figuras de apego funcionan como bases de seguridad para explorar el ambiente.

La figura de apego ofrece y regula la cantidad de estimulación que recibe el niño ya que ella selecciona los ambientes y el tiempo en que permanece en ellos, también favorecen el desarrollo físico y psíquico de los niños. Cuando un niño tiene un vínculo afectivo estable y satisfactorio se siente seguro, confiado y contento, pero cuando esta relación no es bien establecida los niños se sienten inseguros y amenazados y pueden presentar somatizaciones. Las figuras de apego tienen un gran efecto en el desarrollo social ya que a través de la relación con estas el niño aprende a comunicarse con los demás.

Delval (1994) cita a Bowlby diciendo que la importancia de la figura de apego para la vida futura es muy grande ya que en la relación con las figura de apego la persona construye un modelo del mundo y de el mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes. Los vínculos que se formen en el primer año de vida van a tener influencia en las relaciones posteriores de la persona.

2.1.2 Proceso de desarrollo del apego

El apego se genera como resultado de un proceso en el que el niño reconoce a las personas y posteriormente se vincula a ellas. En un principio no existe un apego como tal, sino que más bien hay interacciones privilegiadas con el adulto, para que éstas se den es necesario que haya estabilidad en las interacciones entre madre e hijo, y que se produzcan en el niño procesos mentales y afectivos; para que estas se puedan dar se necesita que haya estabilidad en las interacciones entre madre e hijo, que se produzcan en el niño procesos mentales y afectivos, y que se tengan interacciones rítmicas (con periodicidad y constancia).

En los primeros meses las relaciones son asimétricas porque es el adulto quien se adapta a los ritmos biológicos de los niños, siendo él quien tiene la intencionalidad y la capacidad simbólica, él también es el que crea y controla las situaciones de interacción, y se siente responsable por el niño, y ya que es una persona socializada, intenta incorporar al niño al sistema social, la interacción entre madre e hijo está modificándose continuamente adaptándose a cambios tanto en los niños como en los adultos.

Los niños toman cada vez más frecuentemente la iniciativa en la interacción. El adulto con el que se establece el vínculo de apego es sensible a las necesidades del niño y su sensibilidad se puede observar en la percepción e interpretación adecuada de sus demandas y en la capacidad para satisfacer de manera adecuada esas necesidades.

López (1990) y Delval (1994) coinciden en que el desarrollo del apego se divide en 5 fases: la primera abarca hasta el tercer mes, en este periodo los niños manifiestan una preferencia por los miembros de su especie sin buscar más a quienes interactúan con él, aunque en los primeros días de nacidos pueden reconocer la voz, olor y otras características de quienes les cuidan, este reconocimiento no es el de la persona en sí, sino que se genera por la periodicidad del contacto con estos estímulos.

La segunda se da hasta los 5 meses, en ésta los niños discriminan a los adultos que interactúan con ellos pero no rechazan a los desconocidos, aunque ya aquí muestran preferencia por quienes los cuidan, la interacción es más flexible y depende menos de los ritmos biológicos y de las respuestas reflejas. En esta etapa el niño ya no solo responde al contacto, sino que ahora ya lo busca activamente.

Entre los 6 y 12 meses prefieren la relación con las figuras de apego y rechazan a los desconocidos, el sistema de apego ya está formado pero aparece el "sistema de miedo o desconfianza," que surge entre el octavo y el décimo mes. Spitz habla de una reacción de angustia ante la separación de la madre, en donde el niño rechaza a los desconocidos, este sistema interactúa con el del apego, con el sistema de exploración y con el afiliativo. Los sistemas de apego y miedo aparecen antes que la capacidad de locomoción y antes que la madre pueda tener otro niño, en este momento el sistema del miedo aparece por que es aquí cuando el niño comienza a explorar por sí mismo lo que le ayuda a mantener cierta proximidad hacia sus progenitores. Alrededor del año y medio el miedo a los desconocidos se manifiesta de una manera menos clara.

La quinta fase comienza a partir de la vida escolar, en ésta existen vínculos de apego con características distintas a los de etapas anteriores.

2.1.3 Tipos de apego

Como se observa en las secciones precedentes de acuerdo con el tipo de interacción entre madre e hijo se generan diferentes tipos de apego. Ainsworth (citado por Siegler, 1998) distinguió tres tipos de apego que se generan dependiendo de la calidad de la relación entre madre e hijo, las diferencias entre estos se pueden observar cuando hay una separación por medio de su experimento de la "situación extraña", los diferentes tipos se muestran a continuación:

-Apego seguro: son los niños que tienen conductas positivas hacia la madre tras una breve separación.

-Apego resistente: los niños presentan un apego ambivalente, lo cual quiere decir que buscan el contacto con sus padres al tiempo que lo intentan evitar, se alejan de su madre.

-Apego evitante: manifiestan no solo conductas positivas, sino también negativas de oposición, protestas, etc.

Una buena relación con una o varias figuras de apego favorece la supervivencia al mantener el contacto con los padres, funcionan como bases de seguridad para explorar el ambiente. La cría utiliza a la madre como una base desde la que explorar y a medida que va creciendo el contacto se va haciendo más esporádico por lo cual una buena relación le da más independencia, más seguridad, presenta más conductas exploratorias, tiene una mayor capacidad para la solución de problemas, mejores relaciones con los otros y más confianza en él mismo y en los demás pues se sabe querido y es más tolerantes

Una mala relación hace al niño menos activo, mas dependiente y menos social y puede suponer malas relaciones con el entorno, ya que cualquier conducta ambivalente con los que se siente vinculado se interpreta como un rechazo y lleva a la desesperación o al rechazo.

A partir de estos tres tipos de apego han surgido diferentes investigaciones, una de ellas se refiere a los efectos de la sobre estimulación en la calidad del apego. Belsky, Rovine y Taylor (1984) e Issabella y Belsky (1991) notaron las causas de diferentes patrones de apego:

La sensibilidad materna es uno de los principales determinantes del tipo de interacción y es responsable del desarrollo de un patrón seguro de apego, ésta consiste en percepciones constantes e interpretaciones precisas así como en respuestas apropiadas a las señales del bebé.

Los apegos inseguros se desarrollan del comportamiento inconsistente, de percepciones e interpretaciones erróneas así como de respuestas insensibles a las señales del bebe. Se ha visto que las interacciones de los niños inseguros, se encuentran caracterizadas por extremos en el comportamiento materno (sobre o sub involucramiento).

Las madres de niños evitantes no logran una adecuada interpretación del comportamiento general de sus hijos, de las emociones y expresiones faciales, son

insensibles al responder verbalmente a sus hijos y son intrusivas, en general el cuidado que dan a sus hijos es sobre estimulante lo cual produce patrones de evitación, como una respuesta que tiene el niño para luchar contra el comportamiento intrusivo e insensible de la madre y esto lo hace no prestando atención para no ser sobreexcitado y lleva al desarrollo de una defensa en el niño en la que se encierra o "apaga" ya que el control de la pareja con la cual interactuar (con la madre) no es posible.

Las madres de niños resistentes son insuficientemente responsivas y casi no se involucran con el niño, estas relaciones se caracterizan por interacciones subestimulantes y pobremente coordinadas, por un involucramiento materno mínimo, presentan un alto grado de inconsistencia en las interacciones de la madre, tienen también una incapacidad para iniciar las interacciones, y cuando lo hacen el niño no está interesado o se encuentra indispuerto para interactuar.

Las interacciones de niños con apegos seguros se encuentran caracterizados por una interacción moderada, sensible, que es contingente al comportamiento del niño; dan la oportunidad de tener una pareja que puede ser predecible para interactuar. La seguridad en el apego se ha visto que se encuentra relacionada con una respuesta rápida hacia la angustia del niño por parte de la madre, con una estimulación moderada y apropiada, con una sincronía en las interacciones, con la calidez y con involucramiento.

Isabella y Belsky (1991) hablan de que la sensibilidad materna se ha identificado como fundamental para la interacción, y que es la responsable del desarrollo de un apego seguro junto con las percepciones constantes e interpretaciones precisas así como las respuestas apropiadas a las señales del niño (Ainsworth, 1978 citado por Isabella y Belsky, 1991). Los apegos inseguros se ha visto que se desarrollan del comportamiento inconsistente, de percepciones e interpretaciones erróneas así como de respuestas insensibles a las señales del bebe.

Hay una relación entre la vida social y las pautas de crianza. Cada cultura educa de determinada manera a sus hijos por lo que hay una conexión entre el carácter de los niños, la organización social y las formas de crianza. Se ha visto que en la situación extraña de Ainsworth dependiendo del país se presentan diferentes porcentajes de los distintos tipos de apego. Los diferentes tipos de apego reflejan las distintas formas de crianza y las expectativas que tiene cada sociedad respecto a como debe de ser un adulto bien adaptado.

De acuerdo con López(1990) las características de la estimulación que deben dar las figuras de apego son las siguientes:

-oportunidades para explorar y tener contacto con información visual, táctil, auditiva, motriz, etc. calidad en la estimulación ya que tiene que ser íntima, rítmica, espontánea y lúdica. En las actividades de alimentación, limpieza y juego, suelen cumplirse estas condiciones

-accesibilidad y disponibilidad. Las figuras de apego deben ser fácilmente accesibles y estar disponibles, adaptándose a los ritmos del niño. Por ello, en los primeros meses conviene que haya una presencia continuada y cercana; posteriormente pueden ir alargándose las separaciones breves.

-exclusividad el niño debe tener figuras de apego que les pertenezcan de forma exclusiva, o en todo caso, que sean compartidas solo con los hermanos.

-incondicionalidad, el niño debe saber que es aceptado independientemente de sus cualidades y comportamientos concretos.

-permanencia en el tiempo este tipo de relación debe mantenerse en el tiempo, sin que los niños perciban un límite temporal.

2.2. LA IMPORTANCIA DE LA MADRE EN EL AMBIENTE FÍSICO

La infancia es una etapa muy importante por ser un periodo de construcción, por eso es primordial prestar la atención necesaria a los primeros años de vida y proporcionar al niño todo lo que él necesita para que pueda tomar del ambiente los elementos que requiere en su propia construcción; el ambiente debe de estar de acuerdo con las características y las necesidades del niño en cada momento. El adulto juega un papel muy importante en este período ya que tiene la tarea de crear un ambiente para el niño que invite y permita la exploración independiente eliminando riesgos y sobre estimulación, que sea interesante, en donde el niño pueda descubrir, desarrollar sus habilidades, potencialidades y trabajar todas las áreas de su persona.

“Para garantizar el desarrollo óptimo de los bebés y niños pequeños necesitamos ver al ambiente en el cual están pasando sus días de manera global teniendo en cuenta qué tanto satisface sus necesidades sensoriales, cognitivas, motoras y emocionales y que tanto responde a estas necesidades; podemos hacer el esfuerzo para compartir en el proceso la forma en la que el niño está experimentando el mundo y ofrecer soporte para todas sus potencialidades” (Murphy and Small, 1989 p.13)

Es importante que los padres creen un ambiente en el cual interactúen con sus hijos, que conozcan más sobre su desarrollo y que aprendan a observar sus necesidades en cada momento para que de esta forma les den libertad, que creen un ambiente que les presente retos, en el cual los niños puedan trabajar y desarrollar sus habilidades con concentración y compromiso; dónde se les respete, donde haya orden para que el niño pueda tener puntos de referencia estables y límites claros que le permitan orientarse y que le den seguridad emocional para actuar y explorar. El adulto tendrá un papel muy importante, el de guía, en el cual será el responsable de enriquecer ese ambiente tomando en cuenta las características y necesidades de esos niños, y será también responsable de la seguridad física y emocional.

Gerber citado por Warrent et. al. (1992) habla también de que hay que dar a los niños un ambiente que sea físicamente seguro, que presente retos cognitivos, que sea enriquecedor emocionalmente. Y una parte fundamental del ambiente son los cuidadores.

Es importante responder a los niños para que sepan que pueden confiar en los adultos; que experimenten su propia competencia para vivir en el mundo y satisfagan sus necesidades; que conozcan como es su cuerpo, en donde se encuentran en el espacio y como calmarse cuando se sienten cansados o sobre estimulados, éstas son cosas que los niños necesitan aprender por ellos mismos.

Los adultos necesitan confiar en que los niños son capaces de aprender y deben respetar su nivel de desarrollo, mirando y esperando un poco antes de asumir que necesitan nuestra ayuda; ésto da a los niños confianza en si mismos y elevan su autoestima. Cuando pedimos al niño cambiar lo que esta haciendo hacia algo que creemos que es mejor, más divertido, educativo o mas correcto, entonces impedimos que él aprenda a través de su experiencia, y le hacemos sentir que lo que hace no es importante.

El que el niño pueda crecer en un ambiente enriquecido es muy importante y una de las evidencias de la importancia de ésto para el desarrollo viene de una serie de experimentos que empezaron a fines de los años 50 en los cuales se encontró que ratas y otros animales que se criaron en jaulas enriquecidas con una diversidad de juegos tenían cerebros más pesados con capas corticales mas gruesas, con más células conectivas y con niveles más altos de actividad neuroquímica (que facilita la formación de conexiones entre el cerebro y las células) que en otros animales de la misma camada criados en jaulas estándar o de forma aislada (Rosenzweig, 1984 citado por Papalia, 1991). En diferentes temas de estudio se ha llegado a la misma conclusión, por ejemplo, Freeman (1979 citado por López, 1997) estudió parejas de hermanos criados en diferentes hogares adoptivos, y encontró que hay una mayor correlación entre la inteligencia de los niños que viven en hogares con un nivel socioeconómico parecido, más que entre hermanos biológicos, las diferencias se encontraron relacionadas directamente con la estimulación ambiental. Skeels (1975 citado por López, 1997) demostró como los niños con discapacidad intelectual mejoraban en su nivel de desarrollo al ser transferidos de los orfanatos a ambientes donde se les daba afecto y tenían mayores oportunidades de interactuar con diferentes cosas, posteriormente los comparó con un grupo control que se quedó en el orfanato, encontró resultados significativos y positivos en cuanto a la importancia del ambiente en el cual vive el niño.

De acuerdo con el estudio longitudinal de Fullerton (1998) que buscó diferencias en los ambientes donde crecían niños sobresalientes, encontró que tenían un ambiente en la casa más enriquecido, y que estos niños demandan mayor actividad y estimulación ambiental de sus padres, en conclusión, las familias de estos niños proporcionan un ambiente familiar y una casa más estimulante, activa y unida.

Montessori habla de que el adulto debe prepararle el ambiente al niño para que pueda orientarse en él, para que pueda obtener del ambiente la información que necesite en ese momento particular.

El ambiente preparado de acuerdo con esta autora se refiere al lugar en el cual el niño encuentra lo necesario para su desarrollo, que satisface sus necesidades físicas y psicológicas, es un ambiente de amor, donde hay un adulto consciente, conocedor de las etapas de desarrollo del niño y que está pendiente de las mismas para proporcionarle lo que necesite en ese momento. Debe de haber respeto, actividad espontánea, libertad con límites, movimiento y libre elección. El ambiente debe de presentar retos con posibilidades de éxito, debe ser rico y que haya vida social, según esta autora en las primeras etapas del desarrollo, es fundamental que el espacio que el adulto proporcione al niño le permita desarrollar sus características y potencialidades particulares, y al mismo tiempo posibilite su adaptación.

El adulto es el responsable de atender las necesidades cambiantes del niño en crecimiento, debe participar en este proceso a través de la empatía y el entendimiento sensible, no es un observador estático ni un maestro autoritario, es una parte importantísima del ambiente, el ambiente es creado por el adulto para acompañar al niño en sus necesidades físicas, intelectuales, sociales y psicológicas el niño debe encontrar en el ambiente un sentido de orden, seguridad y protección debe de existir una atmósfera que soporte el desarrollo emocional del niño.

Pero aunque el adulto tenga un papel fundamental como la persona que proporciona los medios para satisfacer las necesidades de desarrollo del niño en cada momento, su papel es secundario, ya que es el propio niño quien logra su desarrollo, la ayuda del adulto es indirecta, ya que como dice Montessori "Es necesario que el adulto siga al niño en su desarrollo y que le secunde, no ha de ayudarlo a construirse, pues este trabajo incumbe al niño; ha de respetar con delicadeza sus manifestaciones, facilitándole los medios necesarios para construirse y que no podría procurarse por si solo" (Montessori, 1986 p.87)

El niño se desarrolla por medio de sus experiencias sobre el ambiente, por medio de su trabajo, ya que por ejemplo apenas logra el lenguaje el niño comienza a balbucear y nadie le puede obligar a guardar silencio si el niño no hablara, no saltara o caminara no se podría desarrollar normalmente y sufriría un truncamiento en su desarrollo. El desarrollo no le llega al niño, sino que es el propio niño quien lo consolida por medio de las experiencias que realiza en el ambiente.

De acuerdo con Montessori el ambiente debe facilitar la expansión del ser en vías de desarrollo reduciendo los obstáculos al mínimo. "El ambiente ofrece los medios necesarios para el desarrollo de la actividad derivada de los seres" (Montessori, 1986 p.60). El adulto debe de poder adaptarse a las necesidades del niño con objeto de no ser un obstáculo para éste y no proporcionar ayudas innecesarias ya que entre más inútil sea la ayuda mayor será el obstáculo para el desarrollo de las propias capacidades. El ambiente tiene que ser un ambiente vital en el cual el adulto se encuentre preparado para auxiliar al niño.

Para poder determinar que es lo que necesita el niño y no ser un obstáculo es necesaria la observación y para que ésta pueda ser lo mas confiable posible los niños deben ser libres para expresarse, de esta forma podrán revelar las necesidades y actitudes que de no ser así permanecerían escondidas o reprimidas en un ambiente que no les permitiera actuar espontáneamente, el ambiente debe de ayudar al niño a tener una independencia creciente en relación al adulto pero se debe de tomar en cuenta que sin libertad no puede haber experiencia. Por esto es importante dejar al niño elegir libremente por que esto le da autoestima y seguridad, hay que permitir que utilice el material el tiempo que quiera ya que le da la posibilidad de perfección y de adaptación. Pero en el ambiente también deben de haber limites claros ya que los limites le ayudan a construir un ego fuerte y le ayudan a confrontarse con la realidad. El vivir en libertad pero con ciertos limites le dará a la persona autocontrol, voluntad y habilidades para convivir y de esta forma se convertirá en un ser social.

El orden es vital para el niño ya que esta es la manera en la cual llega a conocer el ambiente, de acuerdo con Montessori el orden físico lleva posteriormente a un orden mental. El niño debe encontrar un orden en el ambiente, todos los objetos deben tener un lugar para permitir que elija con el que quiere trabajar, una vez terminado el trabajo debe

regresarlo a su lugar, de esta forma se convertirá en un colaborador de su ambiente, esto le ayudará a orientarse para poder predecir donde esta él mismo y donde se encuentran los objetos que busca; seguridad emocional ya que conocer su ambiente le da tranquilidad y así mismo le ayuda a trabajar su memoria. Hay que dejar al niño la opción de escoger pero dentro de un cierto rango, que se encuentra determinado por su edad, lo cual le permitirá hacer una elección sin perderse en demasiadas opciones, por lo tanto las opciones entre las cuales puede escoger deben de estar de acuerdo a su nivel de desarrollo ya que él sabe qué es mejor para él y con qué cubrirá sus necesidades, es importante que el niño sepa elegir. Algo muy importante también es que el adulto tiene que aprender a respetar el ritmo de desarrollo de cada niño motivándolos y no forzándolos.

El lugar donde el niño juegue debe ser agradable, luminoso, ventilado, fácil de limpiar, que contenga cosas reales, rico en estímulos, con material y mobiliario al alcance de los niños.

El medio ambiente en el cual crece el niño es importante pero como dice Montessori "ciertamente el medio ambiente es secundario en los fenómenos de la vida. Puede modificar, ayudando o destruyendo, pero nunca podrá crear. El origen del crecimiento reside en si mismo". (Montessori en proceso de impresión)

Esta idea coincide con la teoría psicogenética en cuanto que es el niño quien crea su propio conocimiento en un medio ambiente donde va a practicar y desarrollar sus potencialidades, lo que el niño necesita lo busca y lo desarrolla por medio del trabajo en el ambiente exterior pero este ambiente no tiene importancia constructiva alguna, sino que ofrece únicamente los medios necesarios para que sea el niño quien logre construirse.

Montessori habla también de que "son las sensibilidades interiores que guían en la elección de lo necesario en el ambiente y en las situaciones favorables a su desarrollo... guían convirtiendo sensible al niño únicamente para ciertas cosas e indiferente para otras" (Montessori, 1986 p.81)

Hay dos frases claves para Montessori, la primera le fue dicha por un niño: "ayúdame a hacerlo yo solo" y la segunda es " toda ayuda innecesaria es un obstáculo para el desarrollo" la cual resumiría el papel tan delicado que tiene el adulto en la relación con el niño ya que puede ser un promotor importante para el desarrollo al facilitarle "los medios necesarios que él mismo no se puede procurar" o un obstáculo contra el cual el niño tiene que luchar.

Otro autor muy importante que explicó el papel del adulto como facilitador del desarrollo del niño fué Vygotsky (1982) quien creó el concepto de la zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo es la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo del niño y el nivel de desarrollo potencial (al que puede llegar por medio de la guía del adulto). El pensaba que el desarrollo psicológico es precedido por la instrucción ya que ésta organiza el avance de las funciones psicológicas, lo que se aprende primero surge en un plano interpsicológico, el cual después de un tiempo de ser practicado da la posibilidad de utilizar estas funciones dentro de un plano intrapsicológico, por eso es que él pensaba que las funciones psicológicas superiores se originan de la relación con otros, esto sucede por que el niño vive en un mundo, en un contexto sociocultural en el que tiene que interactuar con la gente porque es a través de ellos que obtiene la cultura y le

proporcionan las herramientas necesarias (signos o herramientas que son producto de la evolución sociocultural) para modificar su entorno físico y social.

Los conocimientos que en un principio fueron transmitidos y regulados por otros son interiorizados por el niño y es en ese momento cuando ya los puede usar de manera autorregulada. El adulto en un principio es directivo a través de un sistema de apoyo llamado por Bruner andamiaje que gracias a él, el niño puede llegar a niveles superiores y conforme el alumno avanza el papel de el maestro se convierte en el de observador empático.

Vygotsky(1982) habla de que no se debe de determinar el desarrollo del niño para la realización de una intervención a partir de la parte que ya se encuentra madura en ese momento "el psicólogo para valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, 1982 p. 238).

Vygotsky habla de la zona de desarrollo próximo que es el lugar a través del cual el adulto puede funcionar como facilitador del desarrollo del niño, pero por el otro lado se ha descubierto por medio de diversas investigaciones que el adulto puede funcionar como un obstáculo en el desarrollo del niño; un ejemplo de esto son dos programas de intervención llevados a cabo en Estados Unidos, los cuales demuestran el delicado equilibrio que tienen que guardar las madres y padres para poder ser un factor de ayuda hacia su hijo, el primer programa es el de Seifer, Clark y Sameroff (1991) se llevó a cabo con padres de niños que presentaban algún tipo de retraso en el desarrollo; y consistió en instruir y dar retroalimentación a las madres sobre sus interacciones con sus hijos, ya que se dieron cuenta de que las madres de estos niños daban un mayor nivel de estimulación, lo cual causaba que el niño presentara una mayor incomodidad y una menor capacidad para interactuar con su madre, la retroalimentación consistió en ayudar a la madre a identificar las necesidades de sus hijos y a adaptarse a estas y al estado del niño en ese momento. Como resultado del tratamiento hubo un incremento en la capacidad del niño para interactuar y un decremento en la estimulación de la madre así como también en los berrinches o incomodidad del niño. Este programa afectó positivamente el nivel de desarrollo de los niños.

Es interesante ver que para que interactúe el niño tiene que haber una respuesta de la madre que se encuentre de acuerdo al estado y a las necesidades del niño más que una estimulación externa y arbitraria, las interacciones tienen que darse de acuerdo a la situación en la que se encuentran, a los intereses y al humor.

La hipótesis que los investigadores de este estudio tenían en un principio era que "las madres que estimulan más frecuentemente al niño le dan más oportunidades para comportarse responsivamente (como se implica en la definición). Sin embargo, las hipótesis que fueron comprobadas son opuestas a lo que uno esperaría de acuerdo con relaciones reciprocas implicadas por la definición de variables solas. La estimulación materna se relaciona, menos con una responsividad del niño, y la responsividad materna se relacionaba con una mayor responsividad del niño. Las interacciones caracterizadas como óptimas son aquellas en las que madre e hijo tuvieron un comportamiento responsivo" (Seifer, Clark y Sameroff, 1991 p.9) Después de que un pequeño umbral de estimulación es logrado el aspecto más importante es la calidad de la interacción más que la cantidad de estimulación dada.

El segundo programa de intervención es el de Roe, Drivas y Bronstein (1990), éste tenía el fin de incrementar la responsividad vocal diferencial de los niños, ya que se ha visto que ésta depende de la estimulación vocal dada por la madre, se ha encontrado una correlación entre la responsividad vocal (que es cuando los niños balbucean más en respuesta a sus madres que a extraños) y el coeficiente intelectual posterior.

En el estudio se Instruyó a madres para que estimularan a sus hijos para este fin, pero para sorpresa de los investigadores, encontraron que una baja responsividad vocal diferencial esta relacionada con bajos y altos niveles de estimulación vocal de la madre, mientras que una alta responsividad vocal diferencial se encuentra asociada con una estimulación vocal materna moderada, encontrando por tanto una relación en forma de "n" entre la estimulación materna (representada en el eje de las x) y la respuesta del niño (representada en el eje de las y). En las discusiones hablan acerca de estos resultados argumentando que más que decir a las madres que incrementen la cantidad de habla hacia sus hijos, tienen que ser extremadamente sensitivas a sus signos afectivos y de esta forma no sobre estimularlos.

El problema de la sobre-estimulación pensamos que puede venir de una idea adulta de que los niños necesitan ser llenados con estímulos para adquirir el conocimiento, por lo que tratan de dar a los niños la mayor cantidad de información que sea posible, sin tomar en cuenta que ellos nacen con muchas capacidades y que solo necesitan las oportunidades y la guía para desarrollarlas, la capacidad de concentración es básica para que el niño pueda realmente desarrollar todas sus habilidades, ya que para que pueda asimilar la información y por tanto construir su conocimiento es necesario que se concentre en su trabajo de tal forma que sea significativo, si no se concentra en lo que se encuentra haciendo no podrá asimilar lo que esta construyendo. Debido a la sobre estimulación que reciben los niños actualmente la atención se ha visto mutilada. El niño necesita un guía que le ayude a lograr un nivel de desarrollo más alto por medio del andamiaje, pero con la sobre estimulación en vez de ayudar al niño y hacerle más fácil su tarea se le distrae.

El niño comienza a explorar el mundo con mucho detenimiento y concentración, por ejemplo, si tiene un objeto en la mano se puede pasar horas viéndolo, y explorándolo de distintas maneras. Pero lo que los adultos hacemos regularmente, en vez de respetar el tiempo y la concentración del niño es interrumpirlo con muy buena intención, pero poco conocimiento, le quitamos el objeto o le pasamos otros, pensando que "seguro que ya se aburrió con ese", y lo dejamos con una gran cantidad de estimulación; no lo ayudamos a concentrarse en algo, de esta forma somos un obstáculo para el desarrollo en vez de un factor que le facilita al niño su trabajo de construcción.

En los ambientes sobre-estimulantes, se propicia que se desconcentre el niño incitándolo a cambiar de actividad constantemente para que desde el punto de vista del adulto no se aburra (por ejemplo las caricaturas, algunos museos para niños, y algunos centros de estimulación temprana etc.) pero lo único que logramos es que el niño no desarrolle todo lo que pudiera desarrollar con lo que está haciendo, y le enseñamos que las cosas no tienen sentido, o que no hay que darle uno tan profundo, por que si se lo da no podría estar atendiendo a todos esos estímulos, le enseñamos que lo importante no es concentrarse y sacarle el mayor provecho a lo que está haciendo, sino que lo que se debe de hacer es abarcar muchas cosas pero sin verdaderamente aprovecharlas, ya que solo se pueden manipular o jugar con ellas de determinada manera y por corto tiempo.

Jacovitz y Sroufe (1987) identificaron el rol del cuidador como una causa social para el desarrollo del déficit de atención con hiperactividad (ya que existen causas biológicas y sociales para que se produzca esta). Se ha visto que este déficit se debe en parte a la dificultad de los niños para regular su propio nivel de excitación cerebral para manejar las demandas de diferentes situaciones. Las dificultades en la modulación se han relacionado con la relación madre-hijo ya que los cuidadores son los que en un principio ayudan regular la excitación cerebral de sus hijos al estar consientes y ser sensibles a su capacidad para recibir y usar la estimulación, les dan esta estimulación cuando se encuentran sub excitados en respuesta a las claves del niño y la reducen cuando se encuentra sobre excitado, con el desarrollo el niño va teniendo mas control e internaliza el proceso de regulación. La intrusividad de la madre y la sobre estimulación afectan esta regulación ya que rompen con la actividad del niño en vez de ajustarse a ésta en tiempo, calidad, estado de ánimo e interés, esto puede tener como consecuencia una incapacidad para regular adecuadamente su actividad para cumplir con las demandas de la situación.

Fogel (1987) habla del modelo de estimulación óptima propuesto por Field (1977) en donde dice que los niños tienden a alejarse o a dejar de prestar atención cuando la actividad de la madre es o muy baja o muy alta, como por ejemplo cuando una madre es muy intrusiva o apática. De acuerdo con el estudio de Fogel, el adulto tiene mayor influencia que el infante en los cambios que se dan en la interacción, y éste tiene la función de crear un marco o un contacto en el cual la interacción proceda, y tiene también la función de reflejar el estado del bebé como un intento para ayudarlo a acoplarse con los cambios en su comportamiento. Parece ser que las madres de niños normales aprenden a parar y a comenzar su interacción con sus hijos en base a las respuestas y a las características temporales del niño, las madres saben cuando parar de ser expresivas si no obtienen una respuesta positiva dentro de cierto periodo de tiempo.

2.3 INFLUENCIA DE LAS CREENCIAS MATERNAS Y PATERNAS SOBRE EL DESARROLLO DE SUS HIJOS EN EL DESARROLLO DE LOS MISMOS

Todos los padres se forman expectativas sobre sus hijos y poseen ciertas creencias acerca de la forma en que se da el desarrollo que influyen en el modo en que realizan sus prácticas de crianza, por lo cual, se revisarán a continuación algunos estudios relacionados con este tema.

Se han realizado estudios para investigar la subjetividad que presentan los padres y las madres en las percepciones acerca de sus hijos. En algunos de ellos se encontró que las características paternas y maternas (el sexo del padre, su raza, su estatus socioeconómico, su relación de pareja, su grado de extroversión y su salud mental) influyen en las valoraciones que hacen de sus propios hijos aún antes de que nazcan (Wolk, Zeanah, García-Coll y Carr, 1992). Estas percepciones o valoraciones acerca de el temperamento de sus hijos demostraron ser estables a lo largo del tiempo.

El estudio consistió en preguntar a los padres sobre el temperamento de sus hijos antes de que estos nacieran, pidiéndoles que imaginaran el comportamiento de su hijo en situaciones de la vida diaria. Los resultados acerca de las percepciones prenatales y las postnatales se encontraron fuertemente correlacionados. Estos resultados han sido interpretados como reveladores de una desviación o tendencia en las percepciones

maternas y paternas, una tendencia en la que los padres desarrollan una representación interna de sus hijos antes del nacimiento que no cambia después del mismo (Wolk et al. 1992, Mebert, 1991).

Estos resultados sugieren de acuerdo con Mebert (1991) que antes de que los niños nazcan los padres ya se han formado expectativas de como van a ser sus hijos, estas expectativas no solo influenciarán sus percepciones, sino su comportamiento y el comportamiento de su hijo también. Las expectativas desvían las observaciones por lo que la información consistente con éstas tiene más posibilidades de ser atendida procesada y actuada. Mebert habla de que los componentes subjetivos de los reportes paternos del temperamento de los hijos, tienen dos dimensiones: las características psicológicas de los padres y sus expectativas. Es posible que las expectativas sean medidas alternativas de las características psicológicas de los padres durante el embarazo (lo cual fue comprobado en el estudio de Walk et al, 1992). Los padres van a atender particularmente a los comportamientos que cumplen con sus expectativas y van a provocar comportamientos que confirmen sus creencias.

Continuando con el mismo tipo de estudios Stimson, Castle y Hay (1997) hablan de que durante el segundo y tercer año de vida las atribuciones paternas se vuelven más variadas y contienen una mayor cantidad de rasgos o características adultas atribuidas a los niños pequeños, así también las atribuciones que realizan los padres se vuelven más estables y coherentes. Una explicación que dan los autores a estos estudios es por medio de la teoría clásica de la atribución que asume que la gente tiene una necesidad básica para entender las causas, sentimientos actitudes y comportamientos en ellos mismos y en otros. Además se asume también que hay una gran similitud entre las atribuciones que hace la gente acerca de otros y aquellas que hacen acerca de ellos mismos. En la necesidad de ver el mundo de manera comprensible y coherente los padres gradualmente atribuyen más características adultas a sus hijos pequeños y ven éstas características de manera persistente en el tiempo e interrelacionada para que tengan significado.

Como se ha visto las creencias maternas y paternas sobre sus hijos se pueden ver como medios a través de los cuales los eventos son categorizados y de acuerdo a estas categorías los padres actúan. Las creencias acerca de los niños se construyen en base a la experiencia del padre en su propia familia de origen, a la teoría de la atribución, pero también de acuerdo con McGillicuddy (1980) a la experiencia con sus propios hijos, estas creencias son el marco a partir del cual se realizan asimilaciones de nueva información o conocimientos; los sistemas de creencias de los padres se encuentran sujetos a modificaciones como resultado de nuevas experiencias discrepantes por lo que en el sistema familiar todos los miembros tienen una influencia sobre los demás, cuando un nuevo miembro nace el sistema de creencias de los padres se encuentra cada vez más abierto a los cambios por lo que las creencias paternas y su comportamiento subsecuente varía con el número de niños, el sexo y sobretodo por la influencia de todos los miembros de la familia.

Los modelos de crianza fueron definidos por McGillicuddy (1980) como un conjunto organizado de conocimientos acerca del desarrollo del niño que determina y dan lógica a las técnicas de disciplina que utilizan los padres. McGillicuddy afirma en sus conclusiones que las creencias paternas y maternas predicen las prácticas paternas y maternas por encima de el estatus socioeconómico y la constelación familiar.

La sociedad cree que una buena maternidad-paternidad lleva a una crianza efectiva y a resultados óptimos en el niño, pero lo que se cree que es ser un buen padre varía entre los que se consideran expertos así como también entre padres con diferentes características demográficas y orígenes (Benasich y Brooks-Gunn, 1996). Las investigaciones sugieren que el conocimiento paterno acerca del proceso del desarrollo del niño influye en la forma en la que los padres entienden el comportamiento de su hijo y la forma en la que interactúan con él (Miller, 1988; Sigel, 1986 citados por Benasich et al, 1996).

El conocimiento de los padres puede ser definido como la comprensión que tienen acerca de las normas, de los hitos y de los procesos del desarrollo del niño, así también con la familiaridad que tienen con las habilidades de crianza (Parks y Smeriglio, 1986 Benasich y Brooks-Gunn, 1996). Se han demostrado relaciones positivas entre el conocimiento materno, y la provisión que da la madre de un ambiente físico y verbal estimulante, la calidad de la estimulación y el desarrollo del niño (Schaffer, 1991; Ninio, 1979; Snyder et al, 1979 y Stevens, 1984; citados por Benasich y Brooks-Gunn, 1996; Parks y Smeriglio, 1986).

El conocimiento materno de las normas de desarrollo y las creencias maternas acerca de su influencia en el aprendizaje del niño, medido al nacimiento se correlacionó positivamente con la actuación del niño en las escalas de desarrollo de Bayley meses después.

Benasich y Brooks-Gunn (1996) conceptualizan al conocimiento materno de manera operacional como el conocimiento de las normas del desarrollo (conceptos maternos del desarrollo que reflejan lo que las madres creen que influye en el desarrollo del niño) y el conocimiento de los hitos del desarrollo (que refleja las expectativas que tienen las madres del desarrollo). En su estudio encontraron que un mayor conocimiento materno acerca del desarrollo del niño a los 12 meses es un predictor del ambiente en la casa; y de manera significativa pero pequeña predice también el IQ a los 36 meses de edad. El conocimiento materno se encuentra asociado con el ambiente de la casa por arriba del índice socioeconómico.

El conocimiento de la madre acerca del desarrollo y los conceptos de crianza influyen en la forma en la que se encuentra organizado el ambiente en la casa lo cual a su vez influye en el desarrollo del niño, por lo tanto los efectos del conocimiento materno influyen en el desarrollo del niño directamente así como indirectamente por medio de la forma en la cual organizan la casa. " el conocimiento materno y las creencias pueden ser un mecanismo para facilitar cambios duraderos en el desarrollo de los niños... las creencias maternas se encuentran asociadas con el comportamiento materno así como también con desarrollo del niño" (Benasich y Brooks -Gunn, 1996 p.1201 y 1202).

De acuerdo con los resultados anteriores se ha visto que las creencias maternas juegan un papel importante como determinantes de las acciones maternas, la relación entre las creencias maternas y el comportamiento materno es un ejemplo de una correspondencia entre actitud y comportamiento mas general esto de acuerdo con Kochanska (1990), quien demostró en sus primeros estudios (1989) que existe una correspondencia confiable entre las creencias autorreportadas de las madres sobre las prácticas de crianza y sus practicas de socialización. Encontró también dos tipos básicos de creencias maternas: aquellas relacionadas con métodos de crianza respaldados o probados, ósea métodos de crianza basados en algún fundamento teórico y aquellos en

los cuales se expresan actitudes afectivas hacia el niño y hacia la experiencia de la paternidad. Los primeros predicen el comportamiento de la madre, mientras que los segundos se encontró que se asociaban con el grado de dificultad en la experiencia de crianza. En su segundo estudio (1990) encontró una consistencia entre las creencias maternas después de varios años, por lo que concluye que las madres se forman una idea de como deberían ser las formas deseables de disciplina y una filosofía de crianza en el comienzo del desarrollo del niño y estas continúan funcionando como un regulador de las prácticas de crianza futuras.

De acuerdo con la evidencia acumulada en estos estudios es muy importante conocer cuáles son las creencias que tienen las madres acerca del desarrollo, ya que "el entender el rol de los sistemas de creencias que incluyen las suposiciones culturales y étnicas, le da a los terapeutas una herramienta para saber cómo y por donde entrar a la familia que se encuentra en programas de educación o de consejo, la clarificación del sistema de creencias dentro de la estructura familiar puede ser el primer paso para dar a los padres nuevas alternativas y apoyo" McGillicuddy (1980 p. 322).

Es por esto que es muy importante investigar sobre las creencias maternas y paternas acerca del desarrollo del niño, ya que partiendo de ésta base se podrían realizar programas de intervención en los cuales se clarifiquen algunos conceptos básicos en los cuales se hayan encontrado confusiones, esto se vería reflejado en el desarrollo del niño, al tener más conceptos claros los padres funcionarán más como facilitadores en vez de estorbar el desarrollo del niño, dándole oportunidades de interacción más ricas para que pueda construir su conocimiento.

Hay conceptos erróneos que tienen los padres sobre el desarrollo del niño que pueden ser más dañinos que otros; aquellos conceptos que aun encontrándose equivocados permiten al niño una interacción con el medio ambiente y ser participes de la vida social y familiar pueden no ser tan dañinos como aquellos que no permiten la interacción, por ejemplo, algunas madres indígenas que llevan al niño colgado atrás para realizar todas sus actividades permiten al niño nutrirse psicológicamente del ambiente y de las actividades diarias que éstas realizan. Por el contrario hay otras creencias erróneas que son más mutilantes aislando al niño de la sociedad ya que impiden interactuar con el medio ambiente físico y social, por ejemplo, aquellos que piensan que el niño pequeño esta mejor si se encuentra tranquilo en su habitación, lo cual le niega la posibilidad de participar en la familia o los que ven que el salir a la calle puede ser malo para la salud por que se corre el riesgo de que el niño adquiera infecciones o se enferme, o los niños recluidos en corrales que impiden el movimiento y participar de la vida diaria de la familia.

En una investigación llevada a cabo por Palacios, Moreno e Hidalgo (1998) y ampliada por Hidalgo (1999) se investigó una muestra de padres después de haber tenido a sus hijos y se encontraron distintos tipos de padres de acuerdo a sus ideas:

-Padres tradicionales: se caracterizan por mantener una postura innatista en relación a las causas del desarrollo por lo cual se ven a si mismos como con una escasa influencia sobre el niño y su desarrollo. Tienen ideas pesimistas en relación al calendario evolutivo y son partidarios de prácticas educativas de corte autoritario, generalmente son personas con escasa información sobre temas relacionados con el desarrollo y la educación infantil, muchos de ellos tienen un nivel de estudios bajos.

-Padres modernos: atribuyen a la interacción herencia-medio las diferencias en las características psicológicas de los niños; se perciben a sí mismos como capaces de influir sobre el niño y su desarrollo; hacen previsiones ajustadas del calendario de desarrollo de los niños; y son partidarios de prácticas educativas que combinan permisividad y exigencias. Estos padres presentan un buen nivel de información procedente en gran parte de lecturas específicas que han realizado.

-Padres paradójicos: son radicalmente ambientalistas, lo cual contrasta con que se perciben a sí mismos como poco competentes a la hora de influir sobre el niño, atribuyendo a otras personas y a factores del medio la capacidad modeladora sobre el niño. Sus expectativas evolutivas son optimistas sin embargo sus previsiones de conductas de estimulación no siempre se ajustan a esa precocidad. En algunos contenidos están próximos a los tradicionales, en otros a los modernos y en otros en la mitad del camino entre ambos.

Se ha visto que existe una relación entre las creencias paternas y los patrones de crianza, lo cual se traduce en el desarrollo del niño, una asociación llamada Zero to three (1997) realizó una encuesta para investigar como se encontraba el conocimiento de los padres acerca del niño en los Estados Unidos, por lo que esta encuesta busca encontrar algunos puntos en común con la presente tesis apoyando lo que se plantea en este trabajo, de ésta encuesta se obtuvieron los siguientes resultados:

-Los padres y madres no se dan cuenta de la importancia de la primera infancia y del periodo de cero a tres años, este período es particularmente importante y presenta una oportunidad única para el niño (zero to three, 1996).

-Los padres y madres sienten que tienen más influencia en el desarrollo emocional de sus hijos, y poco impacto en el desarrollo intelectual al que describen como un proceso de absorción más que de creación de mayores capacidades, los padres de acuerdo a este estudio piensan que el ambiente en el que vive el niño no es importante ya que el intelecto para ellos es determinado genéticamente más que por las experiencias. Los padres y madres no saben que la estimulación no siempre es buena para los niños, 87% de ellos pensó que entre más estimulación reciba el bebé va a ser mejor (zero to three, 1997).

-Los padres y madres sienten que tienen un mayor impacto en el desarrollo emocional de sus hijos, luego en el intelectual y social más que en el físico. La mayoría de los padres y las madres creen conocer aquellos signos que indican si el desarrollo físico se encuentra dándose adecuadamente pero solo 38 por ciento se sienten seguros de poder decir si el desarrollo emocional de sus hijos se está dando de manera adecuada; el 44 por ciento se siente seguro de saber si se está dando de manera adecuada el desarrollo intelectual de sus hijos y 37 por ciento sobre los indicadores del desarrollo social.

Se sabe que las personas con las que los niños pasan más tiempo jugando tienen un papel crítico en su desarrollo emocional, social e intelectual, y limitar el número de cuidadores es importante para crear relaciones fuertes que son la base para el aprendizaje, este es un tema en el que los padres no tienen mucho conocimiento e incluso creen lo contrario, pero sabemos que muchos cambios en los cuidadores del niño pueden disminuir su desarrollo y dejarlos con pocas disposiciones para formar nuevas relaciones, la mitad de los padres pensó que entre más cuidadores tenga un niño antes de los tres años, el niño se va a adaptar y acoplar mejor a los cambios, y en realidad

cuando niños muy pequeños cambian repetidamente de un cuidador a otro el tiempo que pasan afligidos por la pena de la pérdida del cuidador anterior y aprendiendo el estilo del nuevo cuidador puede hacer más lento el desarrollo (zero to three, 1997.)

Dos de cada cinco padres y madres dijeron que una de las mayores barreras para ser buen padre y madre y en la cual necesitan mejorar es en que no pasan mucho tiempo de calidad con sus hijos como les gustaría hacerlo.

Al preguntarle a los padres y a las madres en donde se informan acerca del desarrollo del niño, ellos reportan que fueron descubriendo su papel y el proceso del desarrollo en el trabajo como padres, con el tiempo.(zero to three, 1996)

El estudio llevado a cabo por zero to three (1997) llegó a la conclusión de que los padres y madres de niños muy pequeños necesitan ser guiados, y que no solo les falta información sino también ideas específicas, actividades y conceptos para sacar el mayor provecho de esta etapa. En su estudio encontraron que muchos padres ven su rol como cuidadores en mantener a sus hijos alejados de los posibles daños.

Los pediatras tienen el potencial para incrementar los conocimientos maternos y paternos acerca de los niños pequeños y para ayudarlos a entender mejor los temas del desarrollo. De acuerdo con datos de zero to three (1997) 55% de los padres hablan de que su pediatra discute el desarrollo social, emocional e intelectual en cada una de sus visitas o en casi todas sus visitas, mientras que 40% indicaron que su doctor habla sobre estos temas en algunas ocasiones, rara vez, o nunca.

2. 4 LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las personas no se comportan al azar sino que sus actitudes y conductas se deben a una interpretación particular de la realidad que genera conductas intencionales para alcanzar ciertas metas. Todas las personas creamos teorías para de esta forma poder predecir, interpretar y planear nuestras interacciones en diversos ámbitos, uno de estos son las relaciones padres-hijos.

Una de las características que tienen las teorías que construye el hombre de la calle es que no buscan la verdad ya que estas llevan asociadas un valor de verdad y sin éste no tendría sentido el sostenerlas, al ser asumidas como verdaderas sirven como filtro a través del cual las personas ven la realidad "no es que el hombre de la calle esté comprobando la hipótesis de que el mundo sea así, es que para él es así" (Rodrigo, Rodriguez y Marrero, 1993 p.22)

La finalidad de las teorías es de acuerdo con estos autores la de proporcionar valores de anclaje que sirven de motivo para la acción. "adoptar una teoría supone, por tanto, asumir un punto de vista sobre el objeto, contribuyendo a ensalzar ciertas entidades sobre un fondo de contraste" (Rodrigo, Rodriguez y Marrero, 1993 p. 23) las teorías tienen un propósito y determinan el surgimiento de metas e intenciones; actúan también como reguladores de intercambios sociales con el fin de lograr un mantenimiento eficaz de las interacciones con los otros.

2.4.1. ¿CÓMO SE CONSTRUYEN?

La forma en la que las personas crean estas teorías es la siguiente: "Las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales. Por tanto, su contenido tiene un origen cultural como lo demuestra su carácter normativo y convencional.

Las teorías implícitas se construyen principalmente en entornos sociales mediante actividades o prácticas culturales" (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993, p.50) El protagonista en las teorías es el individuo, aunque se generen en contacto con otras personas que realizan actividades culturalmente definidas, es por esto que las teorías implícitas se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales, las experiencias son los eventos en los que la persona entra en contacto con una pauta socio cultural. Las experiencias pueden ser (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993):

- experiencias directas de conocimiento del objeto o compartidas con otros en la vida diaria.
- experiencias vicarias obtenidas por medio de la observación de otros.
- experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente, por ejemplo por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a pláticas etc.

Las teorías implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente dentro de los diferentes grupos. Es por esto que los autores llaman a las teorías implícitas socioconstructivismo por que el individuo construye su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas o actividades culturales. La persona no entra en contacto directamente con la cultura, sino con las prácticas culturales que realiza cooperando con su grupo y poco a poco elabora el conocimiento por sí mismo. Las teorías implícitas se construyen a partir de experiencias repetitivas con las practicas o actividades asociadas a formatos de interacción social.

La predisposición biológica del niño hacia el mundo social (de la cual se habla en el apartado del desarrollo sensorial) es muy importante para la construcción del conocimiento. El niño no entra en contacto con el medio social en su conjunto sino con un medio interpersonal, en el que niño y el adulto actúan con diferentes motivos, mientras que el niño participa en las actividades conjuntas con el adulto, el adulto intenta proporcionar al niño conductas y habilidades que le faciliten su incorporación al grupo social, y las actividades que los dos realizan están definidas por la cultura. El conocimiento se construye en marcos sociales y se beneficia del conocimiento construido por los otros.

Las personas de un determinado grupo o clase tendrán experiencias similares, ya que estas se adquieren en episodios de contacto con las prácticas y los formatos de interacción propiciados por el grupo. A partir de estas experiencias que son personales pero generadas en el medio sociocultural, las personas inducen su conocimiento.

Las teorías implícitas se distinguen de las teorías científicas en que "no disponen de una formulación verbal sistemática y por tanto los argumentos que contienen son tácitos y sin especificar. Sin embargo las teorías científicas al basarse en convenciones sociales de la ciencia tienen una formulación verbal explícita y sus argumentos se

estructuran de manera lógica” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), las teorías implícitas pueden tener incoherencias e inconsistencias entre sus ideas y las personas pueden no ser conscientes de estas, sus concepciones no son aplicadas consistentemente de una situación o tarea a otra. En contraste según Furnham (1988 citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) las teorías científicas son deductivas y siguen procedimientos de falsación, mientras que las teorías del hombre de la calle son inductivistas y se rigen por estrategias de verificación por lo que luego le resulta muy difícil modificar las creencias a pesar de la existencia de un gran número de datos en contra de sus predicciones.

De acuerdo con estos autores la forma en la que las personas representan sus conocimientos se da de la siguiente manera: el conocimiento se guarda en unidades representacionales las cuales son episódicas, están organizadas en sistemas de experiencias y dan lugar a síntesis flexibles de conocimiento normativizado y adaptado a las demandas de la tarea, de acuerdo con esto las teorías se activan en la medida de las necesidades ya que no es un conocimiento estereotipado, pero cuando las síntesis son muy frecuentes sus conexiones son tan intensas que se recuperan como un todo.

Las creencias que una persona asume y atribuye a otros se construyen a partir de conjuntos de experiencias obtenidas en el seno de grupos sociales mas reducidos que comparten contextos interactivos próximos al individuo por eso hay concordancia entre las creencias. Las variables que definen los grupos sociales en donde se construyen las creencias son principalmente el nivel educativo, y la zona de residencia (rural o urbana) (Triana, 1991; Palacios, 1987)

El cambio en las creencias es muy difícil y para que se de hay que facilitarles a los padres tener otro tipo de experiencias de paternidad que den la posibilidad de síntesis alternativas, y ayudarles a que hagan explícitas estas nuevas síntesis, a que reflexionen y dialoguen sobre ellas a convertirlas en objeto de análisis. Este proceso se produce espontáneamente en los intercambios sociales de los padres con otras familias cuanto mas ricos o variados son los contextos en los que las personas interactúan mayor es la probabilidad de contar con una gran cantidad de experiencias que permitan construir síntesis de conocimiento alternativas sobre un determinado dominio, una de las características que identifican a los padres de alto riesgo es su aislamiento social y su escasa socialización en todo lo referente a su familia.

Las teorías “no son una recuperación mecánica de una estructura preexistente en la memoria sino que es una síntesis ocasional obtenida a partir del conjunto de experiencias de dominio para acomodarse a las demandas o tareas de la situación” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Hay dos niveles de representación: el de creencia y el de conocimiento, la diferencia entre ambos no es de contenido sino de las demandas que imponen las necesidades y metas del sistema cognitivo, según el tipo de demanda varía la estructura interna de la síntesis. Cuando las personas siguen una demanda de orientación teórica lo que hacen es discriminar entre ideas, reflexionar, debatir o argumentar explícitamente sobre una teoría que han elaborado de una síntesis de conocimiento; cuando lo que se encuentran haciendo es seguir una demanda pragmática lo que hacen es interpretar algún suceso y producir inferencias mas allá de la información recibida o planear su comportamiento, cuando hacen esto es que han elaborado una síntesis de creencias.

Las síntesis de conocimiento son esquemas culturales fruto de la transmisión de las teorías científicas que presentan una organización interna en torno a prototipos y límites difusos, las síntesis de creencias son compartidas por grupos más reducidos, se organizan en mezclas de teorías y sus límites están bien definidos, sirven a demandas pragmáticas, relacionadas con la interpretación de sucesos, el establecimiento de inferencias en diversos procesos cognitivos (comprensión y razonamiento) y en la planeación del comportamiento.

Algunas características de las teorías implícitas son:

- Las teorías implícitas están compuestas por un conjunto de enunciados ordenados según un continuo de tipicidad.
- Los límites entre las teorías son difusos: las ideas que conforman los enunciados no siempre pertenecen exclusivamente a una determinada teoría.
- Los enunciados más típicos de una teoría comparten ideas con otros enunciados de esa misma teoría y apenas guardan semejanza con los de las otras teorías.
- Los moderadamente típicos comparten ideas con otros de su misma teoría, pero aumenta la semejanza de estas ideas con las de otras teorías de contraste.
- Los de baja tipicidad contienen escasas ideas comunes con los demás enunciados de su teoría y resultan mayoritariamente compartidos por otras.

2.4.2 LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PADRES ACERCA DEL DESARROLLO DE SUS HIJOS

De acuerdo a Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo tienen algunas ideas que pertenecen a varias teorías históricas de las cuales solo algunas son científicas (Homúnculo, Nurturista, Innatista, Ambientalista, Voluntarista y Constructivista). De acuerdo con Bruner una vez aceptadas por la cultura no solo actúan como descriptores del desarrollo, sino que dan realidad social a los fenómenos evolutivos que tratan de explicar. No en vano se dice que la infancia es una realidad construida socioculturalmente, por lo que su impacto en el conocimiento del hombre de la calle no radica en su carácter de verdad sino en el poder que tienen como creadoras de modelos y prácticas culturales.

En la investigación de los autores señalados anteriormente se encontró que cuando un padre realiza una síntesis de conocimientos utiliza las siguientes teorías, y que cuando lo que hace es una síntesis de creencias el número de teorías se reduce:

Síntesis de conocimiento

- homúnculo
- Nurturista
- Roussoniana
- Ambientalista
- Innatista
- Constructivista
- Voluntarista

Síntesis de creencias

- Innatista
- Ambientalista
- Nurturista
- Constructivista

Las ideas de los padres no corresponden a una teoría pura sino a una mezcla coherente de teorías. De acuerdo a la investigación de Triana (1991) las creencias de los padres se agrupan en tres tipos, compuestos cada uno de ellos de dos teorías a) Nurturista- Innatistas, b) Innatista-constructivista y c) ambientalista-constructivista. Y los límites entre las creencias se encuentran muy bien definidos, ya que los padres no asumen todas las combinaciones posibles de teorías sino solo las tres anteriores .

Los padres no eligen al azar sus prácticas de intervención entre todo un conjunto de posibilidades educativas sino que su selección es el reflejo de un modo especial de entender al niño y sus necesidades. Los padres sostienen la creencia de que el desarrollo cognitivo de los niños es progresivo, adecuan sus demandas conforme a las capacidades de éstos y utilizan estrategias educativas que facilitan su evolución. De este modo estos constructos mentales son los que explican la variabilidad existente entre los padres respecto a sus ideas sobre el desarrollo y la educación.

2.4.2.1 LAS DIFERENTES CONCEPCIONES ACERCA DE LA INFANCIA

En la historia las concepciones sobre la infancia se han ido modificando, es por esto que es importante revisar las que han existido para ver de que manera han afectado al conocimiento del hombre de la calle. Veamos un repaso histórico sobre este tema.

En el medioevo el concepto de niñez era desconocido, por lo que no se le daba a la infancia sus propias prácticas ni se le consideraba con valores propios. Esta forma de ver a los niños es la denominada teoría Homunculista del desarrollo en donde el niño es como un adulto en miniatura, por lo que se le ve capacitado para realizar las mismas cosas que los adultos desde los 7 años, edad en que ya domina el lenguaje. El estilo educativo que se deriva de ésta teoría supone consecuencias negativas para el niño ya que se le trata como un adulto y se enfrenta a experiencias frustrantes por exigírsele más allá de sus propias posibilidades.

En el siglo XI aparece una teoría que hace referencia a la alimentación y a la salud en el desarrollo físico y psíquico del niño, la teoría Nurturista desarrollada por Huarte de San Juan (1575) dice que el niño se desarrollará bien si la madre cuando está embarazada y después del parto sigue una dieta especial, por lo que a través de la alimentación se espera influir en la inteligencia, de acuerdo con esta también es muy importante vigilar la salud.

En el siglo XVII aparece el concepto de la infancia derivado de la teoría Roussoniana. Rousseau destacó la naturaleza inocente y pura de los niños frente a la corrupta y viciada de los adultos. Esto llevó a considerar a los niños como diferentes de los adultos, necesitados de protección y sin responsabilidades hasta que lleguen a su mayoría de edad, por lo cual se abandonan los métodos de disciplina rígidos para dar lugar a una nueva forma de enseñanza más relajada, que se dirigía a las actividades físicas, juegos, fantasía y experiencias directas que reforzarán las predisposiciones naturales y los intereses de los niños hasta que alcancen la adolescencia, con este fin surgen las primeras instituciones escolares.

A finales del siglo XVIII aparece una nueva concepción la de Locke (1763) Basándose en la metáfora de la mente como una tábula rasa, él considera que en el nacimiento no existe ningún tipo de conocimiento y que son las experiencias sensoriales y la reflexión acerca de estas las que generan las ideas. Esta teoría ambientalista enfatiza

la importancia de las experiencias educativas y los intercambios con el medio para la adquisición de conocimiento y habilidades por esto se cree que la instrucción tiene posibilidades ilimitadas. Los niños se comportarán de forma similar si todos son expuestos a las mismas circunstancias ambientales.

La teoría Innatista se opone a la ambientalista, en el siglo XIX que postula que la herencia determina al individuo, esta teoría lleva a los padres a una actitud pasiva ante sus obligaciones educativas al considerar la poca influencia que tienen sobre la conducta de sus hijos.

En (1950) surgió la teoría psicogenética con las ideas de Piaget en esta se hace referencia más que a la voluntad al papel protagonista del niño como constructor de su propio desarrollo. En esta teoría ya no se considera al niño como frágil e incompetente ni totalmente dependiente de las personas de su entorno, sino que se le atribuyen capacidades, y es a través de su intercambio con la realidad que va a favorecer el desarrollo de sus capacidades, a esta forma de aprender se le conoce como constructivismo.

En la investigación de Triana y Rodrigo (citado por Rodrigo Rodríguez y Marrero, 1993) se observó que la teoría del Homúnculo ya ha ido perdiendo fuerza y ya casi no se encuentra representada en las creencias paternas por lo cual no tiene caso analizarla, se vio también que los enunciados Roussonianos se asocian en un mismo factor con los ambientalistas, aunque los pesos obtenidos por los primeros eran más bajos, y además fueron poco representativos por lo cual los postulados Roussonianos también fueron eliminados del estudio.

Por esta razón solamente se siguen analizando las teorías Ambientalista, Constructivista, Innatista y Nurturista. Al realizar un análisis de la historia se pudieron seleccionar las teorías con mayor tradición histórica en la cultura y que han pasado a formar parte de las concepciones del hombre de la calle.

El análisis cualitativo de las ideas que configuran a las creencias llegó a la conclusión de que se caracterizan por un gran pragmatismo, observándose un alto porcentaje de contenidos referidos a aspectos causales de la conducta de los niños y a las bases que guían su interacción con ellos.

No existe una correspondencia total entre las teorías científicas y el conocimiento que tienen de ellas las personas que las comparten, esta diferencia se acentúa más cuando lo que se estudia corresponde a las creencias de las personas y no al conocimiento que éstos poseen sobre el tema de estudio.

Algunos autores postulan que las creencias se construyen por medio de la información que reciben los padres desde diferentes fuentes como: su experiencia como niños, a través de la interacción con sus hijos, a través de influencias culturales, subculturales y educacionales (Goodnow, 1984; Goodnow y Collins, 1990 citados por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Y porque los padres reciben constantemente experiencias, las creencias no son estáticas por lo que tener un hijo de otro sexo o sencillamente observar los cambios que se producen en ellos a lo largo de su evolución puede llevar a los padres a corregir o modificar sus propias creencias. Algunos psicólogos afirman que la selección que realizan los padres de una determinada teoría de las que ofrece la cultura se puede explicar atendiendo a factores como el número y espaciamiento

de los hijos en la familia, a su nivel educativo o a la clase social a la que pertenecen, el grupo de edad y el desarrollo cognitivo de sus hijo.

En un estudio realizado por Triana y Rodrigo (citado por Rodrigo Rodriguez y Marrero, 1993) para ver cuales eran las características que afectaban la elección de los padres de las diferentes teorías, se encontró que existe una similitud entre las creencias compartidas por ambos padres, esto no es sorprendente por que el intercambio de experiencias entre las personas aproxima sus concepciones. McGillicuddy-De Lisi (1982 citado por Rodrigo, Rodriguez y Marrero 1993) afirma que la influencia entre los esposos se produce a partir del intercambio de ideas sobre los niños y su crianza incluso a través de la propia observación de las conductas del niño.

A través de un análisis estadístico observaron que hay tres grupos de creencias paternas en el primero se encuentran los que aceptan las teorías ambientalista y Constructivista y que rechazan la Nurturista e Innatista.

En el segundo grupo se encuentran los que aceptan las teorías Innatista y Constructivista y rechazan la ambientalista y Nurturista.

En el tercero los que aceptan las teorías Innatista y Nurturista y rechazan la Ambientalista y Constructivista, se puede ver que las teorías no se basan en una teoría pura sino que por el contrario se muestran de acuerdo con mas de una teoría, las mezclas de ideas que configuran sus creencias se producen siempre entre las teorías mas afines y nunca entre las contradictorias.

Al analizar el tipo de creencias de los padres y su distribución según las variables demográficas encontraron lo siguiente. Los padres con alto nivel educativo y profesional, de zona urbana, asumen la teoría ambientalista o la constructivista y rechazan la Nurturista y la Innatista.

El segundo grupo de nivel educativo medio y profesional asumen a la teoría Innatista o Constructivista y rechazan la Ambientalista y Nurturista. Los del nivel educativo y profesional bajo de zona rural asumen a la teoría Innatista o Nurturista y rechazan a la Ambientalista y Constructivista. Como se puede ver los padres que aceptan a la transmisión genética como el factor condicionante de la evolución de los niños y que resaltan la importancia de la salud, de la alimentación y el deporte para conseguir su adecuado desarrollo, son los que tienen bajo nivel profesional y de estudios, estas teorías son compartidas también por las personas que residen en zonas rurales. Por lo contrario los padres con niveles profesionales medio y alto que residen en zonas urbanas dan menos valor a la importancia del medio sobre el desarrollo de los niños y se sienten mas protagonistas y responsables de la educación de sus hijos, además estas ideas ambientalistas están a su vez matizadas por la consideración de que el niño por sus propios medios puede contribuir a su desarrollo, ven a los niños como competentes y capaces de actuar modificando los efectos ambientales, se ha visto en otros estudios que los padres con nivel educativo bajo son mas Innatistas que los de nivel educativo alto. Knight (1983 citado por Rodrigo, Rodriguez y Marrero, 1993) encontró que las familias pequeñas ponen mas énfasis a la herencia como explicación al desarrollo de sus hijos.

Una de las funciones de las creencias es la de actuar como guía para realizar inferencias, las creencias determinan los juicios interpretativos que se realizan acerca de la conducta de sus hijos (juicios causales) así como los juicios sobre las pautas

educativas que consideran convenientes utilizar en respuesta a la conducta de ellos (juicios prescriptivos) Se pudo comprobar una correspondencia alta entre las teorías que se realizan en base a las creencias de los padres y sus juicios causales así como con los juicios prescriptivos por lo que se ve una relación entre la interpretación de las causas de la conducta y la forma en la que los educan. Se encontró también que existe un alto acuerdo entre cónyuges a la hora de juzgar las causas que generan la conducta de los niños, así como la pauta educativa que se debe de aplicar en respuesta a su comportamiento.

Se pudo observar que existe una relación entre las teorías que se han generado a lo largo de la historia y la relación con los marcos conceptuales de los sujetos. Las personas toman de la cultura las teorías y las elaboran en sus marcos conceptuales mezclándolas para formar una teoría coherente.

Cuando las teorías pasan a las personas pierden formalidad y grado de abstracción. Por esto, los niveles educativos y profesionales y la zona de residencia contribuyen a determinar el tipo de creencia que tienen los padres. Una vez que los padres han organizado la información en creencias complejas, estas actúan como filtros interpretativos de la realidad que sirven para representar el mundo social y para interpretarlo, además, tienen una función activa en el procesamiento de la información. Los juicios causales y prescriptivos de los padres tienen una alta relación con las creencias generales que tienen sobre la infancia esto facilita la interpretación de las distintas situaciones educativas a las que se enfrentan (Rodrigo, Rodriguez y Marrero, 1993).

En la primer parte de la tesis se revisaron las diferentes áreas de la persona identificando las subetapas por las que pasa el niño, sus necesidades e intereses así como el papel que juegan los padres en el desarrollo; en la segunda parte se hace una revisión teórica de la interacción entre madre e hijo en donde se revisa el papel que tienen los padres en el desarrollo de sus hijos y se identifican las necesidades que deben cubrir así como la influencia que tienen las creencias paternas en el desarrollo de sus hijos, estas dos partes de la tesis nos sirven como base para las siguientes partes como son la metodología y los resultados ya que lo que se busca es explorar el tipo de conocimiento que tienen las madres acerca del desarrollo de sus hijos durante los primeros tres años de vida, así como identificar las prácticas que consideran adecuadas para favorecerlo.

Tercera parte: METODOLOGÍA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe gran necesidad por parte de las madres y los padres para orientar y dar una buena educación a sus hijos, por eso consideramos pertinente explorar el tipo de conocimiento que las madres tienen acerca de la infancia y el desarrollo de los niños, así como, las prácticas que consideran adecuadas para favorecerlo, para que a partir de esto se pueda trabajar con ellas en programas posteriores.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

-Identificar cuáles son las ideas dominantes en cuanto al desarrollo del niño en madres de tres niveles educativos, explorando el conocimiento por medio de los hitos y procesos del desarrollo.

-Indagar acerca de las prácticas realizadas con mayor frecuencia para favorecer cada una de las áreas del desarrollo del niño, explorando también el papel que se atribuye la madre en el desarrollo de su hijo.

-Identificar cuales son la(s) fuente(s) de información a la cuales acuden más comúnmente las madres para informarse sobre el desarrollo de sus hijos.

-Identificar las teorías implícitas predominantes en cada una de las áreas del desarrollo.

VARIABLES

Dependientes: Conocimiento de la madre acerca del desarrollo del niño
Prácticas de crianza.
Fuentes de información.
Teorías implícitas.

Independiente: Nivel educativo de la madre

HIPÓTESIS

Hi 1= A mayor nivel educativo de las madres habrá un conocimiento más adecuado del desarrollo del niño.

Hi 2= A mayor nivel educativo de las madres realizarán prácticas más adecuadas para favorecer el desarrollo del niño.

Hi 3= A mayor nivel educativo de las madres buscarán fuentes de información más confiables y variadas para instruirse acerca del desarrollo del niño.

Ho 1= No se encontrarán diferencias significativas entre el conocimiento de las madres sobre el desarrollo del niño y su nivel educativo.

Ho 2= No se encontrarán diferencias significativas entre las prácticas de crianza y el nivel educativo de las madres.

Ho 3= No se encontraron diferencias significativas entre el nivel educativo de las madres y las fuentes de información que consultan.

DISEÑO EXPERIMENTAL

El diseño de investigación que se utilizó en esta tesis es un diseño de más de dos muestras independientes (Pick y López, 1998) ya que este tipo de diseño permite trabajar con madres de diferentes niveles educativos y estudiar la relación que tienen con las ideas acerca del desarrollo y la educación de sus hijos.

Tipo de investigación

De acuerdo con Tamayo (1986) es descriptiva exploratoria ya que comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos en ciertos grupos.

De acuerdo con Pick y López (1998) es un estudio de campo ya que trata de estudiar a los tres grupos de personas en el ambiente en el que se encuentran, en este caso en las escuelas a las que asisten sus hijos.

PROCEDIMIENTO

SUJETOS

La población para este estudio se compone de 30 madres con hijos entre los cero y tres años de edad.

Diez tienen un nivel educativo alto (licenciatura o algún grado superior), diez un nivel educativo medio (secundaria o carrera técnica), y diez de las madres tienen un nivel educativo bajo (primaria o un grado inferior). Se eligió al nivel educativo como índice ya que de acuerdo con Solis-Cámara y Fox (1995) la educación de la madre es la variable que mas influencia tiene en las practicas de crianza materna (más que el nivel socioeconómico).

A continuación se presentan las tablas con las características de las muestras, por cuestiones éticas se le asignó a cada una de las madres un nombre ficticio para poder identificarlas:

TABLA 1 IDENTIFICACIÓN DE LAS MADRES DE NIVEL EDUCATIVO ALTO

Nombre ficticio de la madre	Edad de la madre	Ocupación de la madre	Escolaridad de la madre	Edad del padre
Alejandra	41	Directora de secundaria	Licenciada en Biología	50
Rocio	32	Contadora pública	Lic Contadora pública	32
Adriana	31	Trabaja en una editorial	Lic. En derecho	40
Rosalía	36	Investigación	Lic. en sociología	37
Ana	31	Médico cirujano	Lic. En medicina	38
Regina	34	Contador público	Lic. Contador público	37
Virginia	37	Empresa de computación	Lic. en economía	35
Rosa	34	Arquitecta	Lic. en arquitectura	
Cecilia	33	Consejera legal	Lic. en derecho	35
Aurora	36	Médico	Lic en medicina	39

TABLA 2 IDENTIFICACIÓN DE LAS MADRES DE NIVEL EDUCATIVO MEDIO

Nombre ficticio de la madre	Edad de la madre	Ocupación de la madre	Escolaridad de la madre	Edad del padre
Adriana	27	Maestra	Auxiliar educativa	29
Marcela	28	Maestra	Auxiliar educativa	30
Pilar	29	Maestra	Auxiliar educativa	29
Natalia	32	Maestra	Auxiliar educativa	27
Marisol	31	Secretaria	Preparatoria	
María	40	Secretaria	Preparatoria	
Susana	27	Secretaria	Preparatoria	29
Elsa	25	Captura información en CD Run	Carrera técnica	40
Andrea	21	Costurera	Primer año de bachillerato	
Luz	20	Trabajadora de casa	Segundo de secundaria	21

TABLA 3 IDENTIFICACIÓN DE LAS MADRES DE NIVEL EDUCATIVO BAJO

Nombre ficticio de la madre	Edad de la madre	Ocupación de la madre	Escolaridad de la madre	Edad del padre
Mercedes	39	Hogar	Primero de primaria	38
Rosario	25	Hogar	Primaria	36
Graciela	23	Trabajadora de casa	Quinto de primaria	27
Marta	27	Puesto de revistas	Primaria	43
Guadalupe	18	Trabajadora de casa	Primaria	23
Consuelo	37	Trabajadora de casa	Primaria	28
Valeria	42	Obrera	Tercero de primaria	
Jimena	21	Limpieza de una empresa	Tercero de primaria	29
Diana	26	Trabajadora de casa	Segundo de primaria	
Teresa	46	Limpieza	No estudió	

TABLA 4 FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO (a) DELAS MADRES DE NIVEL EDUCATIVO ALTO

Nombre ficticio de la madre	Sexo del niño	Edad del niño	Número de hermanos	Lugar que ocupan	Horas en la escuela	Escuela de procedencia
Alejandra	Femenino	7 meses	2	3	8 horas	Colegio
Rocío	Femenino	1 año	0	1	5 horas	Colegio
Adriana	Masculino	1 año 8 meses	0	1	6 horas	Colegio
Rosalía	Femenino	2 años	0	1	6 horas	Colegio
Ana	Femenino	1 año 5 meses	0	1	5 horas	Colegio
Regina	Masculino	1 año 3 meses	1	2	5 ó 6 horas	Colegio
Virginia	Masculino	1 año 9 meses	0	1	6 horas	Colegio
Rosa	Masculino	10 meses	0	1	4 horas	Colegio
Cecilia	Masculino	2 años 6 meses	1	2	6 ó 7 horas	Estancia
Aurora	Masculino	1 año 4 meses	0	1	8 horas	Estancia

TABLA 5 FICHA DE IDENTIFICACIÓN *DEL NIÑO(A)* DE LAS MADRES DE NIVEL EDUCATIVO MEDIO

Nombre ficticio de la madre	Sexo del niño	Edad del niño	Número de hermanos	Lugar que ocupan	Horas en la escuela	Escuela de procedencia
Adriana	Masculino	1 año 6 meses	1	2	6 horas	Colegio
Marcela	Femenino	2 años 4 meses	1	2	10 horas	Estancia
Pilar	Femenino	4 meses	0	1	6 horas	Estancia
Natalia	Femenino	10 meses	1	2	5 horas	Estancia
Marisol	Femenino	2 años	0	1	7 horas	Estancia
María	Masculino	3 años	2	3.	6 horas y media	Estancia
Susana	Femenino	2 años	1	2	8 horas	Estancia
Elsa	Masculino	7 meses	2	3	5 horas	C.E.I ¹
Andrea	Masculino	2 años 9 meses	0	1	11 horas	C.E.I
Luz	Masculino		1	2	6 horas	H.C ²

TABLA 6 FICHA DE IDENTIFICACIÓN *DEL NIÑO(A)* DE LAS MADRES CON NIVEL EDUCATIVO BAJO

Nombre ficticio de la madre	Sexo del niño	Edad del niño	Número de hermanos	Lugar que ocupa	Horas en la escuela	Escuela de procedencia
Mercedes	Femenino	2 años 9 meses	2	3	5 horas	C.E.I
Rosario	Femenino	2 años 11 meses	1	2	8 horas	H.C
Graciela	Masculino	3 años	0	1	7 horas	C.E.I
Marta	Masculino	2 años	1	2	6 horas y media	H.C
Guadalupe	Masculino	3 meses	0	1	5 horas	C.E.I
Consuelo	Femenino	1 año 8 meses	0	1	5 horas	C.E.I
Valeria	Masculino	3 años	4	5	7 horas	H.C
Jimena	Femenino	3 años	0	1	8 horas y media	H.C
Diana	Femenino	1 año 10 meses	0	1	12 horas	C.E.I.
Teresa	Masculino	2 años	3	4	8 horas y media	C.E.I.

La muestra se eligió por un tipo de muestreo no probabilístico, no aleatorio o empírico, se eligió por cuotas y de manera casual, por cuotas porque se escogió a 30 madres dentro de diferentes estratos no de manera aleatoria sino accidentalmente que reunían ciertas condiciones como el nivel educativo, que tuvieran hijos entre los cero y tres años de edad y que sus hijos se encontraran asistiendo a una escuela; es casual ya que los sujetos participaron de manera voluntaria en la investigación (Tamayo, 1986). Las muestras fueron tomadas de 4 escuelas, un colegio de padres de nivel educativo medio alto, que se encuentra en la Delegación Coyoacán; de una Estancia de bienestar infantil que se encuentra en la delegación Cuahutemoc, de un Hogar Comunitario, que se encuentra en la delegación Xochimilco y en un Centro de Educación Inicial que se encuentra en la delegación Xochimilco también³.

¹ Centro de Educación inicial

² Hogar Comunitario

³ Los nombres de las escuelas fueron omitidos por cuestiones éticas

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

La investigación se realizó por medio de una entrevista semi-estructurada, elaborada por la autora de esta investigación, consta de 59 reactivos, y se divide en 6 áreas del desarrollo (sensorial, motriz, cognitivo, emocional, social) y el área general en la cual se incluyen preguntas sobre la interacción entre madre e hijo, el apego y el ambiente (ver anexo 1).

Se utilizó una grabadora portátil para registrar todas las entrevistas para así poder analizar las ideas de las madres en forma sistemática.

PROCEDIMIENTO

Se realizó un estudio piloto con una persona de cada nivel educativo para ver si se entendían claramente las preguntas así como para observar si éstas proporcionaban la información deseada, de este piloteo se cambiaron el 65% de las preguntas en su redacción, se le agregaron 3 y se eliminaron 2.

Posteriormente se realizaron entrevistas con directoras de diferentes instituciones, para verificar si era posible el hacer la investigación en sus instalaciones, las instituciones se eligieron buscando que en ellas se encontraran representados padres con diferentes niveles educativos; cuando se obtuvo el permiso se les entregó a las madres de familia una carta (ver anexo 2) de manera personal a la hora de la salida en la cual se les invitaba a participar en la tesis, en el momento en el que las madres la leían se les preguntaba si se encontraban interesadas, si lo estaban se hacía una cita en el horario que ellas eligieran.

La entrevista se realizó en el colegio y en la estancia dentro de un cuarto cerrado, mientras que en el centro comunitario y en el centro de desarrollo infantil se llevó a cabo en los pasillos de las escuelas con un escritorio, debido a que en éstas no cuentan con espacios suficientes.

Las entrevistas duraban entre una hora y una hora y media, tiempo que incluía unos minutos destinados al establecimiento del rapport; posteriormente se les explicaba a las madres los motivos de la investigación, informándoles que era para una tesis que buscaba identificar las ideas que tienen las madres sobre el desarrollo de sus hijos, se les explicaba que como trataba de encontrar las "ideas" no había respuestas buenas o malas, que todas las respuestas eran válidas y correctas ya que eran las ideas que ellas tenían, por tanto que no se estaba intentando valorar su conocimiento sino que se quería saber la forma en la que veían al desarrollo de sus hijos, para que las madres no se sintieran examinadas casi todas las preguntas de la entrevista hacían referencia a sus hijos; posteriormente se les explicaba que los datos de la entrevista iban a permanecer en el anonimato y que al final de la entrevista se les proporcionaría un espacio para que expusieran dudas acerca de los temas que ahí se trataran.

Antes de comenzar se les pidió a las madres autorización para grabar la entrevista y posteriormente la grabadora se ponía en un lugar fuera de la vista de la madre para que no se sintiera tan incómoda con su presencia, todas las entrevistas fueron grabadas en audio, posteriormente, fueron transcritas completamente para su análisis.

Se analizaron todas las preguntas y se codificaron para encontrar similitudes y formar categorías más generales, se realizaron varias revisiones del contenido de las preguntas antes de efectuar su análisis.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos fue de tipo cualitativo y cuantitativo.

Se utilizó una metodología cualitativa ya que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1998) es la investigación que produce datos descriptivos “las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable” (p.20) se escogió este tipo de metodología ya que de acuerdo a los mismos autores la metodología cualitativa permite ver al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, lo cual le da mayor riqueza al estudio ya que aunque hubiera sido más fácil realizar entrevistas estructuradas para el análisis estadístico de los datos, por ser un estudio descriptivo exploratorio este tipo de metodología permite recopilar con una mayor riqueza las ideas de las madres.

En la investigación cualitativa se siguen lineamientos orientadores, no hay un modo estándar para analizar los datos, sin embargo, para esta tesis se siguieron los lineamientos orientadores que marcan Taylor y Bogdan (1998).

- a) El primer paso para el análisis de datos fue la transcripción íntegra de las entrevistas para poder revisarlas de una manera más profunda.
- b) Posteriormente se codificaron todas las respuestas a las preguntas de la entrevista generando categorías generales que permitieran analizar la información.
- c) En el siguiente paso se regresó para reordenar y reorganizar las categorías para que estas fueran más concretas y precisas, este reordenamiento se llevó a cabo de manera reiterativa para que las categorías lograran reflejar con fidelidad las ideas de las madres encuestadas. La codificación es la reunión y análisis de los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones (Taylor y Bogdan, 1998), al ser una entrevista semiestructurada se encontraron en la mayoría de las preguntas muchas categorías porque las madres tenían diversas ideas sobre el desarrollo y la educación de sus hijos, esto llevó a la realización de un análisis más complicado pero más rico en contenido.
- d) Se llevó a cabo un análisis cuantitativo en donde se les asignó a cada categoría un valor en la escala nominal, a partir de ahí se generó un análisis de frecuencias de las categorías del cual se observaron agrupamientos de las respuestas en cada nivel educativo, esto nos orientó a buscar un análisis estadístico que permitiera describir si habían diferencias significativas entre las respuestas de las madres, la prueba que elegimos es la chi cuadrada por la dispersión que encontramos en las respuestas. La chi cuadrada es una prueba no paramétrica que permite conocer las diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de las madres de los diferentes niveles educativos. Esta prueba permite ver la relación que existe entre escalas nominales, y determina si hay independencia entre las muestras y si las frecuencias obtenidas en cada categoría son iguales o diferentes al azar (Kerlinger, 1998). Las diferencias estadísticamente significativas que se

encontraron son entre las respuestas dadas por las madres de la muestra que aquí se presenta.

Cuarta parte: RESULTADOS

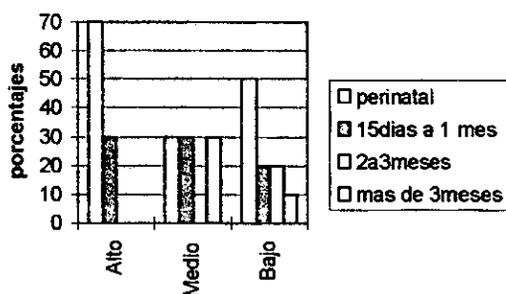
Los resultados serán descritos a partir de 3 tipos de preguntas que buscan explorar el conocimiento que tienen las madres acerca del desarrollo (CD), las prácticas de crianza que llevan a cabo (PC) y las fuentes de información a las que acuden (FI). Al lado de cada pregunta se encontrarán las iniciales anteriores para indicar el propósito de la pregunta.

Todas las preguntas se analizaron en 4 pasos, en el primero se describe la pregunta y el propósito de la misma; posteriormente se encuentra una gráfica en donde se pueden observar las respuestas de las madres codificadas, después de la gráfica se encuentra el análisis estadístico y posteriormente el análisis cualitativo de las preguntas.

4.1 DESARROLLO SENSORIAL

La primer pregunta **¿En qué momento cree que empezó a ver su hijo? (CT)**, trata de explorar el conocimiento que tienen las madres acerca del desarrollo y las capacidades que le atribuyen al niño recién nacido

gráfica 1: en que momento cree que empezó a ver su hijo



Como se puede observar la mayoría de las madres con un nivel educativo alto le atribuyen a sus hijos esta facultad a una edad más temprana que las madres de nivel educativo medio y bajo, Las medias a las cuales le atribuyen estas capacidades y los resultados significativos del análisis estadístico se muestran a continuación:

Nivel educativo	Media
Alto	10.5 días
Medio	64.9 días
Bajo	21 días

Crosstab

			como					Total
			fiaba su mirada	lucos y sombras	mirada perdida	voltresaba rapido	reconocia	
Nivel Educativo	Alto	Count	7	3				10
		% within Nivel Educativo	70.0%	30.0%				100.0%
		% within como	58.3%	50.0%				34.5%
		% of Total	24.1%	10.3%				34.5%
	Medio	Count	5	2	1		1	9
		% within Nivel Educativo	55.8%	22.2%	11.1%		11.1%	100.0%
		% within como	41.7%	33.3%	100.0%		33.3%	31.0%
		% of Total	17.2%	6.6%	3.4%		3.4%	31.0%
	Bajo	Count		1		4	2	3
		% within Nivel Educativo		10.0%		40.0%	20.0%	30.0%
		% within como		16.7%		100.0%	66.7%	100.0%
		% of Total		3.4%		13.8%	6.6%	10.3%
Total	Count	12	6	1	4	3	29	
	% within Nivel Educativo	41.4%	20.7%	3.4%	13.8%	10.3%	100.0%	
	% within como	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	41.4%	20.7%	3.4%	13.8%	10.3%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.999 ^a	10	.005
Likelihood Ratio	31.393	10	.001
Linear-by-Linear Association	16.424	1	.000
N of Valid Cases	29		

a. 18 cells (100.0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is .31.

Se puede observar que no se encontraron diferencias significativas en la edad a la cual las madres atribuyen a sus hijos el que comiencen a ver; sin embargo, sí hay diferencias entre los niveles educativos y el tipo y la calidad de la visión que atribuyen las madres de esta muestra a sus hijos en el momento en que comienzan a ver. Una descripción más clara se muestra a continuación:

Las madres del nivel educativo alto elaboraron más su respuesta haciendo una distinción en la calidad de la visión, hablan de que al momento del nacimiento no es muy clara pero que mejora con el tiempo; las respuestas de este nivel concuerdan con lo que dice Siegler (1998), la agudeza visual mejora conforme el niño va logrando mayor acomodación del cristalino, la visión periférica va en aumento por lo que la visión en general mejora tanto en la distancia a la cual pueden distinguir objetos como en una mayor precisión (para una mayor explicación consultar el apartado 1.1.2 del marco teórico); un ejemplo de una madre del nivel educativo alto se puede ver en la siguiente entrevista:

Rocío (32) "puede ver desde el nacimiento, pero leímos que los bebés pueden fijar la vista por poco tiempo, que no pueden ver detalles pero pueden ver contrastes" niña, 1 año.

En cambio las madres con un nivel educativo medio dieron edades muy contrastantes en las cuales sus hijos comenzaban a ver, ya que en algunos casos eran tempranas y en otros muy tardías, esta disparidad en las edades dadas por las madres de este nivel educativo es la que condujo a una media tan alta, se encontró una relación entre la edad en la que atribuían a sus hijos esta capacidad y la profesión de la madre. Las que son auxiliares educativas (4 de las 10 madres de la muestra) atribuyeron esta capacidad a una edad más temprana y lo justificaron de forma parecida a las madres de nivel educativo alto, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Marcela (28) " desde que nació, pero no veía exactamente, sino que se supone que los bebés ven solo sombras" niña, 2 años 4 meses.

En cambio se puede observar en las respuestas que dan las madres restantes que cuando atribuyen a sus hijos la facultad de ver se refieren al momento en el que sus hijos ven perfectamente bien, por ejemplo, la siguiente entrevista:

María (40) "A distinguir bien todo o a observar, a ver bien todo desde los 4 o 5 meses" niño, 3 años

La media de edades que dieron las madres con un nivel educativo bajo fue más temprana que la de las madres de nivel educativo medio, sin embargo no distinguen que la calidad de la visión va en aumento conforme el niño se va desarrollando. Las madres de este nivel que dicen que sus hijos comenzaron a ver desde el nacimiento lo sustentan diciendo que veían porque los reconocía; esta justificación se contrapone a la opinión de los autores del marco teórico, ya que el reconocimiento de las personas es posterior (Siegler, 1998; Delval, 1994; ver sección de apego y percepción social apartado, 1.1.2.2) unos ejemplos se pueden ver en las siguientes entrevistas:

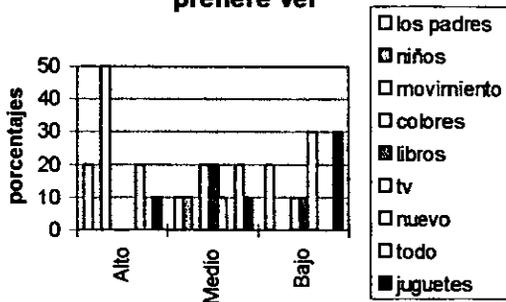
Consuelo (37)" yo creo que a los dos meses, por que cuando nacen casi no ven, por que nacen casi con los ojos cerrados, pero ella nació con los ojos abiertos pero no veía, y a los dos meses ya le hablaba y volteaba rápido". Niña, 1 año 8 meses.

Jimena (21) "No me acuerdo, pues luego empezó antes del mes porque empieza a distinguir a las personas y conocerlas" niña, 3 años.

Es interesante ver como esta madre y algunas otras del nivel educativo medio y bajo piensan que sus hijos no veían al nacimiento, lo cual nos pudiera hablar del tipo de interacción que tenían con ellos, si pensaban que no veían probablemente no les acercaban objetos para observar o no se acercaban ellas mismas para interactuar con sus hijos con la frecuencia que lo haría una madre que sabe que su hijo la ve y que tiene la capacidad para interactuar con ella.

La segunda pregunta trata de explorar las preferencias de los niños, así como los hábitos que tienen, ya que al preguntarle a las madres **¿Qué es lo que su hijo prefiere ver? (PC y CT)** se puede saber las actividades que llevan a cabo los niños.

gráfica 2: que es lo que su hijo prefiere ver



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.900 ^a	16	.008
Likelihood Ratio	38.052	16	.001
Linear-by-Linear Association	1.493	1	.222
N of Valid Cases	30		

a. 27 cells (100.0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is .33.

Se puede observar se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por las madres de la población en cuestión en relación a lo que piensan que prefieren ver los niños, un análisis de estas diferencias se muestra a continuación:

Los padres con un nivel educativo alto hablan en general de características que describen las preferencias atencionales de los niños que se encuentran de acuerdo con el marco teórico, por ejemplo, el movimiento, que es una propiedad que atrae fuertemente la atención de los niños y además los ayuda a percibirlos como una unidad (Siegler, 1998) (ver apartado 1.1.2 y 1.1.2.2). un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Adriana (31) "a él le gusta ver los carros" ¿por que crees que le guste verlos? "no tengo idea pero creo que puede estar influenciado por su primo, lo que observa mucho son las llantas, entonces podría ser el movimiento"niño, 1 año 8 meses.

Encontramos que un 20% habla de que lo que prefieren ver es a la madre y al padre, y de acuerdo con el marco teórico, desde que los niños nacen se encuentran orientados hacia el conocimiento de las personas (ver apartado 1.1.2.2) un ejemplo se puede ver a continuación:

Alejandra (41) "ahorita mi cara, verse al espejo y la cara de su papa" ¿por que crees que prefiera ver esto? "yo supongo que por que es lo más cercano a ella y por todo el contraste que hay entre todo el color de la cara y los ojos" niña, 7 meses.

Lo nuevo, a los niños les atraen las cosas que representan cierto reto para aprender, por lo cual pueden trabajar o jugar con algún objeto por mucho tiempo, si difiere moderadamente de sus capacidades o conocimiento corriente; gracias al trabajo constante el niño puede llegar a abstraer diferentes propiedades (Siegler, 1998 ver hipótesis de la discrepancia moderada, apartado 1.1.2.2), muchas veces los padres piensan que los niños se aburren de estar mucho tiempo con algo, pero hay veces que el trabajo repetido le ayuda a afianzar los conocimientos que ha adquirido acerca de algo y además es posible que se esté centrando en diferentes partes cada vez, porque de acuerdo con Delval (1994) para que el niño le dé un significado a las cosas, tiene que tener la oportunidad de explorarlas de diversas maneras, por esto el niño debe de tener la oportunidad de interactuar con los objetos y los padres tienen que ser cuidadosos al respetar si el niño realmente quiere objetos nuevos o si puede seguir jugando con uno solo, un ejemplo de una madre que dice que su hijo prefiere lo nuevo lo vemos a continuación:

Ana(31) "Cosas nuevas, todo lo que sea nuevo, sus juguetes y lo viejo no mucho porque como está descubriendo todo está investigando y le gusta conocer lo nuevo"niña, 1 año 5 meses.

Muchas veces los padres cometen el error de cambiarle las cosas al niño constantemente para que se encuentre con novedades sin embargo, esto no le está permitiendo al niño asimilar el conocimiento, y se convierte en un trabajo superficial.

En el nivel educativo medio las respuestas se encuentran muy dispersas. El veinte por ciento, habla que los niños prefieren los colores fuertes, esto se puede deber a que los niños se encuentran atraídos hacia los contrastes y los colores fuertes son propiedades que atraen la atención; los libros generalmente les atraen por los dibujos, las madres que hablaron de que los libros era lo que mas les atraía tienen hijos de 2 años en adelante. Es interesante que en este nivel educativo, los niños puedan tener contacto con libros.

El 30% de las madres de nivel educativo bajo dicen que sus hijos prefieren los animales y los juguetes, los niños que tienen madres con nivel educativo bajo tienen mayor contacto con animales ya que casi todas manifestaron tener perros, además de algunos animales de granja. El 30% la televisión, este dato nos pudiera indicar el tiempo que estos niños pasan viendo la televisión debido a que es muy buena niñera mientras que sus madres realizan los quehaceres del hogar, la televisión posee muchas propiedades que puede atraer la atención de los niños, sin embargo ellos permanecen pasivos ante ella, lo cual no permite la construcción de su conocimiento de una manera tan rica, un ejemplo se puede en la siguiente entrevista:

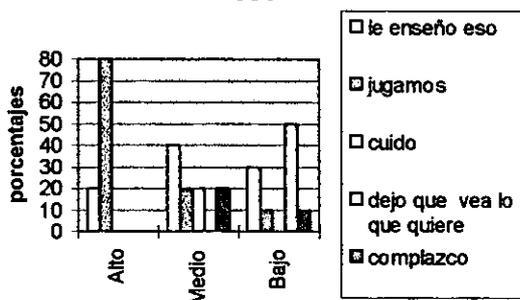
Graciela (23) "depende, las caricaturas y el dichoso Barney por que cantan, juegan y según van aprendiendo los números y las letras" niño, 3 años.

El 20% de este nivel dijo que lo que sus hijos prefieren ver es a la madre y el padre, pero a diferencia de las madres de nivel educativo alto, ellas lo justifican diciendo que es por que sus hijos no se les quieren separar, que quieren estar con ellas en todo momento porque si no les causa angustia, un ejemplo se puede ver con Mercedes:

"pues a su mamá por que me pierde y ¡ay!" niña, 2 años 9 meses.

En la pregunta 3 **¿qué haces en relación a eso?(PC)** se puede ver cuál es la postura de las madres y su teoría implícita sobre la forma en que se da el desarrollo. Los resultados de ésta pregunta se muestran a continuación:

grafica 3: que haces en relación a eso



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23.000 ^a	8	.003
Likelihood Ratio	24.641	8	.002
Linear-by-Linear Association	4.771	1	.029
N of Valid Cases	30		

a. 15 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .67.

Como se puede observar en el análisis estadístico esta variable salió significativa en la forma en la que respondieron las madres con diferentes niveles educativos de la muestra de este estudio.

La mayoría de las madres de nivel educativo alto juegan con sus hijos, y explican que cuando juegan no sólo les enseñan los juguetes sino que también les explican que es o para que es, tomando en cuenta el interés de sus hijos y enriqueciendo lo que el niño se encuentra haciendo a través de la interacción y de la instrucción, un ejemplo de esto se puede ver con Ana:

"la dejo no me impongo diciendo: no, deja ahí, no tires, aveces jugamos con lo que saca, sobretudo en la cocina y le voy diciendo esto es esto" niña, 1 año 5 meses.

La otra parte del nivel educativo alto les enseña lo que le gusta, lo cual de todos modos va de acuerdo con el interés del niño, sin tanta interacción por parte del adulto, un ejemplo se puede ver a continuación:

Rocío (32) "comprarte juguetes y libros con estas características" niña, 1 año.

La mayoría de las respuestas de las madres de nivel educativo alto a esta pregunta se pudieron interpretar como respuestas constructivistas, debido a que todas están tomando en cuenta los intereses del niño y dirigen su atención a estos.

En el nivel educativo medio la mayoría de las madres le enseña a sus hijos las cosas en las que se encuentra interesado pero sin llevar a cabo tanta mediación, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Pilar(29) "le presto juguetes que tengan colores llamativos" niña, 4 meses.

Una pequeña parte (20%) juega con sus hijos y les explica que es. Otro 20% se preocupan más por estar cuidándolos que no se vayan a lastimar, pero en este caso tampoco hay mediación, y el otro 20% le da a sus hijos los objetos que le piden, lo cual se refiere al hecho de comprarles las cosas que quieren, un ejemplo se puede ver en la entrevista siguiente:

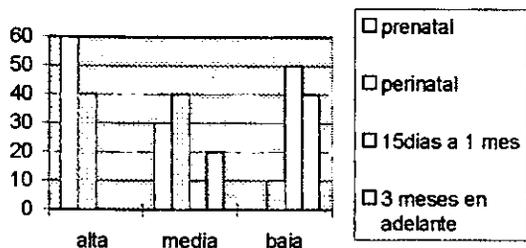
Luz (20) "yo le compro cassettes, vamos a ver tal película con el papá, o sea, más o menos lo que ellos piden les damos" niño 1 año 5 meses

En el nivel educativo bajo 50% dejan que estén con su madre como por ejemplo: Guadalupe (18) *"hago que me vea platicar y otras cosas" niño 3 meses.*

Como se puede observar hacen que esté con la madre mientras realiza sus actividades y que mientras los niños vean, o jueguen a lo que quieran pero la interacción no es tan directa. El 30% habla de que les enseñan a sus hijos lo que ellos quieren y solo el 10% juega con ellos.

La cuarta pregunta **¿a qué edad crees que comenzó a escuchar tu hijo? (CT)** se diseñó para explorar las facultades que atribuyen a los niños de manera temprana y el conocimiento que tienen acerca del desarrollo del niño.

En que momento comienza a oír



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.000 ^a	6	.004
Likelihood Ratio	24.045	6	.001
Linear-by-Linear Association	14.420	1	.000
N of Valid Cases	30		

a. 12 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.00.

Crosstab

		comosabe						Total
		si le ponias música o le hablabas se comenzaba a mover	por que volteaba	conforme madura entienden más	se quedaba quieto	se reía	hacíamos ruido y se despertaba	
Nivel Educativo	Alto	Count	6	3	1			10
		% within Nivel Educativo	60.0%	30.0%	10.0%			100.0%
		% within comosabe	60.0%	27.3%	50.0%			34.5%
			20.7%	10.3%	3.4%			34.5%
	Medio	Count	4	3	1	2		10
		% within Nivel Educativo	40.0%	30.0%	10.0%	20.0%		100.0%
		% within comosabe	40.0%	27.3%	50.0%	100.0%		34.5%
			13.8%	10.3%	3.4%	6.9%		34.5%
	Bajo	Count		5			3	1
% within Nivel Educativo			55.6%			33.3%	11.1%	100.0%
% within comosabe			45.5%			100.0%	100.0%	31.0%
			17.2%			10.3%	3.4%	31.0%
Total	Count	10	11	2	2	3	1	29
	% within Nivel Educativo	34.5%	37.9%	6.9%	6.9%	10.3%	3.4%	100.0%
	% within comosabe	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	34.5%	37.9%	6.9%	6.9%	10.3%	3.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.738 ^a	10	.032
Likelihood Ratio	23.941	10	.008
Linear-by-Linear Association	6.946	1	.008
N of Valid Cases	29		

a. 18 cells (100.0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is .31.

Como se puede observar, se encontraron diferencias significativas en los tiempos en que las madres de los diferentes niveles educativos de la población atribuyen a sus hijos la capacidad para escuchar, así mismo se encontraron diferencias significativas entre los grupos en relación a la forma en la que justifican sus respuestas. Una explicación más amplia se muestra a continuación:

La mayoría (60%) de los padres de nivel educativo alto piensan que sus hijos comenzaron a oír desde antes de nacer, lo cual concuerda con el marco teórico ya que el desarrollo del oído se da desde el tercer mes hasta la mitad de la gestación, el bebé es capaz de responder a los sonidos que vienen del exterior y puede distinguir los tonos emocionales de las voces (Stoppard, 1995; ver apartado 1.1.3). Un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Ana (31) "Desde feto y me daba cuenta por que se movía cuando le hablaba o le cantaba, porque fuimos a un curso de psicoprofiláctico y le poníamos música y se movía y ahora le pongo la misma música y sí hay reacción por parte de ella" niña, 1 año 5 meses.

Se puede observar en las respuestas de varios de estos padres que infieren que el niño logró un aprendizaje intrauterino, ya que cuando nacieron, los niños reconocieron sus voces o presentaban respuestas ante la música que les ponían cuando se encontraban en el vientre, esto concuerda con el marco teórico (Stoppard, 1995). Las madres justifican que sus hijos escuchaban prenatalmente diciendo que notaban respuestas como movimiento por parte del niño como reacción ante los sonidos.

Otro porcentaje alto, 40%, piensa que esto comienza a suceder desde el nacimiento, por las reacciones que presentan ante estímulos sonoros ya que son muy visibles.

La media de edad que dan las madres de nivel educativo medio es de 39 días, esta media es más baja que la que dieron para que su hijo comenzara a ver, 40% piensa que esto sucede desde recién nacido un ejemplo se puede ver en la entrevista que se muestra a continuación:

Adriana (27) "yo creo que desde que nació, porque inmediatamente sabía que era mi voz o la de su papá" niño, 1 año 6 meses.

En tanto el 30% piensan que esto sucede antes del nacimiento pero a diferencia de la mayoría de las madres de nivel educativo alto ellas no hablan de algún aprendizaje que se haya dado en el vientre, simplemente describen las reacciones que presentaban sus hijos ante los sonidos, la mayoría lo justifica por el movimiento. Un ejemplo se puede ver a continuación:

Marcela(28) "yo creo que desde el vientre porque yo hablaba y se movía" niña, 2 años 4 meses.

Las madres de nivel educativo bajo obtuvieron una media 48 días de edad, la cual es mayor a la que dieron para que sus hijos comenzaran a ver. El 50% piensa que esto sucede de 15 días a 1 mes un ejemplo se puede ver a continuación:

Rosario (25) *“yo creo que desde chiquita por que luego andábamos en la calle y cuando abríamos unas papas ya ve que hacen ruido, rápido volteaba y ya ve que no se le pueden dar. Ella es más inteligente que mi hijo y empezó a oír a los 15 días”* niña, 2 años 11 meses.

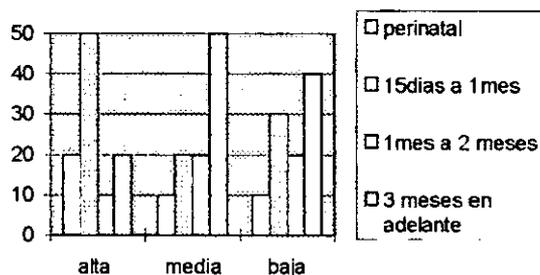
El 40% piensa que esto sucede de 3 meses en adelante. Como se ve en la entrevista siguiente:

Diana (26) *“Yo creo que desde chiquita, desde los 3 meses por que cuando la regañaba me volteaba a ver”* niña, 1 año 10 meses.

La mayoría de las madres que contestó que su hijo comenzó a escuchar después del nacimiento lo justifica diciendo que se dieron cuenta que oía por que volteaba. 30% de las madres de nivel educativo bajo lo justifica diciendo que fue a esta edad por que se reía cuando le hablaban o por que ya presentaba alguna respuesta clara ante lo que los padres le comunicaban, es por esto que dieron edades tan avanzadas.

La quinta pregunta **¿en qué momento crees que tu hijo pudo identificar un sonido? (CT)** intenta ver el conocimiento que tienen los padres acerca de sus hijos

en que momento puede identificar un sonido



No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos, sin embargo se pueden observar ciertas tendencias que se describen a continuación:

La media de edad en días dada por las madres con nivel educativo alto para la localización auditiva es de 27 días, lo cual no se encuentra de acuerdo con el marco teórico ya que esta facultad se encuentra presente desde el nacimiento y en ese momento es mejor que la de los niños de 2 o 3 meses (Siegler, 1998; ver apartado 1.1.3) Un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Ana (31) *“Desde chiquita, desde los 15 días mas o menos, desde chiquita si le hablábamos ya volteaba”* niña, 1 año 5 meses.

El nivel educativo medio obtuvo la media más alta la cual la determinaron en 93 días. Un ejemplo se puede ver a continuación:

Elsa (25) *“desde los 4 meses porque ya volteaba a ver donde estaba la gente que estaba hablando”* niño, 7 meses.

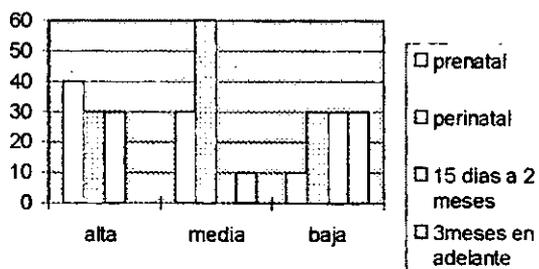
El nivel educativo bajo obtuvo una media de 61 días. Un ejemplo se puede ver a continuación:

Diana (26) "a los 5 meses por que cuando ponía el radio luego luego volteaba a oír música y le gustaba mucho" niña, 1 año 10 meses.

La mayoría de madres en todos los niveles lo justifican diciendo que se dieron cuenta de que sus hijos ya reconocían un sonido por que volteaban.

La pregunta 6 **¿desde qué edad tu hijo comenzó a reconocer tu voz? (CD)** se puede observar en la siguiente gráfica:

desde que edad puede reconocer la voz de la madre



No se encontraron diferencias significativas en la forma que respondieron las madres en los diferentes niveles educativos, un análisis de los resultados se muestra a continuación:

La media de edad que dieron las madres con nivel educativo alto para esta pregunta fue de 1 día aproximadamente, ya que la mayoría habló de que sus hijos reconocían su voz desde que se encontraban en su vientre, un ejemplo se puede ver a continuación:

Regina (34) "yo creo que desde que están adentro oyen ya la voz, y desde que nació sabía que era yo quien le hablaba" niño, 1 año 3 meses.

El 30% dijo que lo hizo desde el nacimiento, lo cual coincide con el marco teórico, ya que se han realizado múltiples investigaciones en las que se ha encontrado que desde el tercer día de nacidos los niños prefieren escuchar la voz de su madre a la de una extraña (Siegler 1998, ver apartado 1.1.3) otro 30% de 15 días a 2 meses.

En el nivel educativo medio la mayoría 60% piensa que desde el nacimiento, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

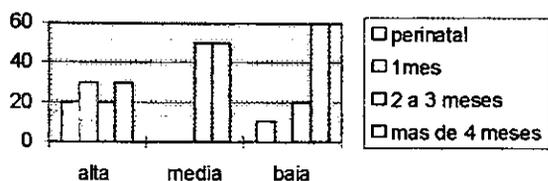
Adriana (31) "desde que nació por que estaba en una incubadora y a nosotros no nos dejaban tocarlo solo hablarte, oía mi voz y volteaba, hasta se reía ya sabía que era yo y a que hora llegaba, yo creo que fue por el trauma estaba tan atento y tenía más experiencias que un niño sano" niño, 1 año 6 meses.

La media en el nivel educativo bajo es de 43.5 días, la cual es alta un ejemplo se puede ver a continuación:

Consuelo (37) "como a los cuatro meses por que me ve y sabe que soy su mamá, yo presiento que si" niña, 1 año 8 meses.

La siguiente pregunta ¿desde cuando crees que tu hijo comenzó a tener curiosidad en el medio que le rodeaba o en lo que había a su alrededor? (CD) se realizó para ver las capacidades que los padres le atribuían a su hijo, y desde cuando le asignan un papel activo en su aprendizaje

desde cuando comenzó a tener curiosidad en lo que sucedía a su alrededor



No se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de los diferentes niveles educativos, sin embargo a continuación se muestra un análisis de las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos.

De acuerdo con los autores del marco teórico los niños comienzan no solo a percibir información desde que nacen, sino que la buscan de manera activa desde este momento para ir construyendo su conocimiento (ver apartado 1.1). Cuando se les preguntó a los padres acerca de esto, solo muy pocos contestaron que se daba desde el nacimiento. La media de edad en que los padres con nivel educativo alto atribuyeron a sus hijos esta facultad es de 66 días, la cual es alta; se pudo observar que muchos le atribuían a sus hijos esta facultad cuando las reacciones que presentaban eran muy obvias, un ejemplo se puede ver a continuación:

Virginia (37) *“yo creo que fue como a los tres meses porque volteaba a ver su móvil y trataba de moverlo” 1 año 9 meses.*

En el nivel educativo medio se obtuvo una media de 135 días, la mayoría de las madres habla de que sucedió cuando ya el niño trataba de coger algún objeto, lo cual se da a una edad más tardía. Un ejemplo se puede encontrar en la siguiente entrevista:

María (40) *“pues en cuanto se puso en la andadera se puso a investigar todo, a jalar todo, a los 8 meses” niño, 3 años.*

En el nivel educativo bajo la media fue de 150 días o sea, 5 meses, unos ejemplos de esto se pueden ver en las siguientes entrevistas:

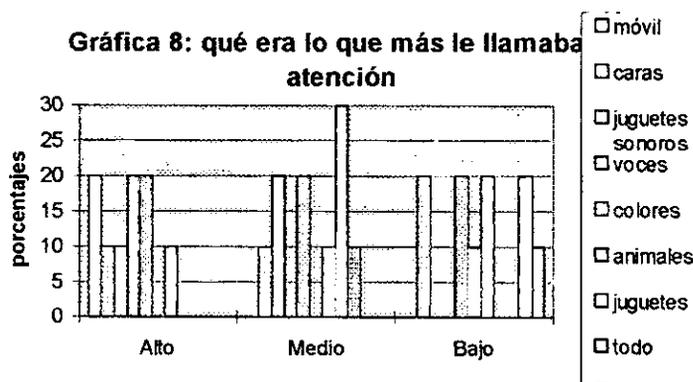
Mercedes (39) *“yo creo que desde los ocho meses porque ya quería saber, ya andaba agarrando las cosas, ya quería descomponerlas, entonces si a los 8 meses” niña, 2 años 9 meses.*

Guadalupe (18) *“todavía no tiene curiosidad” niña, 3 meses.*

Se puede observar que la mayoría de las madres del nivel educativo bajo le atribuyen a sus hijos la capacidad para buscar información activamente de manera muy tardía, lo cual refleja la poca autonomía que les conceden para construir su propio aprendizaje. La diferencia tan grande que hay en las medias de las edades entre los 3 niveles educativos tal vez se explica por un mayor número de madres del nivel educativo alto que justifican sus respuestas diciendo que su hijo ya tenía curiosidad porque volteaba

a ver los objetos; mientras que las de clase media y baja lo justifican diciendo que sus hijos mostraban curiosidad debido a que trataban de coger los objetos, lo cual es una conducta que el niño desarrolla posteriormente. Las madres no están tomando en cuenta que desde que el bebé nace comienza a explorar su mundo, el neonato tiene muchas más capacidades de las que se piensa, por ejemplo, las capacidades perceptuales que le permiten explorar ciertas partes del mundo, éstas se van ampliando con el desarrollo y a medida que lo hacen también se amplían las partes del medio con las cuales puede interactuar. La forma en la cual el niño seguirá desarrollando sus capacidades es por medio de la búsqueda y la curiosidad que tiene en conocer y entender cada vez más el mundo en el que vive (Delval, 1994).

La pregunta 8 ¿Qué era lo que más le llamaba la atención a tu hijo durante los primeros tres meses? (CD y PC) se realizó para ver si los padres han notado un cambio en las preferencias de sus hijos, también para ver si le están dando al niño las cosas que necesita de acuerdo con sus intereses, es importante explorar la razón que atribuyen los padres a estos cambios.



Croestab

		cambio							Total	
		no ha cambiado	por que va creciendo	ahora ya le gusta la tv	antes tv ahora música	ahora escribir	le gusta mas el ruido	antes solo ruido y ahora cosas con color		ahora le gusta estar con mas rufos y no solo con la mama
Nivel Educativo	Alto	Count	1	6						7
		% within Nivel Educativo	14.3%	85.7%						100.0%
		% within cambio	33.3%	75.0%						41.2%
		% of Total	5.9%	35.3%						41.2%
Medio	Medio	Count	2	2	1					5
		% within Nivel Educativo	40.0%	40.0%	20.0%					100.0%
		% within cambio	66.7%	25.0%	100.0%					29.4%
		% of Total	11.8%	11.8%	5.9%					29.4%
Bajo	Bajo	Count			1	1	1	1	1	5
		% within Nivel Educativo			20.0%	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%	100.0%
		% within cambio			100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	29.4%
		% of Total			5.9%	5.9%	5.9%	5.9%	5.9%	29.4%
Total	Total	Count	3	8	1	1	1	1	1	17
		% within Nivel Educativo	17.6%	47.1%	5.9%	5.9%	5.9%	5.9%	5.9%	100.0%
		% within cambio	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	17.6%	47.1%	5.9%	5.9%	5.9%	5.9%	5.9%	100.0%

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de las madres, sin embargo un análisis de los resultados se muestra a continuación:

Las respuestas a esta pregunta varían mucho, y no todas las madres dieron una respuesta clara a las razones por las cuales se da el cambio, por lo que no todas se pudieron computar. En el nivel educativo alto la mayoría de las madres habla de que han

cambiado los gustos de sus hijos porque van creciendo, un ejemplo se puede ver a continuación:

Adriana (31) "eran los juguetes que tenían sonido" ¿y ahora lo que mas le gusta? "carros.....lo que observa mucho son las llantas, entonces podría ser el movimiento"niño, 1 año 8 meses.

En el nivel educativo medio casi todos hicieron una distinción en el cambio en las preferencias excepto 2 personas que piensan que a sus hijos les sigue gustando lo mismo que antes les gustaba, las justificaciones que dieron a los cambios son muy vagas y solamente una persona aclaró que los gustos cambian porque los niños van creciendo. Un ejemplo, se puede ver a continuación:

Pilar (29) "los sonidos y los colores" ¿ha ido cambiando lo que le llama la atención? " no sigue siendo lo mismo"

En el nivel educativo bajo hablaron de los cambios en las preferencias de sus hijos, pero en general no dieron explicaciones de por qué se dan estos cambios, un ejemplo se puede ver a continuación:

Mercedes (39) "La tele, porque cuando lavaba, la ponía en la sillita para que viera la tele y le poníamos a Barney y ya se quedaba quieta" ha ido cambiando " si ahorita le llama más estar escribiendo en el cuaderno que se va a la "cuela" yo pienso que por que ve a sus hermanos, es por eso" niña, 2 años 9 meses.

La pregunta 9 **¿Cuándo le das un juguete a tu hijo que hace con él para reconocerlo (lo mueve para escuchar su sonido, lo toca, lo chupa o lo ve)? ¿Por qué crees? (CT y PC)** se hizo para ver si están concientes de la manera en que se da la integración sensorial y si es que va cambiando la preferencia de los niños por alguno de los sentidos, así como las razones que dan a este cambio:

Crosstab

		sentidos			Total	
		un sentido	dos sentidos	tres sentidos		
Nivel Educativo	Alto	Count	2	5	3	10
		% within Nivel Educativo	20.0%	50.0%	30.0%	100.0%
		% within sentidos	22.2%	31.3%	60.0%	33.3%
		% of Total	6.7%	16.7%	10.0%	33.3%
	Medio	Count	4	5	1	10
		% within Nivel Educativo	40.0%	50.0%	10.0%	100.0%
		% within sentidos	44.4%	31.3%	20.0%	33.3%
		% of Total	13.3%	16.7%	3.3%	33.3%
	Bajo	Count	3	6	1	10
% within Nivel Educativo		30.0%	60.0%	10.0%	100.0%	
% within sentidos		33.3%	37.5%	20.0%	33.3%	
	% of Total	10.0%	20.0%	3.3%	33.3%	
Total	Count	9	16	5	30	
	% within Nivel Educativo	30.0%	53.3%	16.7%	100.0%	
	% within sentidos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	30.0%	53.3%	16.7%	100.0%	

Se puede observar que la mayoría de las madres de los tres niveles educativos piensan que sus hijos exploran los objetos a través de 2 sentidos, cuando se les preguntó el por qué la mayoría contestó que lo hace así para identificar las funciones de los objetos y otro porcentaje menor dijo que porque los niños dependen de sus sentidos para conocer. Cuando se les preguntó que si esto ha cambiado con el desarrollo la mayoría de las madres de nivel educativo alto dice que sí, porque ahora los explora con mayor

detenimiento. En relación al por qué ha cambiado, la mayoría argumentó que es porque ha ido conociendo más. Un ejemplo se puede ver a continuación:

Rosa (34) "él primero lo toca muy despacito para ver que se siente, ya después toca con más confianza y se lo lleva luego luego a la boca...sí, ha ido cambiando la forma de explorarlos, por que ahora los ve con más detenimiento viendo que es, lo que es... yo creo que ésto es porque esta descubriendo y está viendo que hay de nuevo"

Las madres de nivel educativo medio en su mayoría dicen que reconocen los objetos generalmente por el tacto, mientras que pocos dicen que es por medio de la boca o viéndolo. Cuando se les preguntó el por qué, 30% argumentó que lo hacen para identificar que es lo que hace, y en relación a si ha ido cambiando 30% dijo que no ha cambiado y 20% que antes se los llevaba a la boca y ahora ya no. El que los niños exploren los objetos por medio de la boca es debido a que de acuerdo con Telen (1998) en la boca se encuentran gran número de terminaciones nerviosas y debido a esta razón aprenden gran cantidad de información de esta manera. Cuando se les preguntó el por qué había cambiado no hubo ninguna coincidencia en las respuestas, un ejemplo se puede ver a continuación.

Marisol (31) "la etapa de llevarse las cosas a la boca ya pasó por que ya no le causan curiosidad por que le enseñamos como usar las cosas y pues ya no lo hace" niña, 2 años

Pilar (29) " primero lo toca y ya después para la boca, es lo primero que quiere hacer, chuparlo y no ha ido cambiando la forma de explorarlos por que es su forma de conocer de ellos a esa edad, tal vez por que quisiera probarlo." Niña, 4 meses

Las madres del nivel educativo bajo sienten que sus hijos usan principalmente el tacto para explorar los objetos, la mayoría piensa que los explora de esta manera para identificar su función y otra pequeña parte que lo hacen porque ya es grande, algunos dicen que ha cambiado la forma de explorar los objetos porque ahora ya los toma, la justificación que dan al cambio en la forma de exploración que da la mayoría es que ha sido por que ha ido creciendo. Un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Diana (26) "Ella toca las cosas, luego se las quiere meter a la boca y le digo que no por que están sucios...si ha cambiado por que antes no hacía nada estaba sentadita y ya ha ido cambiando por que ya está grandecita." Niña, 1 año 10 meses.

La pregunta 10 **¿Qué características crees que debe tener un lugar, por ejemplo un cuarto para que tu hijo aprenda más cosas? ¿si se te diera la oportunidad de hacerle un cuarto a tu hijo qué le pondrías para que fuera el cuarto ideal? (CD y PC)** se realizó para ver cual es la idea que tienen las madres de un ambiente ideal para que el niño pueda construir su conocimiento y para ver de que forma arreglan el ambiente para que cumpla con las necesidades de su hijo, ya que el niño aprende por medio del juego, por medio de la exploración por eso es importante crear un ambiente que se encuentre de acuerdo con sus necesidades, para que pueda tomar de éste los elementos que requiere en su propia construcción (ver apartado II.2. del marco teórico para más información sobre este tema).

Crosstab

			seriá						Total
			interacción, estimulación e infraestructura	interacción estimulación	interacción y de infraestructura	estimulación y sanitarias	interacción del niño	estimulación	
Nivel Educativo	Alto	Count	4	2	1	1	2		10
		% within Nivel Educativo	40.0%	20.0%	10.0%	10.0%	20.0%		100.0%
		% within seriá	57.1%	100.0%	100.0%	50.0%	50.0%		41.7%
		% of Total	16.7%	8.3%	4.2%	4.2%	8.3%		41.7%
	Medio	Count	3			1	1	1	6
		% within Nivel Educativo	50.0%			16.7%	16.7%	16.7%	100.0%
		% within seriá	42.9%			50.0%	25.0%	14.3%	25.0%
		% of Total	12.5%			4.2%	4.2%	4.2%	25.0%
	Bajo	Count					1	6	1
% within Nivel Educativo						12.5%	75.0%	12.5%	100.0%
% within seriá						25.0%	85.7%	100.0%	33.3%
	% of Total					4.2%	25.0%	4.2%	33.3%
Total	Count	7	2	1	2	4	7	1	24
	% within Nivel Educativo	29.2%	8.3%	4.2%	8.3%	16.7%	29.2%	4.2%	100.0%
	% within seriá	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	29.2%	8.3%	4.2%	8.3%	16.7%	29.2%	4.2%	100.0%

En relación a las características que las madres creen que debería tener la habitación, cuatro de las diez madres del nivel educativo alto piensa que el cuarto tiene que estar diseñado de manera que el niño pueda interactuar en él, por ejemplo que sea accesible o a su tamaño, además de que los objetos que ahí se encuentren sean atractivos para el niño y que haya orden. Estas características del cuarto reflejan un concepción constructivista del desarrollo, ya que los padres están buscando que el espacio que está diseñado para el niño sea un lugar en el cual pueda interactuar (ver apartado II.2 la importancia de la madre en el ambiente físico; 1.4 desarrollo cognitivo y 1.2 desarrollo motor) ya que de acuerdo a las oportunidades que el niño tenga para actuar van a ser las habilidades que va a poder desarrollar. De acuerdo con Murphy y Small (1989) para garantizar el desarrollo óptimo de los niños se necesita ver al ambiente en el cual se encuentran y que tanto satisface las necesidades del niño. Dos de las 10 madres hablan de que el lugar tiene que permitir la interacción al tiempo de ser estimulante, pero no mencionan características de infraestructura como orden o limpieza etc. (las cuales de acuerdo con Montessori, 1986, son características muy importantes para que el niño pueda lograr una buena construcción de sus conocimientos; ver apartado II.2 del marco teórico).

Con la estimulación hay que tener cuidado, ya que muchos de los padres de los 3 niveles educativos que mencionan características de estimulación, muchas veces terminan hablando de una sobreestimulación, por ejemplo con la cantidad de color que pondrían en las paredes, demasiado color puede hacer que el niño se distraiga fácilmente ya que el color es una propiedad que atrae la atención, además de acuerdo con algunos autores del marco teórico apartado 1.1.1 el recién nacido tiene poca capacidad de atención pero el centrar su percepción en ciertas partes del mundo le va a ayudar a que el flujo de información sea menor y por tanto a poder concentrarse en ellas, de esta forma va a poder construir su conocimiento dándole significado (Delval, 1994). Esta capacidad se va extendiendo pero se sabe que la estimulación moderada es algo que ayuda a mantener la atención de las personas (Siegler, 1998; ver 1.1.2.2) por lo que al tener demasiados estímulos puede hacer que el niño no se concentre, ya que de acuerdo con los estudios que se han realizado (ver apartado II.2 del marco teórico) la estimulación debe

de estar de acuerdo al estado del niño, más que a una estimulación externa y arbitraria, ver modelo de estimulación óptima (Seifer, Clark y Samenorff,1991; Fogel, 1987).

La mayoría de las madres del nivel educativo medio (40%) habló de que el cuarto tiene que permitir la interacción. Mencionaron características de estimulación y de infraestructura. En el nivel educativo bajo la mayoría de las madres (60%) habló de que lo que necesitaba tener el cuarto eran características de estimulación.

Crosstab

		juguetes												Total	
		educativo s, simbólico s, para ejercitarse y para armar	educativos simbólicos y para ejercitarse	educativo s, simbólico, ejercitarse y armar	educativo y simbólico	simbólico y de ejercicio	simbólico y armar	ejercitarse y armar	simbólico	educativo	ejercitarse	armar			
Nivel Educativ	Alto	Count	2		1	1		2	1	1	2			10	
	% within Nivel Educ		20.0%		10.0%	10.0%		20.0%	10.0%	10.0%	20.0%			100.0%	
	% within juguetes		50.0%		100.0%	50.0%		50.0%	50.0%	100.0%	40.0%			33.3%	
	% of Total		6.7%		3.3%	3.3%		6.7%	3.3%	3.3%	6.7%			33.3%	
Medic	Bajo	Count		1		1				1		1	3	2	10
	% within Nivel Educ			10.0%		10.0%				10.0%		10.0%	30.0%	20.0%	100.0%
	% within juguetes			33.3%		50.0%				50.0%		100.0%	100.0%	100.0%	33.3%
	% of Total			3.3%		3.3%				3.3%		3.3%	10.0%	6.7%	33.3%
Bajo	Alto	Count	2	2			2	2			2			10	
	% within Nivel Educ		20.0%	20.0%			20.0%	20.0%			20.0%			100.0%	
	% within juguetes		50.0%	66.7%			100.0%	50.0%			40.0%			33.3%	
	% of Total		6.7%	6.7%			6.7%	6.7%			6.7%			33.3%	
Total	Alto	Count	4	3	1	2	2	4	2	1	5	1	3	2	30
	% within Nivel Educ		13.3%	10.0%	3.3%	6.7%	6.7%	13.3%	6.7%	3.3%	16.7%	3.3%	10.0%	6.7%	100.0%
	% within juguetes		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total		13.3%	10.0%	3.3%	6.7%	6.7%	13.3%	6.7%	3.3%	16.7%	3.3%	10.0%	6.7%	100.0%

En relación al tipo de juguetes que pondrían, casi todos los padres de nivel educativo alto (80%) mencionaron juguetes que favorecen el juego simbólico p.e. muñecos y títeres, 2 de ellos hablaron que tendrían que haber juguetes para favorecer todos los tipos de juego. El 72.2% de los padres con este nivel educativo hablan de juguetes para sus hijos que se encuentran de acuerdo con su nivel de desarrollo.

En el nivel educativo medio el 62.5% de los padres hablaron de juguetes que se encuentran recomendados para las edades de sus hijos y se inclinaron más por juegos para ejercitarse como resbaladillas o triciclos o para armar como rompecabezas, se puede observar que en este nivel las respuestas de las madres denotan menor variedad de juegos que creen importantes que en el nivel educativo alto.

En el nivel educativo bajo 70% habló de juguetes que se encontraban de acuerdo a la edad del niño y buscan más los juguetes que favorecen el desarrollo del juego simbólico (Rubin, Fisher, Doering, 1980).

Crosstab

			paredes					Total	
			educativos	reales	caricaturas	educativos y reales	educativos reales y caricaturas		reales y caricaturas
Nivel Educativo	Alto	Count	2	1	2	2			7
		% within Nivel Educativo	28.6%	14.3%	28.6%	28.6%			100.0%
		% within paredes	33.3%	50.0%	25.0%	100.0%			31.8%
		% of Total	9.1%	4.5%	9.1%	9.1%			31.8%
	Medio	Count	2		2		1		5
		% within Nivel Educativo	40.0%		40.0%		20.0%		100.0%
		% within paredes	33.3%		25.0%		100.0%		22.7%
		% of Total	9.1%		9.1%		4.5%		22.7%
	Bajo	Count	2	1	4			1	2
% within Nivel Educativo		20.0%	10.0%	40.0%			10.0%	20.0%	100.0%
% within paredes		33.3%	50.0%	50.0%			100.0%	100.0%	45.5%
	% of Total	9.1%	4.5%	18.2%			4.5%	9.1%	45.5%
Total	Count	6	2	8	2	1	1	2	22
	% within Nivel Educativo	27.3%	9.1%	36.4%	9.1%	4.5%	4.5%	9.1%	100.0%
	% within paredes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	27.3%	9.1%	36.4%	9.1%	4.5%	4.5%	9.1%	100.0%

El nivel educativo alto 4 de las 10 madres busca decorar las paredes con cosas que sean educativas como letras o números, y 3 con cosas reales como fotos de animales o de miembros de la familia. En el medio buscan más lo educativo y las caricaturas, y en el nivel educativo bajo lo que más buscan son las caricaturas; las caricaturas no es lo más conveniente para los niños más pequeños, debido a que en ese momento se encuentran construyendo el conocimiento sobre su mundo. Muchas veces los adultos llegamos a pensar que las caricaturas son lo que más le puede gustar a un niño porque son hechas para ellos, sin embargo entre más pequeños son los niños tienen una mayor preferencia por fotos reales.

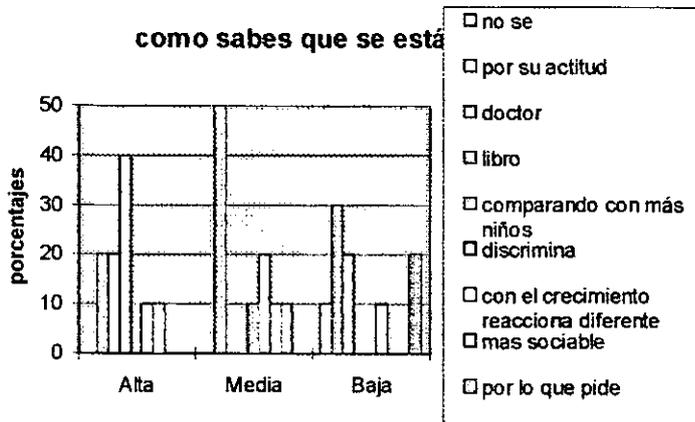
Crosstab

			distribú					Total		
			sin orden específico	lugar definido, encontrar fácilmente	lugar definido pero dificultad para localizar	sin orden pero con un lugar definido donde se puede encontrar	sin orden específico pero con un lugar definido con dificultad		un lugar definido donde se puede encontrar fácilmente y un l	sin orden específico, pero hay lugares definidos en donde se
Nivel Educativo	Alto	Count		4		2	1	2	1	10
		% within Nivel Educativo		40.0%		20.0%	10.0%	20.0%	10.0%	100.0%
		% within distribu		40.0%		100.0%	50.0%	22.2%	100.0%	33.3%
		% of Total		13.3%		6.7%	3.3%	6.7%	3.3%	33.3%
	Medio	Count	1	2	3		1	3		10
		% within Nivel Educativo	10.0%	20.0%	30.0%		10.0%	30.0%		100.0%
		% within distribu	100.0%	20.0%	60.0%		50.0%	33.3%		33.3%
		% of Total	3.3%	6.7%	10.0%		3.3%	10.0%		33.3%
	Bajo	Count		4	2			4		10
% within Nivel Educativo			40.0%	20.0%			40.0%		100.0%	
% within distribu			40.0%	40.0%			44.4%		33.3%	
	% of Total		13.3%	6.7%			13.3%		33.3%	
Total	Count	1	10	5	2	2	9	1	30	
	% within Nivel Educativo	3.3%	33.3%	16.7%	6.7%	6.7%	30.0%	3.3%	100.0%	
	% within distribu	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	3.3%	33.3%	16.7%	6.7%	6.7%	30.0%	3.3%	100.0%	

Al preguntar como distribuiría los juguetes la mayoría de las madres del nivel educativo alto dijeron que en un lugar donde se puedan encontrar fácilmente como por ejemplo estantes, así mismo varias mencionan lugares en los que no es tan fácil buscarlos, por ejemplo baúles que de acuerdo con Rubin, John y Doering (1980), poner los juguetes en un juguetero es poco práctico para el niño ya que no puede tomar los juguetes del fondo, no tiene la posibilidad de escoger y puede perderse en tantas cosas, además de que no le ayuda a tener un orden con sus cosas. En el nivel medio la mayoría

habla de poner los juguetes en lugares específicos pero sin un orden, por ejemplo en la cuna o en un baúl. En el nivel bajo la mayoría habla de ponerlos en un lugar definido en donde sean fácil de localizar.

La pregunta 11 **¿cómo puedes saber que el desarrollo sensorial de tu hijo se está dando de manera adecuada?** (FI) Fue hecha para ver si los padres están concientes de la forma en que se está dando el desarrollo de sus hijos, y las fuentes de información que consultan.



Como se puede ver, los padres de nivel educativo alto son los únicos que se informan del desarrollo de sus hijos a través de libros o de revistas, lo cual les da más armas para ayudar a sus hijos. Un ejemplo se puede ver a continuación:

Alejandra (41) *"más o menos leo lo que debe de estar haciendo y a que edad y lo comparo que es lo que está haciendo, yo siento que está demasiado bien, tal vez sea mensolln de madre"* niña, 7 meses

Las madres de nivel educativo medio en su mayoría 50% se da cuenta por las actitudes de sus hijos o la forma en la que responden ante ciertos estímulos, aún cuando es fácil percatarte de ciertas reacciones hay otras que son más finas que son más difíciles de captar, si no se tienen los conocimientos se podrían dejar de lado, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Marisol (31) *"porque uno se da cuenta, o sea, uno le habla y sí escucha, cuando oye un carro o avión dice oí, y si estuviera mal pues me daría cuenta si le hablara y no volteara"* niña, 2 años.

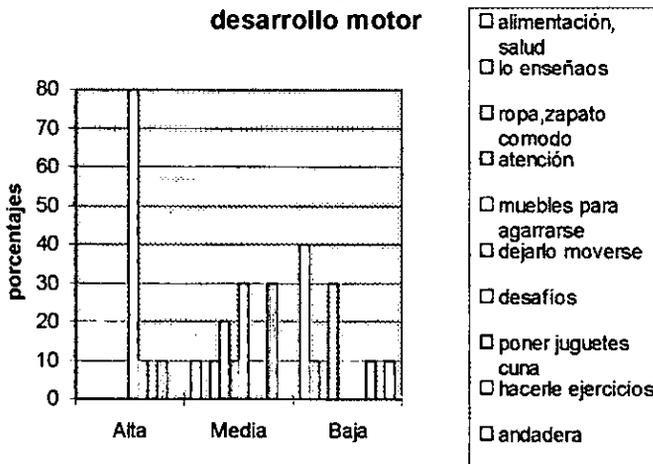
En el nivel educativo bajo hay muy pocas coincidencias. Solo el 30% coincidió en que se percatan de la forma en la que se está dando el desarrollo sensorial de sus hijos por sus actitudes; 20% dijo que lo hacía por medio del doctor, otro 20% porque discrimina entre diferentes cosas. En las respuestas de este nivel y del nivel educativo medio se puede ver que no están seguros a ciencia cierta de si el desarrollo se está dando de manera adecuada o no, lo analizan en función de sus actitudes, pero no discriminan a cada sentido por separado, por ejemplo:

Consuelo (37) *"yo creo que ve por que por ejemplo entiende y quiere decir que si oye y si ve porque le digo trae esto y me lo trae"*niña 1 año 8 meses

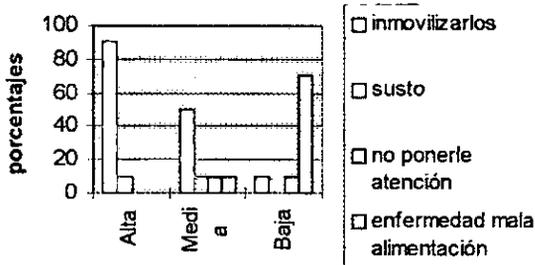
4.2 DESARROLLO MOTOR

La pregunta **¿Qué factores crees que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo motor de tu hijo? (CD y PC)** se realizó para explorar qué idea tienen las madres acerca de los factores que propician o estorban al desarrollo motor, a partir de esta pregunta se pueden ver las prácticas que realizan los padres con sus hijos en relación con este tema.

Grafica12: factores que favorezcan el desarrollo motor



gráfica 12.1: factores que entorpezcan el desarrollo motor



Factores que lo favorecen

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30.409 ^a	16	.016
Likelihood Ratio	36.793	16	.002
Linear-by-Linear Association	5.304	1	.021
N of Valid Cases	30		

a. 27 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.

Factores que lo entorpecen

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.427 ^a	6	.005
Likelihood Ratio	21.932	6	.001
Linear-by-Linear Association	15.048	1	.000
N of Valid Cases	27		

a. 10 cells (83.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .59.

Se puede observar que hay una diferencia significativa entre las respuestas de los tres niveles educativos de esta muestra tanto en los factores que piensan las madres que favorecen al desarrollo motor como en los factores que piensan que lo entorpece.

La mayoría de las madres con nivel educativo alto 80% habla de que lo que favorece al desarrollo motor es dejar a su hijo moverse y tocar, darles libertad de movimiento. Estas madres tienen una visión constructivista del desarrollo ya que piensan que es el mismo niño quien desarrolla su movimiento, y que lo que necesita es que se le den oportunidades para practicarlo, esto se encuentra en concordancia con el marco teórico, que dice que a los niños no se les necesita enseñar las habilidades motoras básicas, sino que requieren haber logrado cierto nivel de madurez, tener espacio y libertad para moverse, ya que dependiendo de las oportunidades que tengan para practicar sus movimientos van a lograr construir un mejor patrón (Haywood, 1993; ver apartado 1.2.4 y 2.4 del marco teórico). La mayoría de las madres de este nivel 90% piensan que lo que lo puede entorpecer es inmovilizar a sus hijos, un ejemplo se puede ver a continuación:

Rocío (32) *"las oportunidades que le des de movilidad al niño, si tú se las limitas lo vas a entorpecer, si se las das, ella las va a aprovechar, si tú la pones en un corral por más que quiera ir nunca lo va a lograr, una andadera lo puede entorpecer o las carreolas, lo que lo limita es que tú le pongas limitantes".* Niña, 1 año.

En el nivel educativo medio una parte tiene una visión constructivista al decir que necesitan oportunidades de movimiento, motivándola por medio de juguetes o teniendo muebles de los que se pueda tomar mientras que la otra parte piensa que el desarrollo motor se da al mover a sus hijos, haciéndole ejercicios y haciéndole masajes, lo cual es una visión más ambientalista del desarrollo, ya que implica que quien lo favorece son los padres al moverle los brazos o las piernas, pero estos movimientos se realizan de manera pasiva por parte del niño; un ejemplo se puede ver a continuación:

Pilar (29) *"ejercicios y ayudándola a que tenga movimientos... los ejercicios son moviéndole los brazos y las piernas y palmaditas muy leves en el cuerpo, los movimientos son para un lado y para el otro, para arriba y para abajo, ahorita le ayudo a levantarse y que aprenda a sentarse por que ya se esta aprendiendo a sentar, y entorpecer no ayudarla dejarla nada más acostada..."*niña, 4 meses.

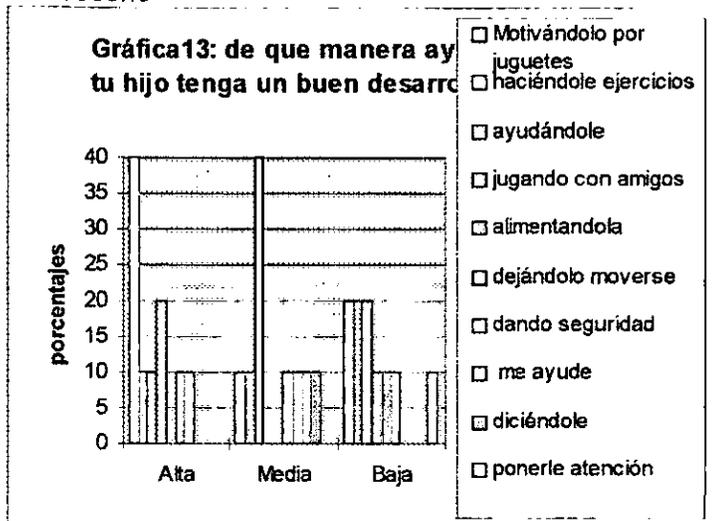
Como se puede ver no le está atribuyendo a su hijo la capacidad para lograr su propio desarrollo, ya que sin ella, su hijo no lo podría lograr; sin embargo un 50% que tiene una visión más constructivista habla de que lo que lo puede entorpecer es inmovilizarlos.

En el nivel educativo bajo la mayoría 40% piensa que lo que lo favorece es la alimentación y la salud, esta es una visión nurturista del desarrollo (ver apartado 2.4 del marco teórico) mientras que 30% piensa que lo que lo favorece es ponerles atención y convivir. Algo que es curioso mencionar es que una persona del nivel bajo piensa que lo que puede favorecer el desarrollo motor es el uso de la andadera y otra madre piensa que ponerle sus juguetes en la cuna es lo que lo favorece, cuando en el nivel educativo alto señalaban a éstos como factores entorpecedores ya que no le permiten al niño moverse con libertad. En cuanto al uso de la andadera se sabe que no es buena ya que no le permite a los niños desarrollar ciertas habilidades que en ese momento requeriría desarrollar, además que no favorece al desarrollo del balance e impide que vea sus pies lo cual parece ser importante para desarrollar la marcha (Zero to three, 2000); un ejemplo se puede ver a continuación:

Teresa (46) *"Yo creo que alimentándolo bien, por que si no lo alimentas está todo débil y dándole cariño porque si no el niño se siente mal y entorpecerlo pues le digo que no le den bien de comer por que si no no va a tener fuerzas".*niño, 2 años

El 70% de las madres de nivel educativo bajo piensa que lo que lo puede entorpecer son las enfermedades, la mala alimentación o los accidentes, todos estos son factores externos al niño o a las madres y es una visión nurturista del desarrollo, por lo cual mientras que cumplan con las necesidades básicas del niño no va a haber problemas con su desarrollo, esto nos habla de que en este nivel educativo no buscan dar oportunidades a los niños o no favorecen prácticas encaminadas al logro de un mejor desarrollo.

La pregunta 13 **¿Cuál crees que es tu papel o de que manera ayudas para que tu hijo tenga un mejor desarrollo motor? (PC)** se realizó para explorar que papel se atribuyen las madres en el desarrollo de sus hijos y que prácticas realizan para favorecerlo



Se puede observar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la forma en la que contestaron las madres a esta pregunta, sin embargo un análisis de los datos se muestra a continuación:

La mayoría de las madres con nivel educativo alto piensa de una manera más constructivista ya que en las respuestas que dieron (6 de las 10 madres) hablan de que es el niño quien va a realizar el esfuerzo y quien finalmente va a tener el logro, que ellas solo lo van a ayudar motivándolo, o llevándolo a jugar con amigos, pero quien necesita lograrlo es el niño, un ejemplo se puede ver a continuación:

Alejandra (41) "motivándola a que se mueva por medio de juguetes" niña, 7 meses.

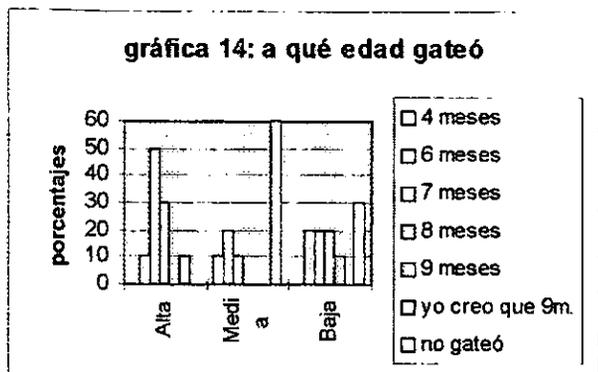
En las madres de nivel educativo medio la mayoría respondió a esta pregunta de manera ambientalista, ya que 6 de las 10 respuestas implican una estimulación desde fuera para que el niño logre las destrezas motrices; por ejemplo:

Marisol (31) "pues enseñarle, si va a bajar las escaleras decirle como pero es tan inquieta que aprende todo rápido hasta eso no he tenido problemas con ella, yo no la he forzado mucho" niña, 2 años.

En el nivel educativo bajo casi no hubo coincidencias en las respuestas, y no hay una teoría implícita que se encuentre más definida, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Guadalupe (18) "le cojo sus manitas y hacemos como ejercicio, el se mueve mucho siempre tiene que tener las manos y los pies moviéndose y yo le muevo sus piecitos, se los doblo como haciendo ejercicio...para que un poquito amacise sus piernitas, que no esté todo el tiempo entumido". niño, 3 meses.

La siguiente pregunta ¿Te acuerdas a qué edad gateó tu hijo(a)? Y ¿Para qué crees que le sirva esto? (CD) Se realizó para ver el desarrollo y la visión que tienen las madres de un hito motor tan polémico como es el gateo, ya que este es considerado por algunos autores como hito mientras que otros no lo consideran así debido a que no todos los niños lo logran.



No se encontraron diferencias significativas en las respuestas de las madres en relación con la edad a la cual comienzan a gatear sus hijos, a continuación se presenta una descripción de las razones que dan las madres a para qué sirve el gateo

Crosstab

		para										Total
		no en el piso por que se enferma o se ensucia	para la coordinación y la escritura y maduración de la corteza	para el desarrollo sensorial	para la curiosidad	para fortalecer brazos y piernas	mejor desarrollo motor	equilibrio	para caminar	para que motan las manos al caer	no se	Total
Nivel Educativo	Alto	Count	5	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	% within Nivel Educativo		50.0%	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%	100.0%
	% within para		83.3%	100.0%	50.0%	25.0%	50.0%	100.0%	100.0%	3.6%	3.6%	35.7%
	% of Total		17.9%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	35.7%
Medio	Count	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	9
	% within Nivel Educativo		11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%	22.2%	100.0%
	% within para		50.0%	18.7%	50.0%	25.0%	50.0%	100.0%	14.3%	100.0%	100.0%	32.1%
	% of Total		3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	3.6%	7.1%	32.1%
Bajo	Count	1	1	1	1	2	1	1	6	1	1	9
	% within Nivel Educativo		11.1%	11.1%	11.1%	22.2%	11.1%	11.1%	66.7%	11.1%	11.1%	100.0%
	% within para		50.0%	18.7%	50.0%	100.0%	50.0%	100.0%	85.7%	100.0%	100.0%	32.1%
	% of Total		3.6%	3.6%	3.6%	7.1%	7.1%	7.1%	21.4%	3.6%	3.6%	32.1%
Total	Count	2	6	1	2	4	2	1	7	1	2	28
	% within Nivel Educativo		7.1%	21.4%	3.6%	7.1%	14.3%	7.1%	3.6%	25.0%	3.6%	100.0%
	% within para		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total		7.1%	21.4%	3.6%	7.1%	14.3%	7.1%	3.6%	25.0%	3.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29.174 ^a	18	.046
Likelihood Ratio	33.668	18	.014
Linear-by-Linear Association	5.462	1	.019
N of Valid Cases	28		

a. 30 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .32.

Se encontraron diferencias significativas en la explicación que dan las madres de los diferentes niveles educativos de esta población en relación a para qué sirve el gateo, un análisis más detallado se muestra a continuación.

La mitad de las madres de nivel educativo alto dijeron que sus hijos gatearon a los 7 meses, 30% a los 8 meses, el gateo se presenta generalmente entre los 8 y 9 meses, pero ya con movimientos cruzados alrededor de los 11 meses más o menos (ver tabla del desarrollo motor, apartado 1.2.3) pero el desarrollo de esta habilidad depende de las oportunidades que haya tenido el niño para desarrollar esta destreza, así que la edad a la que se presenta puede variar entre los diferentes niños. El (50%) del nivel educativo alto dicen que el gateo sirve para la coordinación y la maduración de la corteza, lo cual concuerda con el marco teórico en donde se sabe que para realizar el gateo se requiere de una coordinación interhemisférica compleja además de que ayuda a la organización cerebral fortaleciendo determinadas conexiones en la corteza (Bertenthal y Campos, 1987; Fox, Calkins y Bell, 1994, para más información ver apartado 1.2.3 del marco teórico) las opiniones de las demás madres se encuentran dispersas.

Algo que es interesante es que el 60% del nivel educativo medio dice que sus hijos no gatearon, mientras que el 20% dice que fue a los 6 meses cuando sus hijos comenzaron a gatear la cual es una edad temprana, tal vez se referían a que en esta edad sus hijos comenzaron a reptar, un ejemplo de un niño que no gateó se puede ver en la siguiente entrevista:

María (40) "No gateó" y para que crees que sirva el gateo " pues yo supongo que para doblar las rodillas para caminar" niño, 3 años.

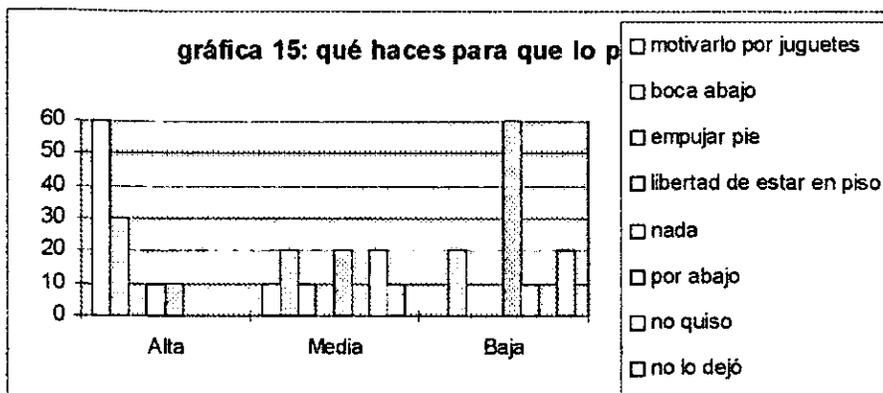
Esta respuesta denota que esta madre no tiene muy clara cual es la función del gateo, ya que el gateo ayuda a que el niño fortalezca los músculos para lograr caminar, sin embargo los niños tienen la capacidad para doblar las rodillas.

Es curioso ver como todos los niños del nivel educativo alto gatearon o se encuentran en el proceso del gateo, mientras que en el nivel educativo medio la mayoría de los niños no lo realizó, en el nivel educativo bajo 30% dice que sus hijos no gatearon, 20% dice que gateó a los 7 meses, otro 20% a los 8 meses y otro 20% a los 6 meses, un ejemplo se puede ver a continuación:

Guadalupe (18) *"siempre tienen que usar la andadera para que aprendan a caminar y si gatea siempre tiene que ser en su cuna por que si lo pones en el piso o en cualquier parte se va a ensuciar su ropa"* niño, 3 meses.

Se puede observar que en el nivel educativo medio y bajo hay cierto desconocimiento sobre esta habilidad, muchas de estas madres lo justifican diciendo que prefieren que su hijo empiece a caminar en vez de estar gateando, por lo que si un niño se llegara a saltar esta etapa ayudándolo a pararse o utilizando la andadera para que empiece a caminar no importa. En el nivel educativo medio y bajo hay padres que utilizan la andadera para ayudar a que sus hijos caminen, sin embargo, la andadera no ayuda en el proceso de aprender a caminar, ayuda a fortalecer los músculos de la parte baja de las piernas, pero no hace lo mismo con los de la parte alta piernas y las caderas las cuales son las más utilizadas al caminar y necesitan ser ejercitadas (por medio del gateo), las andaderas, eliminan el deseo de caminar ya que dejan que el bebé se mueva fácilmente. Pueden causar daños ya que se pueden voltear al toparse con cualquier obstáculo por esta razón la Asociación Americana de Pediatría recomienda que no se utilicen las andaderas (Shelov , Hannemann, 1998)

La pregunta 15 ¿Qué haces para favorecer que tu hijo gatee? (PC) se hizo para investigar qué prácticas realizan los padres para favorecer el desarrollo del gateo.



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.512 ^a	12	.017
Likelihood Ratio	26.676	12	.009
Linear-by-Linear Association	10.779	1	.001
N of Valid Cases	29		

a. 21 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .31.

Se puede observar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por las madres de los 3 niveles educativos de la muestra.

La mayoría de las madres del nivel educativo alto hablan de acciones que favorecen que el niño practique por sí mismo los movimientos, para que sea él quien construya sus habilidades, un ejemplo se puede ver con Rosa:

"lo ponía en el piso y le acercaba cosas que le llamaban la atención para que el solito aprendiera a desplazarse" niño, 10 meses y medio.

En el nivel educativo medio las opiniones se encuentran divididas y dispersas, un ejemplo se puede ver a continuación:

"no, estaba gordo y no podía gatear y trataba de estar parado y en la andadera si podía y aquí en la guardería no hay andaderas entonces aquí si caminan o gatean o a ver como se mueven "

En el nivel educativo bajo se puede observar que no hay mucho interés por el desarrollo de ésta habilidad, e incluso hay casos en los que no dejaron a sus hijos desarrollarla, por lo que las madres intervinieron estorbando el desarrollo motor de sus hijos. Unos ejemplos se pueden ver a continuación:

Jimena (21)" yo no le ayudaba, la dejaba que gateara en la cama por que si estaba en el piso andaba tras de ella y en la cama se sentaba y ahí andaba jugando con sus juguetes" niña, 3 años.

Diana (26) "yo le ayude, le agarraba sus manitas y la ponía en el piso para que caminara pero no para que gateara" niña, 1 año 10 meses.

Mercedes (39) "nunca me gustó que mis hijos gatearan por que sentía que se me ensuciaban, y cuando querían gatear los sentaba en su sillita"niña 2 años 9 meses.

La mayoría de las madres de éste nivel educativo no dejaron a sus hijos estar libres en el piso, si los dejaban gatear era sobre la cama, solamente 2 madres manifiestan haber hecho algo para que su hijo gateara o no se lo impidieron.

Las preguntas 16 ¿cuál ha sido el último logro motor de tu hijo? Y 17 ¿Qué crees que tu hijo tiene que lograr ahora después de haber conseguido_____? (CD) Se realizaron para poder ver si las madres tienen una idea de cómo se da la secuencia del desarrollo motor. Los resultados se pueden ver en la siguiente tabla, donde el primer renglón que se encuentra en negritas y cursiva corresponde al último logro motor de los niños, el segundo renglón corresponde a la siguiente meta de movimiento, por esto los dos primeros renglones de la columna alto corresponden al sujeto número 1; los dos primeros renglones de la columna medio corresponden al primer sujeto del nivel educativo medio y los dos primeros renglones de la columna bajo corresponden al primer sujeto del nivel educativo bajo y así sucesivamente:

# de sujeto y secuencia	ALTO	MEDIO	BAJO
1 ultimo	Rueda, reptar, sentarse con ayuda	Brincar, gatear	Marometas
Siguiente	Gateo.....sentarse	Perfeccionarlo	Brincar de los escalones
2 ultimo	Pararse sola, sube escaleras	Triciclo	Control de esfínteres
Siguiente	Caminar....bajar escaleras	Dominarlo	No se
3 ultimo	Baja escalones	Levantar pte. de espalda ayuda	Marometas
Siguiente	...Saltar	Sentarse	No se
4 ultimo	Piezas rompecabezas	Pasos sin apoyo	Hablar
Siguiente	Más precisión	Mayor cantidad de pasos	Hablar mejor
5 ultimo	Pararse en un pie	Correr más rápido	Cruzar manos y contar dedos
Siguiente	...Andar en bici	Bajar escaleras sin apoyo	No chupar las manos
6 ultimo	Subirse a un triciclo	Saltar	Caminar
Siguiente	...Pedalear		Ya nada
7 ultimo	Triciclo	Brincar, correr, bailar	Brincar
Siguiente	Hacerlo mejor	Patinar	Jugar foot ball
8 ultimo	Pararse solo	No se	Brincar
Siguiente	Empezar a caminar	Gatear antes de caminar	Muchas cosas
9 ultimo	Brincar	Brincar desde lo alto	Brincar en la cama
Siguiente	Perfeccionar su salto	Hablar	Jugar con sus muñecas
10 ultimo	Correr	Caminar	Correr
Siguiente	Subirse a silla y no caerse	Correr y hablar	No se

Se puede ver que la mayoría de las madres de nivel educativo alto tienen una idea bastante acertada de la secuencia del desarrollo y la mayoría está conciente de los pasos que van dando sus hijos, así como de los que siguen. Se repitió en dos ocasiones en este nivel educativo como logro motor, el que los niños aprendan a subirse a un triciclo, pero las edades de ellos son todavía muy cortas y les falta coordinación para poder pedalear, uno de ellos tiene un año 3 meses y el otro 1 año 7 meses, y de acuerdo con Cornellas y Peripinya(1984) para utilizar una bicicleta o un triciclo se necesita haber logrado un dominio segmentario del cuerpo, el cual se logra más o menos a los cuatro años donde

ya el niño puede tener un control de cada parte de su cuerpo y realizar los movimientos a la vez; pero en general las madres tienen una idea clara de la secuencia de desarrollo, un ejemplo se puede ver a continuación:

Rocío(32) *"El último dar sus primeros pasos dio 5, otro de los logros es que ahorita por si misma se soltó, levantó los brazos, se puso feliz y luego se volvió a agarrar ya se paró sola por su propia voluntad sin apoyo, ya puede subir los escalones gateando" que crees que tiene que lograr ahora "soltarse a caminar porque ya tiene la fuerza en las piernas y la coordinación, lo que le falta es el equilibrio y la confianza para ya soltarse solita y bajar los escalones" niña, 1 año.*

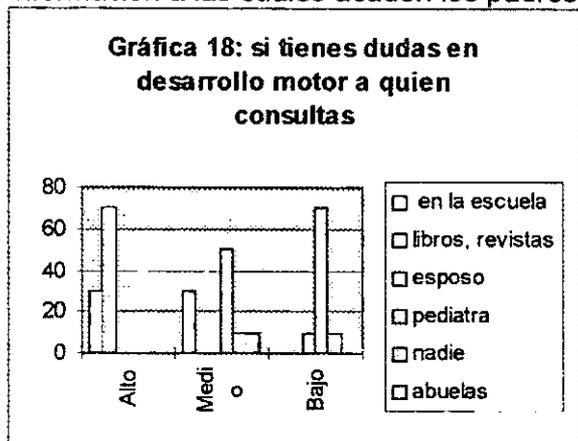
En el nivel educativo medio se puede observar que el 40% de las madres tienen una idea adecuada de la secuencia de desarrollo de sus hijos, mientras que en el 60% restante no es tan clara, por ejemplo, se puede ver como algunos padres están sentando a sus hijos cuando todavía no tienen la suficiente fuerza para lograrlo; otros hablan de un tipo de logro motor y en lugar de seguir con la secuencia del mismo continúan con otro que pertenece a otra área un ejemplo se muestra a continuación:

Andrea (21) *"yo creo que brincar, por que dió un brinco desde unas bancas bien alto" que tiene que lograr después de haber conseguido brincar de lo alto "hablar claro por que si habla pero se le tiene que estar interpretando". Niño, 2 años 9 meses.*

En el nivel educativo bajo se ve que hay cierto desconocimiento acerca del desarrollo motor ya que muchas madres no saben que es lo que el niño tiene que lograr después de haber conseguido algo y otras cambian de categoría después de hablar de un logro motor, un ejemplo de éste se puede ver a continuación:

Consuelo (37) *"El último logro fué caminar" que crees que tiene que lograr ahora después de que ya consiguió caminar " pues de correr, ya corre entonces de caerse ya nada, ya nada más es cosa de que vaya a la escuela de movimiento ya no" niña, 1año 8 meses.*

La pregunta 18 *¿si tienes alguna duda o algún problema en relación con el desarrollo motor de tu hijo a quien consultas? (FI)* se hizo para ver las fuentes de información a las cuales acuden los padres



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.538 ^a	8	.001
Likelihood Ratio	34.731	8	.000
Linear-by-Linear Association	10.496	1	.001
N of Valid Cases	30		

a. 15 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .67

Se puede observar que se encontraron diferencias significativas entre las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos de esta población.

El 70% de las madres de nivel educativo alto consulta libros y revistas, y 30% se informan en la escuela o con la psicóloga de la escuela, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Adriana (31) *“generalmente con mis amigas nos recomendamos libros “niño, 1 año 8 meses.*

En el nivel educativo medio 30% dice que consulta en la escuela o con la psicóloga de la escuela y el 50% dice que lo consulta con el pediatra, un ejemplo se puede ver a continuación:

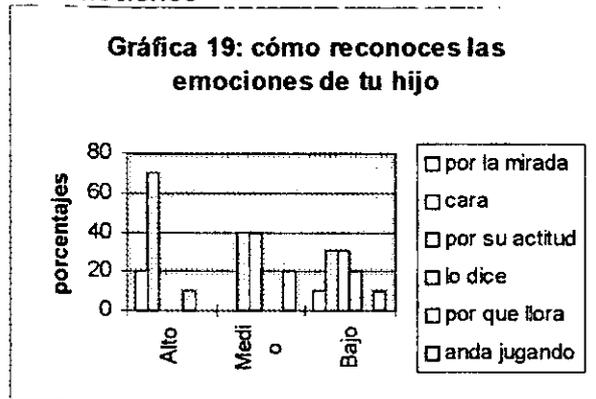
Marisol (31) *“ con el pediatra por que ellos saben de niños”niña, 2 años.*

En el nivel educativo bajo el 80% acude al pediatra como se puede ver en la siguiente entrevista:

Guadalupe (18) *“al pediatra por que yo soy la primera vez que soy mamá yo no se si lo que está haciendo es normal o no”niño, 3 meses.*

4.3 ÁREA EMOCIONAL

La siguiente pregunta **¿Cómo reconoces las emociones de tu hijo? (CD)** se realizó para observar cuales son las reacciones en las que se centran las madres para interpretar las emociones



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.857 ^a	10	.057
Likelihood Ratio	22.038	10	.015
Linear-by-Linear Association	3.195	1	.074
N of Valid Cases	30		

a. 18 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.

Como se puede observar en la tabla se encontraron diferencias significativas en las respuestas dadas por las madres en los 3 niveles educativos de la muestra utilizada para este estudio, las diferencias se muestran a continuación.

Cuando se les preguntó si reconocían las emociones de sus hijos, todas las madres de los 3 niveles educativos dijeron que sí.

El 70% del nivel educativo alto dijo que las reconocen por las expresiones faciales, ya que con esta lo expresa todo, y 20% que las reconocen por su mirada, un ejemplo se puede ver en la entrevista siguiente:

Ana (31) *"si por que ahora ya reconocemos sus gestos y por sus caras" niña, 1 año 5 meses.*

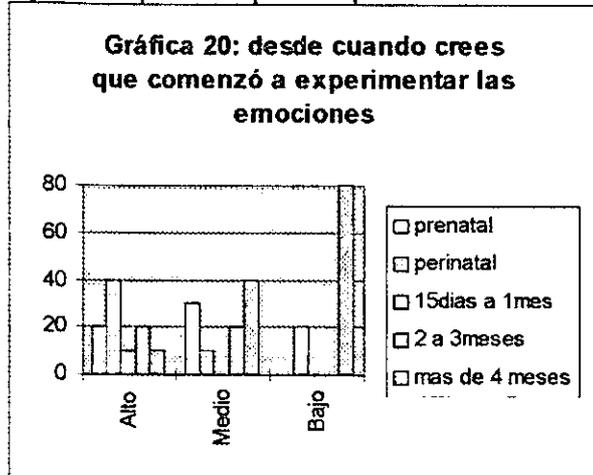
En el nivel educativo medio 40% dice que lo reconocen por medio de las expresiones faciales y otro 40% dice que se da cuenta por sus actitudes; 20% dice que se dan cuenta cuando ven a sus hijos contentos y jugando, un ejemplo se puede ver a continuación:

Luz *"si, cuando está enojado no halla con quien desquitarse ó sea el agrade cuando está enojado; y cuando está inquieto no haya que agarrar o que buscar; y cuando está contento le da por reírse hasta solito jugar" niño, 1 año 5 meses.*

En el nivel educativo bajo 30% dice que con su cara expresa todo, otro 30% dicen que es por su actitud y 20% dice que las reconocen por que sus hijos las dicen.

En concordancia con el marco teórico las madres creen reconocer en sus hijos las expresiones emocionales desde muy temprano, a través de las expresiones faciales, vocales etc. pero de acuerdo con Delval (1994) esto no se puede comprobar y tal vez sean atribuciones que hacen las madres, pero que sirven, por que al responder de manera diferenciada tal vez las madres estén contribuyendo a la consolidación de las expresiones emocionales de sus hijos y su capacidad de comunicación.

La pregunta 20 **¿desde cuando crees que tu hijo comenzó a experimentar o sentir las emociones? (CD)** se hizo para ver desde que edad los padres atribuyen a sus hijos la capacidad para experimentar las emociones:



No se encontraron diferencias significativas entre las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos a las preguntas, sin embargo a continuación se presenta un análisis de las respuestas dadas por estas madres:

Nivel educativo	Media de edades para experimentar las emociones
Alto	51 días
Medio	347 días
Bajo	389 días

Como se puede observar las medias de las edades en las cuales los padres atribuyen a sus hijos la capacidad de tener emociones son altas y van en aumento conforme disminuye el nivel educativo de las madres, estas no se encuentran de acuerdo con el marco teórico, ya que desde el momento del nacimiento la amígdala está formada casi por completo por lo que desde este momento el niño ya tiene la capacidad de responder emocionalmente ante diferentes situaciones ya que las emociones son expresiones que comunican mensajes y sentimientos para el cuidador (Goleman, 1997; López, 1994; ver apartado 1.3).

El 40% de las madres de nivel educativo alto calificó a la primer emoción que experimentó su hijo como de alegría, otro 40% piensa que fue de miedo y angustia. Un ejemplo se puede ver a continuación:

Virginia (37) "cuando nació por que fue un shock bien fuerte, estuvo lllore y lllore y después ya se tranquilizó rápido pero si fue un shock fuerte, mucha angustia y no sabía donde estaba le hizo pipí al pediatra fue como el miedo de no saber donde está" niño, 1 año 8 meses

En el nivel educativo medio, la media de las edades indica que sus hijos comenzaron a experimentar las emociones casi cuando cumplieron el primer año de vida, y como se vio anteriormente de acuerdo con el marco teórico las emociones se comienzan a experimentar desde antes, y no solo eso, ya que de acuerdo con Maier (1976) los bebés pueden percibir las inseguridades e intenciones inconscientes de sus padres, los pensamientos conscientes y sus conductas manifiestas. En este nivel el 50% piensa que la primera emoción de sus hijos fue de alegría, 20% de frustración, molestia y dolor.

En el nivel educativo bajo la media para comenzar a experimentar las emociones equivale a 1 año 9 meses, esta media es muy alta, tal vez se debe a que cuando se les hacía esta pregunta las madres se centraban solo en emociones muy evidentes, un ejemplo se puede ver en las siguientes entrevistas:

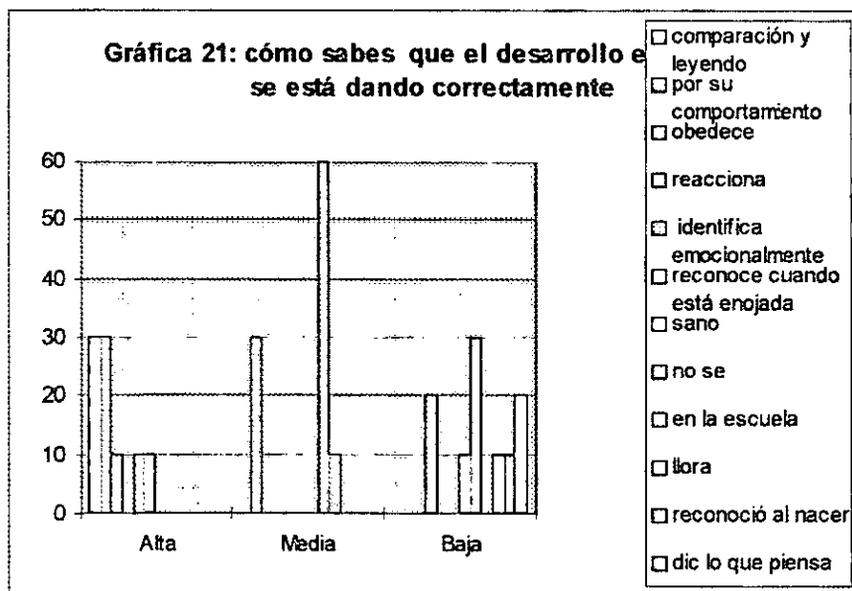
Teresa (46) *"yo creo que desde que se da cuenta de las cosas bien como al año se empezó a dar cuenta, fue al año la primer emoción y fue estar triste"* niño, 2 años.

Rosario (25) *"desde antes por que la dejaba con su tía y lloraba y eso fue como a los dos años porque antes iba al baño e iba tras de mi, no me soltaba, y fue de emoción por su segundo cumpleaños que estaba muy contenta con los payasos y fue de alegría"* niña, 2 años 11 meses.

En este nivel el 70% dijo que la primer emoción fue de alegría y 20% que fue de tristeza, las que hablan de una emoción de alegría casi siempre se refieren al cumpleaños del niño o por algo que es muy obvio generalmente toman la emoción como una reacción eufórica.

Es interesante observar como en el nivel educativo alto hay un porcentaje parejo entre las emociones de alegría y tristeza, y conforme va bajando el nivel educativo el porcentaje de madres que contesta que la primer emoción fue de alegría aumenta.

La pregunta 21 **¿cómo sabes que el desarrollo emocional de tu hijo se está dando correctamente?(FI)** fue hecha para ver las fuentes de información a las cuales acuden los padres si tienen alguna duda sobre el desarrollo emocional de sus hijos:



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37.217 ^a	20	.011
Likelihood Ratio	43.562	20	.002
Linear-by-Linear Association	13.913	1	.000
N of Valid Cases	29		

a. 33 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .31.

Se puede observar que se encontraron diferencias significativas entre las respuestas dadas por las madres de los distintos niveles educativos, un análisis más detallado de las respuestas dadas por las madres de este estudio se muestra a continuación.

Nuevamente en el nivel educativo alto hay un porcentaje importante de madres que se basan en los libros para informarse sobre el desarrollo emocional de sus hijos, un ejemplo se puede ver a continuación:

Alejandra (41) *"porque comparo, leo y pregunto mucho, sobre todo a mis hermanas con mis sobrinos entonces a ellas les pregunto"* niña, 7 meses.

Otro porcentaje igual habla de que lo sabe por su comportamiento, lo cual implica que se informa sobre esta área de desarrollo de manera empírica y a través del contacto diario.

En el nivel educativo medio la mayoría dice que no se informa acerca de esta área, y otro porcentaje importante dice que lo hace observando su comportamiento, unos ejemplos se pueden ver en las siguientes entrevistas:

Marcela (28) *"nunca he pensado en eso, tu la vez que está bien pero la verdad no se"* niña, 2 años.

Marisol (31) *"pues no sé si se está dando correcto por que tiene muchos cambios porque luego es muy chillona, tal vez por que está muy consentida si está contenta, pero es luego muy enojona no sé si es normal que a esta edad se enojen yo creo que no es normal que es hasta los 5 años que ya se dan cuenta, no se si tengan este sentimiento o no"* niña, 2 años 4 meses.

Pilar (29) *"emociones tristes pues casi no tiene porque no se, tiene mucha gente a su alrededor que le está hablando y siempre se está riendo y por eso me doy cuenta de que está bien"* niña, 4 meses.

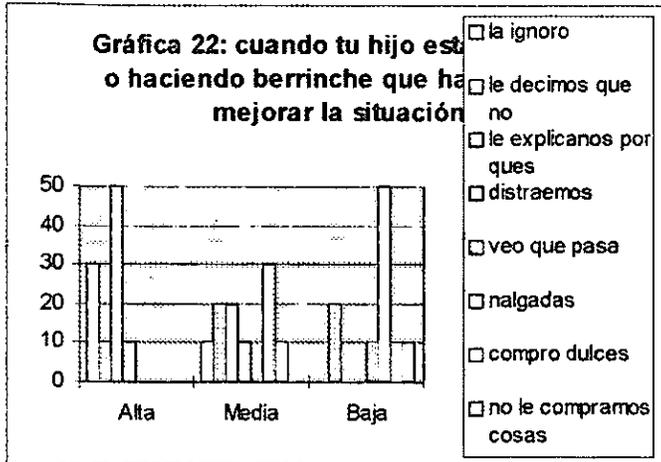
En estos ejemplos se puede ver como hablan de que el niño está teniendo un buen desarrollo emocional en la medida en que no tiene emociones negativas, tal vez se deba a que en nuestra sociedad la expresión de éste tipo de emociones se encuentra un poco vedada.

En el nivel educativo bajo 30% dice que no sabe, 20% porque dice lo que piensa, y 20% por que reacciona a todo, en las respuestas de las madres de este nivel se puede observar que las madres no tienen muy claro lo que es el desarrollo emocional, un ejemplo se puede ver a continuación:

Jimena (21) *"viendo sus reacciones"* y *¿cómo sabrías que no son correctas?* " por que cuando algo le parece bien me dice" niña, 3 años.

Graciela(23) "mi hijo esta sano por que cuando lo veo triste yo digo que este niño esta enfermo y esta mal" niño, 3 años.

Esta pregunta **¿Cuándo tu hijo está enojado o haciendo berrinche qué haces para mejorar la situación?** (PC) se hizo para explorar cuales son los métodos de disciplina a los cuales acuden los padres más frecuentemente:



No se encontraron diferencias significativas las respuestas dadas por las madres con diferentes niveles educativos, sin embargo un análisis de las respuestas se muestra a continuación:

En el nivel educativo alto la mayoría de los padres habla con sus hijos cuando están enojado o haciendo berrinche y les explican el por qué de las cosas; el marcar a los niños lo que están haciendo bien o mal les ayuda para poder controlarse, sin embargo a estas edades las explicaciones deben de ser cortas y concretas para que las entiendan mejor, ya que la meta de la disciplina es enseñar los límites por lo que hay que ayudarlos a entender claramente que es lo que está haciendo mal cuando rompe una regla. 30% dice que ignoran a sus hijos porque de esta manera se han dado cuenta que el berrinche disminuye, estas dos formas de acuerdo con el marco teórico (Shelov y Hannemann de la Asociación Pediátrica Americana, 1998), son adecuadas para ayudar a los niños a que ellos mismos vayan tomando control de sus emociones, el explicar sobretodo a los niños mayores el por qué y el efecto que están teniendo sus actos en las demás personas ayuda al niño a ser más empático y con una vida adulta más adaptada(Goleman,1997; ver apartado 1.3 del marco teórico). Un ejemplo de esto se puede ver a continuación:

Rosalía (36)"lo primero es tratar de ver que está pasando si está haciendo algo peligroso para ella o para otra persona le decimos y si no entiende la dejamos haciendo berrinche pero nos aseguramos de que nos haya entendido" niña, 2 años.

En el nivel educativo medio 30% de los padres resuelven los berrinches por medio de nalgadas, 20% le habla mas fuerte y le dice que no, estas formas de acuerdo con Shelov y Hannemann (1998) no son las más adecuadas ya que en muchas ocasiones pueden tener un efecto inmediato pero pueden causar daño al niño y a largo plazo generan este tipo de conductas con mayor frecuencia, además de que el castigo físico hace que el niño se enoje con su padre, por lo que en vez de desarrollar la autodisciplina, el niño puede tratar de vengarse del padre al continuar portándose mal sin ser atrapado

(apartado 1.3 del marco teórico) otro 20% le explica el por qué, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

María (40) es muy berrinchudo trato de hablarle si de plano no consiente que le esté hablando si le doy sus nalgadas lo que hago es castigarlo y me lo llevo así y ya luego el recapacita" niño, 3 años.*

En el nivel educativo bajo el 50% le dice que no a lo que están haciendo y le dan nalgadas a su hijo, un ejemplo, se puede ver a continuación:

Guadalupe (18) la verdad a veces le doy una nalgada pero no tan fuerte sino despacito arriba del pañal desechable para que sienta que uno le está pegando pero no tanto, ya es cuando se calma" y por qué utilizas estos" por que ellos han de decir me están pegando, me están llamando la atención" niño, 3 meses.*

Se puede ver que en este nivel educativo las madres utilizan mucho el castigo físico o el verbal, pero muy pocas madres le dan una explicación a su hijo de porque no debe de hacer determinada cosa, sino más bien se limitan a reprimir la conducta, y como se ha visto esto trae consecuencias negativas en el comportamiento del niño más que positivas.

La pregunta 23 **¿qué haces para enseñar a tu hijo a distinguir lo que está bien de lo que está mal?(PC)** es una continuación de la anterior, se hizo para ver qué métodos utilizan las madres para enseñarle a sus hijos a distinguir entre lo que está bien y lo que no lo está sin ponerlas en una situación extrema como serían los berrinches, los resultados se muestran a continuación:

Crosstab

		métodos							Tota
		le digo que no	subo el volumen de voz	distraerlo	lo dejo continuar con su emoción hasta que se canse	hablo con ella le explico	la regaño y le doy una nalgada	cambio la emoción negativa por positiva, la cargo y lo paseo	
Nivel Educativo	Alto	Count	1	1	3	2	2	1	10
		% within Nivel Educativo	10.0%	10.0%	30.0%	20.0%	20.0%	10.0%	100.0%
		% within métodos	14.3%	100.0%	100.0%	100.0%	50.0%	9.1%	34.3%
		% of Total	3.4%	3.4%	10.3%	6.9%	6.9%	3.4%	34.3%
	Medio	Count	5				2	2	9
		% within Nivel Educativo	55.6%				22.2%	22.2%	100.0%
		% within métodos	71.4%				50.0%	18.2%	31.0%
		% of Total	17.2%				6.9%	6.9%	31.0%
	Bajo	Count	1					8	10
	% within Nivel Educativo	10.0%					80.0%	100.0%	
	% within métodos	14.3%					72.7%	34.3%	
	% of Total	3.4%					27.6%	34.3%	
Total	Count	7	1	3	2	4	11	29	
	% within Nivel Educativo	24.1%	3.4%	10.3%	6.9%	13.8%	37.9%	100.0%	
	% within métodos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	24.1%	3.4%	10.3%	6.9%	13.8%	37.9%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28.067 ^a	12	.005
Likelihood Ratio	30.246	12	.003
Linear-by-Linear Association	5.019	1	.025
N of Valid Cases	29		

a. 21 cells (100.0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is .31.

Como se puede observar se encontraron diferencias significativas en las respuestas de las madres de los tres niveles educativos de esta muestra, las diferencias se explican a continuación:

En el nivel educativo alto los métodos que utilizan las madres para disciplinar a sus hijos son muy variados, pero se puede observar que casi no recurren a los golpes; de las 10 madres solamente 3 manifestaron que en ultima instancia llegan a los golpes, y solo una de estas 3 lo dijo de inicio, las demás utilizan métodos como el explicar los por qué o distraer su atención y las que mencionaron que le dicen que no a su hijo como primer recurso les dan posteriormente una explicación como se puede ver en el siguiente caso:

Rosa (34) "ó sea, le digo que no, me comentaron aquí en la escuela que a veces se le acercaban los demás niños y pues les pega, pero no es que les pegue sino que es tosco y pues estoy enseñándole a tocar suavemente, lo toco yo y le digo suavemente, y el me toca y le digo lo mismo" **por que utilizas estos** " porque no creo que sea conveniente regañarlos porque no lo creo conveniente pues mejor les enseñas cómo" niño, 10 meses.

En el nivel educativo medio la mayoría les enseña a sus hijos a distinguir entre lo que está bien y lo que no lo está diciéndoles que no, el decir a los niños que no frecuentemente no es lo más recomendable de acuerdo con Shelov y Hannemann (1998) ya que esto se debe de reservar a situaciones que sean importantes, por que si no el significado de la palabra se desgasta. Seis de las diez madres hablan de que el último recurso, cuando sus hijos ya no les están haciendo caso es la nalgada y aunque le expliquen a sus hijos o les digan que no la mayoría llega a la nalgada como en los siguientes casos:

Marisol (31) "ahí si estoy bien mal porque luego hablo con ella y no se si no me entiende o tal vez si me entiende pero como me tiene ya bien medida no me hace caso y a veces si le pego ya le doy un manazo porque ya no me obedece, yo le hablo bien, por ejemplo cuando la saco de bañar que no se deja vestir a veces llega al límite y le doy el manazo y aún así no me obedece hay veces que si le tengo que pegar" niña, 2 años.

Adriana (27) "si el hace algo que está mal le digo que no, que eso no se hace porque hay que darle besitos, no pegues son besitos mas que nada es eso cambiar una conducta agresiva por algo bueno" **¿por qué utilizas estos?** Para enseñarlo que está bien y que no está, hay que mantenerse firme" niño, 1 año 6 meses.

Como se puede ver en la entrevista de Adriana, tampoco es bueno que el niño no se le deje expresar sus sentimientos, ya que de acuerdo con Luciano y López (1994) el desarrollo emocional es adaptativo e implica aprender a enfrentarse a problemas controlando los llantos y los gritos, pero para esto hay que ayudar al niño a reconocer sus emociones, expresándolas de una manera correcta, este tipo de reacciones de las

madres solamente producen que el niño comience a negar cierto tipo de emociones, lo cual le puede traer problemas posteriores al no saber como controlarlas.

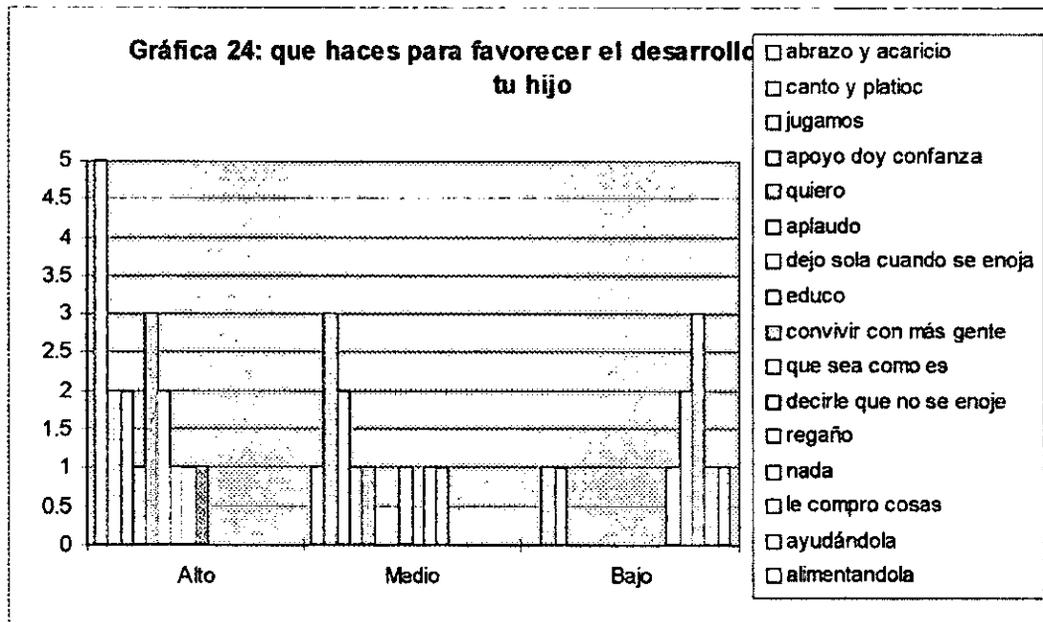
En el nivel educativo bajo el 80% dice que los regañan y les dan una nalgada, la mayoría de estos padres reflejan en sus comentarios que no les gusta utilizar este método pero que no saben otra manera para que sus hijos los obedezcan, ven a éste como el único recurso eficaz para enseñar a sus hijos lo que está bien y lo que no, un ejemplo se puede ver a continuación:

Mercedes (39) *“le hablamos que esto no debe hacerlo por que se va a ver fea si lo sigue haciendo y lo sigue haciendo y le doy sus nalgadas, mis hijos se enojan por que dicen que la deje por que está chiquita, y yo les digo que no por que ellos no fueron así y esta tiene que ser igual a ustedes, yo me desespero de que no me obedezca y por eso mis hijos se enojan por que le doy sus nalgadas o la jaloneo, y pues le digo a mi esposo estoy mal, pero como le hago para que me obedezca y me desespero”* niña, 2 años 9 meses.

Jimena (21) *“hablo y si no le doy su nalgada porque sigue con sus berrinches hasta que no le pego sigue haciéndolos y no me gusta pegarle por que siento feo”* niña, 3 años.

Se ha visto en diversos estudios que las madres que castigan a sus hijos físicamente tienen niños con mas posibilidades de desobedecer la dirección materna y juegan más con objetos de la casa que pueden romperse (Power y Chapieski, 1986 citado por Belsky, 1990)

La pregunta 24 **¿Qué haces para favorecer el desarrollo emocional de tu hijo?(PC)** se hizo para ver el papel que se atribuyen los padres en el desarrollo de sus hijos, así como las prácticas que utilizan; los resultados que se encontraron se muestran a continuación:



No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por las madres de los tres diferentes niveles educativos, sin embargo una descripción de los resultados se muestra a continuación:

Para favorecer el desarrollo emocional del niño el 50% de las madres de nivel educativo alto dijeron que lo abrazan, lo acarician y le sonríen, un ejemplo se puede ver a continuación:

Alejandra (41) *"la abrazo mucho, la acaricio mucho le canto mucho y jugamos mucho"* niña, 7 meses.

Adriana (31) *"para favorecerlo es cuando hace algo bien yo me pongo contenta y le aplaudo y el mismo cuando hace algo bien el se aplaude para que yo comparta su emoción; cuando el está enojado yo si me molesto y me retiro de él por que creo que tiene el genio de su papá y generalmente me retiro para no estar ahí haciéndolo enojar más y se la pasa gritando 10 minutos"* niño, 1 año 8 meses.

Como se puede ver la segunda madre tiene un concepto ambientalista del desarrollo del niño, ya que piensa que ella favorecerá el desarrollo emocional de su hijo por medio del reforzamiento, reforzando las emociones positivas y extinguiendo las negativas ignorando la conducta, esto no se encuentra en concordancia con el marco teórico ya que es importante no solo mostrar al niño que lo que está haciendo lo está haciendo bien con aplausos, sino el hacerle ver el por qué está haciendo bien las cosas, enseñándole a reconocer sus emociones negativas, como controlarlas y manejarlas.

En el nivel educativo medio también las opiniones se encuentran muy aisladas, pero en general se refieren a la interacción que pueden tener con sus hijos, la cual es importante ya que de acuerdo con Shelov y Hannemann (1998) es importante para el desarrollo emocional de los niños que las madres compartan con ellos los juegos y que interactúen a través del contacto físico, los cantos y los juegos, un ejemplo se puede ver a continuación:

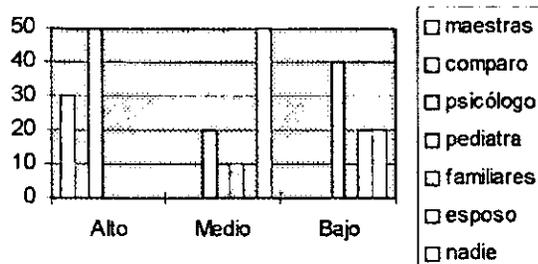
Marisol *"juego mucho con ella y trato de ponerle la mayor atención para que esté bien"* niña, 2 años

En el nivel educativo bajo las opiniones acerca de éste tema también se encuentran aisladas, 70% de ellas hablan de cuestiones que no ayudan al desarrollo emocional de sus hijos, como por ejemplo, comprarle cosas; muchas veces las madres de éste nivel educativo piensan que al comprarle cosas a sus hijos están ayudando a que su desarrollo emocional sea mejor, muchas de estas madres tienen una visión ambientalista del desarrollo emocional, un ejemplo, se puede ver en la siguiente entrevista:

Rosario (25) *"la complazco en lo que ella me pide pero no en todo, si hace las cosas bien le compro algo y si hace mal no se los compro"* niña, 2 años 11 meses

La pregunta 25 **¿si hay algún problema o si tienes alguna duda en el desarrollo emocional de tu hijo a quien consultas?** (F1) se hizo para ver las fuentes de información que consultan las madres para auxiliarse en la crianza de sus hijos, los resultados se muestran a continuación:

Gráfica 25: si hay problemas o dudas en d. emocional a quien consultas



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29.905 ^a	14	.008
Likelihood Ratio	36.487	14	.001
Linear-by-Linear Association	8.315	1	.004
N of Valid Cases	29		

a. 24 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .31.

Se observa que hay diferencias significativas en las respuestas dadas por las madres en los diferentes niveles educativos que participaron en este estudio.

La mitad de las madres con un nivel educativo alto dicen que acudirían con un psicólogo si es que hubiera algún problema en esta área, otro 30% con sus maestras, como se puede ver a continuación:

Cecilia(33) "aquí tenemos el apoyo de la psicóloga y a ella le preguntamos" niño, 2 años y medio.

En el nivel educativo medio la mitad dice que no acude con nadie, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Pilar (29) "pues hasta ahorita no he acudido con nadie" niña, 4 meses.

20% dice que con la psicóloga de la guardería a la cual asiste la niña, un ejemplo se puede ver con Natalia:

"no se si este bien, pero a la que más he recurrido es a la psicóloga por que tienen un conocimiento del niño pero hay veces que no me ayudan mucho por que me daban unas respuestas que hijole" niña 3 meses.

En el nivel educativo bajo 40% habla de que acude al pediatra, 20% dice que consulta con su esposo y otro 20% dice que no consulta a nadie.

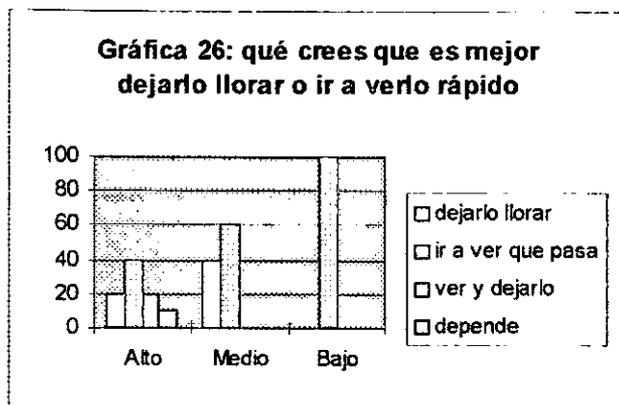
En el nivel educativo alto al responder a las preguntas lo hacen en el nombre de ellas y de sus maridos, sin embargo, en el nivel educativo medio y sobre todo bajo muchas de las madres se quejan de que no tienen apoyo por parte de su marido, un ejemplo de esto se puede ver a continuación:

Rosario (25) "yo solita por que con mi marido no cuento luego me dice yo me voy a trabajar tu arréglate con los niños pero no les pone atención solo trae el dinero" niña, 2 años 11 meses.

Marta (27) "yo pienso que al doctor para que le de una revisión y el me diga ya qué" niño, 2 años.

Se observa como conforme aumenta el nivel educativo de los padres acuden con un psicólogo para resolver sus dudas en esta área, y conforme disminuye el nivel educativo la consulta la realizan con el pediatra.

La pregunta 26 **¿Qué crees que es mejor para un bebé de pocos meses, dejarlo llorar o ir a verlo rápidamente?** (CT y PC) se hizo para ver las prácticas y los conocimientos que tienen las madres para favorecer el desarrollo emocional de los niños, y para ver de que manera actuaban cuando sus hijos lloraban en sus primeros meses de vida



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.846 ^a	6	.046
Likelihood Ratio	14.825	6	.022
Linear-by-Linear Association	.464	1	.496
N of Valid Cases	29		

a. 9 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .31.

Crosstab

			razo					Total
			Dependie ntes	Sentirte	Miden	Otros	Daño	
Nivel Educativo	Alto	Count	4	1				5
		% within Nivel Educativo	80.0%	20.0%				100.0%
		% within razo	100.0%	100.0%				41.7%
	% of Total	33.3%	8.3%				41.7%	
	Medio	Count			2	1	3	6
		% within Nivel Educativo			33.3%	16.7%	50.0%	100.0%
		% within razo			100.0%	100.0%	100.0%	50.0%
	% of Total			16.7%	8.3%	25.0%	50.0%	
	Bajo	Count						1
% within Nivel Educativo							100.0%	
% within razo							100.0%	
% of Total						8.3%		
Total	Count	4	1	2	1	3	1	12
	% within Nivel Educativo	33.3%	8.3%	16.7%	8.3%	25.0%	8.3%	100.0%
	% within razo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	33.3%	8.3%	16.7%	8.3%	25.0%	8.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.000 ^a	10	.008
Likelihood Ratio	22.042	10	.015
Linear-by-Linear Association	9.213	1	.002
N of Valid Cases	12		

a. 18 cells (100.0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is .08.

Se puede observar que se encontraron diferencias significativas tanto en la creencia de si es mejor dejarlos llorar o ir a verlos rápidamente como también se encontraron diferencias en las justificaciones que dieron las madres de la muestra a su primer respuesta; las diferencias se explican a continuación:

Conforme disminuye el nivel educativo de las madres, aumenta la proporción de respuestas que se refieren a ir rápidamente a ver lo que le sucede a sus hijos, es importante hacer notar que la pregunta se refería a la manera en la que actuaban las madres durante los primeros meses de vida de sus hijos, por lo cual la respuesta que coincide con el marco teórico es acudir rápidamente a ver que es lo que les ocurre a sus hijos; ya que cuando un niño llora en los primeros meses, es por que tiene hambre o se siente incómodo, la mejor forma para manejar los llantos es responder rápidamente ya que si contestan sus llamadas de ayuda el niño va a llorar cada vez menos (Hannemann y Shelov, 1998), además se sabe que el adulto con el que se establece el vínculo de apego es sensible a las necesidades del niño y a sus demandas, lo cual ayuda al desarrollo de un apego más seguro (López, 1990).

En el nivel educativo alto los que hablaron de no ir a verlo rápidamente dijeron que era mejor dejarlo llorar, por que si no se vuelven dependientes, lo cual no se encuentra de acuerdo con el marco teórico ya que el acudir rápidamente e incluso aprender a anticipar los problemas antes de que se sienta incómodo le ayuda al niño a madurar y como resultado a poder manejar de mejor manera el estrés cotidiano (Hannemann y Shelov, 1998) unos ejemplos se pueden ver a continuación :

Rocío (32) " *ir a verlo, por que lo que quiere es sentirte si ya satisfizo sus necesidades, si ya lo cambiaste, entonces quiere que estés con ella, quiere sentir tu calor* " niña, 1 año.

Alejandra (41) " *yo creo que es mejor dejarlo llorar un ratito y después acudir para que así no se vuelvan dependientes e intolerantes*" niña, 7 meses

La mayoría de las madres de nivel educativo medio dice que lo mejor es ir rápidamente, mientras que el 40% dice que es mejor dejarlo llorar, en este nivel educativo 20% dice que es mejor dejarlos llorar por que si no te miden y 3 de las 10 madres dicen que hay que ir a verlos rápidamente porque pueden estar sufriendo algún daño, un ejemplo, se puede ver en las siguientes entrevistas:

Adriana (27) " *ir rápidamente por que tal vez está sufriendo o pidiendo alimento o una necesidad*" niño, 1 año 6 meses.

Marisol (31) " *yo creo que es dejarlo llorar por que después se acostumbran a que les hace uno caso pero cuando no se puede pues lloran más, se vuelven más chillones cuando van rápido*" y usted que hacía con su hija " *pues yo hacía lo contrario por eso te digo tal vez es porque es la primera si tuviera más sería diferente*" niña, 2 años

Se puede observar que no siempre las ideas de lo que piensan las madres que es lo mejor para sus hijos están en correspondencia directa con las prácticas que realizan.

El 100% del nivel educativo bajo dicen que es mejor ir a verlo rápidamente, la mayoría justifica que hay que ir a verlos rápidamente porque le puede estar pasando algo como una picadura de animal o porque se siente mal, una pequeña parte lo justifica diciendo que hay que ir rápido porque si no los niños se ponen roncós si lloran mucho un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

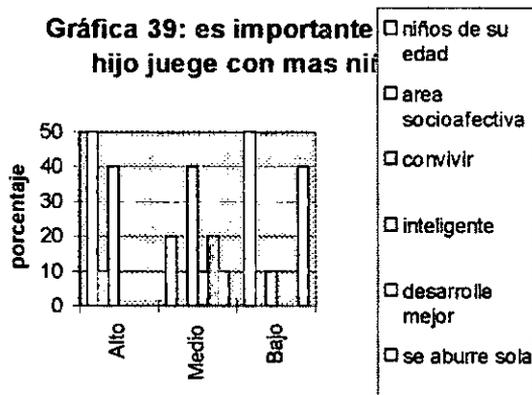
Rosario (25) " *mucha gente dice que hay que dejarlos llorar para que según hagan pulmón, pero yo luego luego iba y la andaba cargando por que si los deja uno llorando pobrecito quedan roncós y es importante revisarlos porque que tal que tienen un animalito porque pues no saben hablar y hay que revisarlos para ver que tienen.*" Niña, 2 años 11 meses.

En este caso se observa que la respuesta que se encuentra en mayor concordancia con el marco teórico es la de las madres con un nivel educativo bajo, lo cual puede estar también influido porque generalmente en sus casas hay mayores probabilidades de que el niño sufra algún peligro, y no justifican sus repuestas hablando de que a la larga el acudir rápidamente le puede traer seguridad al niño.

Como se puede observar muchas de las madres se preocupan porque piensan que si atienden a sus hijos rápidamente se van a volver dependientes y demandantes, sin embargo el que lo observen de cerca y respondan rápidamente cuando las necesitan durante los primeros seis meses ayudará a que sean menos demandantes posteriormente, en esta primer etapa necesitan sentirse seguros de sí mismos y de sus madres, al establecer el sentido de seguridad en este periodo pone las bases para la confianza que le ayudara a separarse de la madre, a volverse una persona fuerte e independiente. (Hannemann y Shelov, 1998)

4.4 DESARROLLO SOCIAL

La siguiente pregunta ¿Crees que es importante que tu hijo juegue con más niños? (CT) se realizó para ver cual es el papel que los padres atribuyen a los otros niños como agentes socializadores.



No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, sin embargo a continuación se muestra un análisis de las respuestas dadas por las madres.

La mitad de las madres con un nivel educativo alto dijeron que sí es importante que juegue con más niños para que realice cosas que son importantes para su edad y porque los niños aprenden mucho de los otros niños, esto se encuentra de acuerdo con el marco teórico, ya que los propios niños son una muy buena oportunidad para poder aprender a compartir, de acuerdo con Hannemann y Shelov de la academia americana de pediatría (1998) a estas edades es importante que los niños jueguen con más niños de su edad para aprender a socializar, pero en un principio son recomendables solamente los grupos pequeños no más de 3 niños debido a que todavía se encuentran en el período de juego paralelo y no saben compartir (ver apartado 1.5 del marco teórico sobre el juego. El 40% dice que es importante que juegue con más niños para que aprendan a convivir y para que sean más sociables, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Alejandra (41) "sí, por que tiene que aprender a convivir con niños de su edad, para que viva las cosas de su edad y que viva la edad que le corresponde vivir" niña, 7 meses.

En el nivel educativo medio 40% dijo que era importante para convivir y para que se vuelvan más sociables, un ejemplo se puede ver a continuación:

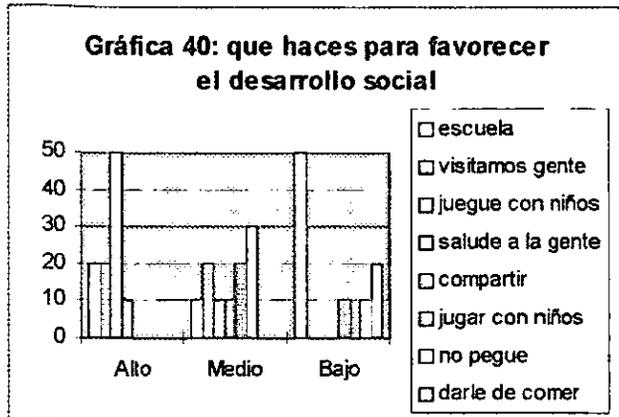
Adriana (31) "porque le das oportunidad de conocer a mas gente sobretodo de su edad porque siempre había convivido con los adultos y con ellos son muy consentidos y pues no sabía convivir y si es necesario que sociabilice con más niños por que va a aprender a convivir con más niños de su edad" niño, 1 año 6 meses.

En las madres de nivel educativo bajo el 40% dijo que es importante para que no se sienta sola y para que no se aburra, 50% dijo que era importante para que jugara con cosas de su edad y para que aprenda de los demás niños, unos ejemplos se pueden ver a continuación:

Teresa(46) "sí porque convive con más niños y va a aprender más cosas" niño, 2 años.

Rosario(25) " sí porque en la casa la tengo solita y no hay nada que hacer, está acá viendo la tv y ya" niña, 2 años 11 meses.

La siguiente pregunta **¿Qué haces para favorecer el desarrollo social de tu hijo?** (PC) se realizó para ver de que forma las madres buscan favorecer el desarrollo social, y las oportunidades que les dan a sus hijos para lograrlo:



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28.423 ^a	12	.005
Likelihood Ratio	31.702	12	.002
Linear-by-Linear Association	.844	1	.358
N of Valid Cases	29		

^a. 21 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .62.

Como se puede observar se encontraron diferencias significativas entre las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos de esta muestra.

La mayoría de las madres con un nivel educativo alto dicen que lo que hacen es llevar a sus hijos a jugar con más niños, o a convivir con más gente, esto es importante, ya que el dar al niño la oportunidad de convivir con niños de su edad y más grandes le da la oportunidad de socializar, otro 20% habla de que los traen a la escuela, pero en general en este nivel lo que los padres buscan es favorecer que sus hijos puedan tener cierta intimidad y que puedan relacionarse con mas niños.

"Viene a la escuela, tenemos muchos familiares y los visitamos, ó sea no tenemos que favorecer nada por que se favorece solito por que tenemos muchos amigos, familia, entonces en general las llevamos con sus primos" niña, 1 año.

El 30% del nivel educativo medio dijo que los dejaban jugar con más niños, la diferencia de esta respuesta con la de los padres con nivel educativo alto es que los segundos llevan a sus hijos y buscan espacios para que sus hijos jueguen, mientras que los primeros, los dejan jugar con más niños si se presenta la ocasión. El 20% visitan gente porque es bueno que convivan y otro 20% dijo que les enseñaban a compartir.

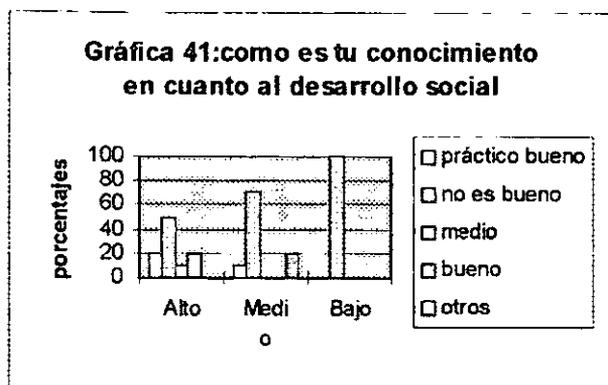
María (40) " le permito que tenga ciertos amiguitos dentro del edificio, si estamos en un parque con más niños siempre estoy al tanto y lo dejo que platique con el niño y si lo invitan a una fiesta infantil vamos" niña, 3 años.

El 50% del nivel educativo bajo dijo que lo que hacían para favorecer el desarrollo social era traerlos a la escuela y 20% dijo que lo que hacía era alimentar bien a su hijo, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista.

Teresa (46) "ahí en la casa no convive con niños por eso la traigo a la escuela" niño 2 años.

Como se puede ver entre en el nivel educativo bajo los padres buscan en menor grado experiencias en las que sus hijos puedan socializar con más niños.

La siguiente pregunta **¿cómo es tu conocimiento en relación al desarrollo social?** (CT) se realizó para ver que tanto creen las madres conocer acerca del desarrollo social de sus hijos, los resultados se muestran a continuación:

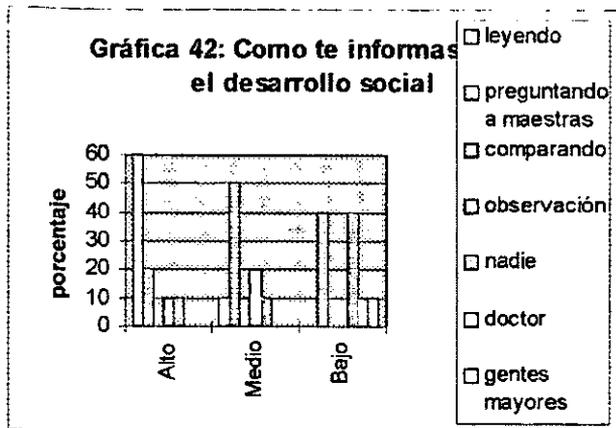


El 50% de las madres de nivel educativo alto comentó que su conocimiento en relación al desarrollo social no era bueno, mientras que 20% dijo que el práctico si era aceptable y otro 20% declaró que su conocimiento es bueno. En el nivel educativo medio el 70% dijo que su conocimiento acerca del desarrollo social no era bueno. En el nivel educativo bajo el 100% afirmó que su conocimiento en relación al desarrollo social no es bueno, un ejemplo se puede ver a continuación:

Guadalupe (18) "no se nada" niña, 3 meses.

Como se puede ver el conocimiento que dicen tener las madres en esta área no es muy bueno en ninguno de los 3 niveles educativos.

La siguiente pregunta **¿cómo te informas para saber si el desarrollo social de tu hijo se está dando de una manera adecuada o no?** (FI) se realizó para ver las fuentes de información a las cuales acuden las madres



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.308 ^a	10	.014
Likelihood Ratio	25.563	10	.004
Linear-by-Linear Association	8.249	1	.004
N of Valid Cases	30		

a. 18 cells (100.0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is .33.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por las madres de los distintos niveles educativos de la muestra.

Cuando se investigó acerca de la forma en la cual las madres del nivel educativo alto se informan sobre el desarrollo social el 60% dijo que leyendo, el 40% comparando experiencias con otras mamás y el 30% dijo que preguntando a sus maestras, un ejemplo se puede ver a continuación:

Alejandra (41) "leyendo y preguntándole a sus maestras" niña, 7 meses.

En el nivel educativo medio la mitad le pregunta a sus maestras y 20% dijo que lo hacía por observación, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Natalia (32) "a mi me sirve mucho esto porque en la casa no sabes mucho del desarrollo social y aquí les preguntas a las maestras como es ella y ya te dicen la niña tiene un comportamiento así" niña, 10 meses.

En el nivel educativo bajo el 40% afirmó que se informaba preguntando a las maestras de sus hijos y otro 40% dijo que con nadie, un ejemplo se puede ver a continuación:

Mercedes (39) "pues nadien nada más como yo los eduque" niña, 2 años 9 meses.

4.5 DESARROLLO COGNITIVO

4.5 DESARROLLO COGNITIVO

La siguiente pregunta ¿jugar es importante para tu hijo? (CD) se realizó para ver los conocimientos que tienen las madres de las funciones del juego, los resultados se muestran a continuación:

Tabla 5.1

Crosstab

		jugar							Total		
		por que aprenden	se van desarrollando	para convivir	para ser feliz	desahogo de emociones y para bajar energias	jugar con el es parte de la atención recuenda	se entretiene			
Nivel Educativo	Alto	Count	3	5	2					10	
	% within Nivel Educativo		30.0%	50.0%	20.0%					100.0%	
	% within jugar		42.9%	55.6%	66.7%					33.3%	
		% of Total	10.0%	16.7%	6.7%					33.3%	
Medio	Count		3		1		3	2	1	10	
	% within Nivel Educativo		30.0%		10.0%		30.0%	20.0%	10.0%	100.0%	
	% within jugar		42.9%		33.3%		100.0%	66.7%	100.0%	33.3%	
		% of Total	10.0%		3.3%		10.0%	6.7%	3.3%	33.3%	
Bajo	Count		1	4		2			1	10	
	% within Nivel Educativo		10.0%	40.0%		20.0%			10.0%	100.0%	
	% within jugar		14.3%	44.4%		100.0%			33.3%	33.3%	
		% of Total	3.3%	13.3%		6.7%			3.3%	33.3%	
Total		Count	7	9	3	2	3	3	1	2	30
		% within Nivel Educativo	23.3%	30.0%	10.0%	6.7%	10.0%	10.0%	3.3%	6.7%	100.0%
		% within jugar	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	23.3%	30.0%	10.0%	6.7%	10.0%	10.0%	3.3%	6.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25.810 ^a	14	.027
Likelihood Ratio	31.854	14	.004
Linear-by-Linear Association	4.088	1	.043
N of Valid Cases	30		

a. 24 cells (100.0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is .33.

Se encontraron diferencias significativas en las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos de la muestra en cuestión.

Las madres con nivel educativo alto opinan que el juego es algo que en general favorece al desarrollo del niño, lo cual se encuentra de acuerdo con el marco teórico ya que desde el juego de ejercicio hasta el juego simbólico este ayuda al niño a consolidar las habilidades que ha desarrollado, para de esta forma irse adaptando de una mejor manera al mundo (Piaget,1981) estas madres toman en cuenta en sus respuestas las diferentes áreas que desarrolla el niño a través del juego, un ejemplo se puede ver a continuación:

Rosalía (36) "es importante porque en el juego desarrolla muchas capacidades emotivas, motoras, de toda índole, y no he conocido a ningún niño que no quiera jugar y esto es algo que te enriquece todo" niña, 2 años

En el nivel educativo medio las opiniones se encuentran divididas, sin embargo todas hablan de que el juego es benéfico para sus hijos, en algunas respuestas se puede observar que las madres no saben exactamente para que es bueno, mientras que hay otras que si lo tienen claro, un ejemplo se puede ver a continuación:

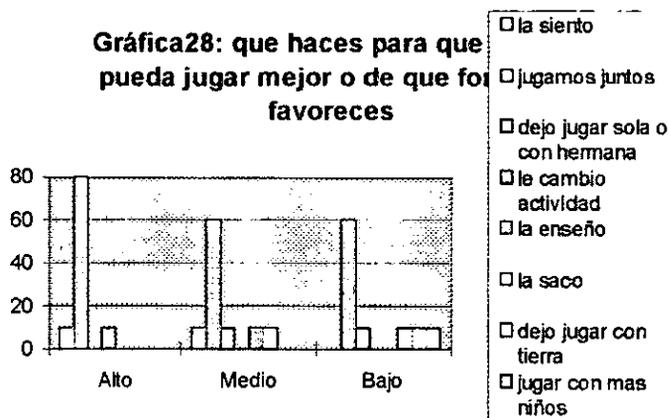
Adriana (27) "es importante por que aprenden cosas, saben lo que es bueno y lo que es malo, por eso es importante que los niños jueguen" niño, 1 año6 meses

Otro 30% opina que el juego es bueno porque a los niños les gusta y porque les ayuda a estar bien, en este tipo de explicaciones se puede apreciar que ven al juego como benéfico, sin embargo no saben exactamente para que es bueno, un ejemplo se puede ver a continuación:

Natalia(32)“*si por que es lo que más le gusta, lo que más le entretiene y esta en la edad de que lo que más le llama son los juegos*” niña, 10 meses

En el nivel educativo bajo las opiniones se encuentran dispersas, pero en general se puede ver que hay cierto desconocimiento acerca de las funciones que tiene el juego, ya que las madres que hablan de que el juego ayuda a sus niños en su desarrollo solamente se centran en el desarrollo físico, ignorando las demás áreas de la persona como la emocional o la cognitiva que el niño desarrolla a través del juego (ver en el marco teórico apartado 1.4.2.2), las demás madres hablan del juego como algo que los entretiene o que es importante porque es lo que más les gusta, pero ignoran cuales serían los beneficios que desarrollan los niños a través del juego.

La pregunta **¿qué haces para que tu hijo pueda jugar mejor o de qué forma favoreces el juego de tu hijo?** (PC) se hizo para ver de que forma las madres favorecen que sus hijos jueguen, a través de esta pregunta se pueden observar también las prácticas que realizan y el tipo de actividades que llevan a cabo los niños, los resultados se muestran a continuación:



No se encontraron diferencias estadísticamente significativas por nivel educativo, sin embargo cuando se analizaron los datos descriptivamente se encuentra que en el nivel educativo alto un mayor porcentaje de madres dice que lo que hacen es jugar con sus hijos para favorecer el juego y para enseñarles algo, esto ayuda mucho al niño, ya que de acuerdo con Vygotsky (1982, ver marco teórico apartado 1.4 y 2.2) es a través de la interacción entre el niño, los adultos y con niños mayores que se da el desarrollo cognitivo a través de la zona de desarrollo próximo por lo que cuando un adulto juega con los niños, si actúa como una guía sensible a las necesidades y nivel del niño le ayudará a lograr un nivel de desarrollo mayor del que podría lograr por sí mismo, un ejemplo, se puede ver a continuación:

Adriana (31)“*yo creo que el sentarme con él a jugar y el compartir juguetes con él y también si está con sus amigos le dejo sólo para que el trate de sociabilizar, no que tenga a la mama siempre para que le resuelva sus problemas, si alguien le pega pues ni modo, solamente si le llamo la atención si el llega a agredir a un niño*” niño, 1 año 8 meses.

Esta madre no sólo habla de la interacción con el hijo, sino también es sensible a la necesidad de socializar a su hijo, dándole espacios para ello, permitiéndole la libertad de interactuar libremente con más niños. Este es un punto importante ya que los niños necesitan tener espacios en los cuales puedan jugar solos.

En el nivel educativo medio la mayoría juega con sus hijos para favorecer el desarrollo del juego, de éstos el 50% hablan de que les ayudan a sus hijos a jugar enseñándoles el funcionamiento de ciertos juguetes, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Andrea (21) le saco sus juguetes y luego le ayudo porque tiene muchos juguetes armables y luego no sabe como hacerle" niño, 2 años 9 meses.*

El comentario de esta madre denota que en ciertas ocasiones puede no estarle dando a su hijo la libertad para explorar o para buscar nuevos medios ya que ella le enseña a su hijo como armar los juguetes para lograr un "buen" funcionamiento, aunque habría que ver a cada una de ellas para poder observar si están funcionando como guías a través de la zona de desarrollo próximo, o están obstaculizando la actividad espontánea del niño.

En el nivel educativo bajo la mayoría favorece el desarrollo del juego de sus hijos jugando con ellos pero a diferencia de los padres con nivel educativo alto y medio cuando juegan con ellos no lo hacen con el afán de enseñarles algo, que fue una constante en los niveles anteriores, un ejemplo se puede ver con Teresa:

"juego con él aveces jugamos a las escondidillas, a la bicicleta o con juguetes" niño, 2años

Aún cuando estos padres no tengan la intención de enseñar algo a sus hijos el interactuar con ellos ayuda a los niños a la socialización, les enseñan algo y el niño desarrolla habilidades aunque ellos no estén conscientes, además de que al acompañarlos les demuestran que su actividad es importante para ellos también.

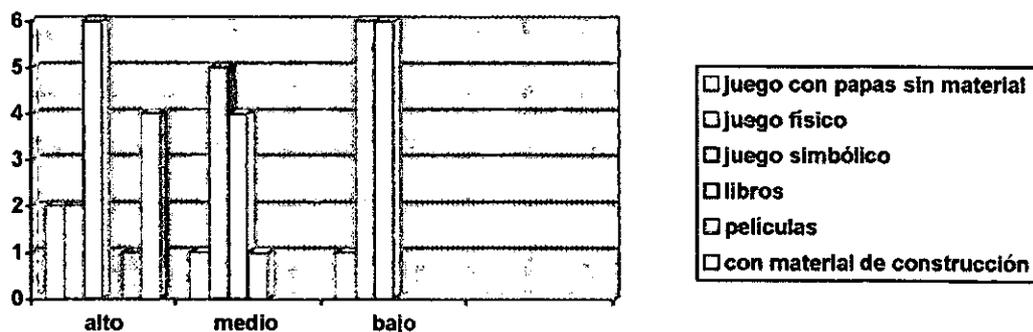
Si el propósito del juego es siempre enseñar algo pierde gran parte de su esencia, el juego es una actividad en la que el niño tiene la posibilidad de aprender, asimilar y experimentar gran cantidad de cosas, pero esto se da de manera natural, no es necesario que los padres busquen que el niño aprenda a través de estas actividades porque si no se encuentran prestando atención de manera sensible a las necesidades o intereses del niño, pueden estar desviándolo de la actividad que necesita asimilar por medio del juego en ese momento de su desarrollo en particular, y la ayuda de los padres en vez de ser beneficiosa puede volverse un estorbo y pudiera llegar (en extremos) a volver al niño dependiente de él.

De acuerdo con Romero (1997) los indicadores de una interacción positiva entre madre e hijo en la situación de juego tienen que ver con respuestas contingentes al interés del niño, porque si no se interrumpe y desvía su interés de algo que en ese momento el niño necesita trabajar o asimilar, los padres ayudan enriqueciendo los comentarios del niño, dando explicaciones e información pertinente para que tenga más herramientas, y ayudándolo a mantener el foco de interés, por medio de preguntas que no sean retóricas. También dependiendo de la etapa del lenguaje teniendo una sintonía fina(ver apartado 1.4.2.2.5) .

La pregunta ¿cuál es el juego favorito de tu hijo? Y ¿por qué crees que sea?(CT y PC) se realizó para ver cuales son las preferencias de los niños y de cierta forma para ver que tipo de actividades realizan en sus casas :

<u>Edad del niño</u>	<u>Juego favorito</u>	<u>Por qué</u>
7 meses	Jugar con papás a diferentes cosas p.e esconderse	La hacen reír, son de movimiento
1 año	Jugar con papás y meter y sacar cosas	Porque en esta etapa es importante que esté con nosotros
1 a. 8 m.	Su carro y la tierra	Porque los domina y puede inventar
2 años	Con los padres, a los títeres	Porque puede crear y manipular
1 a 5 m.	Juegos con su papá	Porque se identifica con él
1 a. 3 m.	Con sus papás	Porque se ríe
1 a. 9 m.	Con su mamá	Porque le gusta estar con nosotros
10 meses	Con su mamá	Porque le gusta que juegue con él
2 a. 6 m.	Jugar football con su papá	Porque a su papá le gusta mucho
1 a. 4 m.	Pelota y muñequitos	Porque tomamos a los muñecos y hacemos que canten
1a. 6m.	Foot ball	Le gusta mucho a su papá
2 a. 4 m.	Bloques y muñecos	Le ayudo a jugar
4 meses	Carousel de luces	Le llaman la atención los sonidos y colores
10 meses	Pelota	Le llama la atención como ruedan las cosas
2 años	Libros	Quiere que yo se los cuente
3 años	Muñecos a jugar a los golpes	Por que vemos películas de acción
2 años	Escondidillas y salir a correr	Porque son en los que más participo con ella
7 meses	Cosquillas	Le da risa
1 a. 5 m.	Pelota	Le emociona la pelota que se mueve
2 a. 9m.	Carro y escribir	Porque imita
2 a. 11m.	Su juego de té y música	Se está enseñando a ser mujercita
3 años	Los perros	Hace lo que quiere
2 años	La pelota y un carrito	No se
3 meses	No juega	
1 a. 8 m.	Muñecas	Le gustan los bebés
3 años	Pelotas y carritos y que le pongamos atención	Porque nadamás estamos nosotros
3 años	Pelota y carritos	No se
1 a. 10 m.	Que juguemos con ella	Porque va creciendo y hay que estar al pendiente
2 años	Perro y cochecitos	No se

Otra forma de analizar estas respuestas se puede observar en la siguiente tabla:



No se encontraron diferencias estadísticamente significativas por nivel educativo, sin embargo, al analizar los datos descriptivamente se encuentra lo siguiente:

En el nivel educativo alto el 73.3% menciona que los juegos favoritos de su hijo son aquellos en los que los padres están involucrados y en los que hay una interacción directa con ellos, el 50% de los padres hablan que les gusta porque es la interacción lo que sus hijos están buscando, mientras que el 25% dicen que este tipo de juegos les gusta por que en ellos sus hijos pueden crear y manipular a su antojo. También se puede observar que la mayoría de los padres de nivel educativo alto hablan de que los juegos favoritos de sus hijos son de tipo simbólico, seguidos por los juegos de construcción, es curioso notar que este tipo de juego sólo fue mencionado en el nivel educativo alto.

En el nivel educativo medio el 54.5% dice que les gustan los juegos en los que participan los padres, las demás madres hablan de que lo que más les gusta a sus hijos de ciertos juegos tiene que ver con las características físicas del objeto con el que juegan como con el movimiento o los colores. En el nivel educativo medio la mitad de los padres hablan de que el juego favorito de sus hijos es un juego físico, como football o correr, e inmediatamente después los juegos simbólicos.

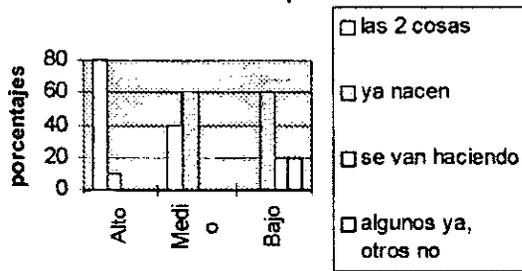
En el nivel educativo bajo solo el 20% habla de juegos que implican interacción, 20% más habla de que a sus hijos les gustan los juegos porque imitan o porque están aprendiendo a ser mujeres, y 30% dicen no saber cuál es el motivo por el cual sus hijos prefieran determinado juego sobre otro. En el nivel educativo bajo los padres hablan de que los juegos favoritos de sus hijos son en igual proporción el juego simbólico y el de ejercicio. Es curioso que una madre del nivel educativo bajo habla de que su hijo todavía no juega porque tiene 3 meses, cuando en esa etapa los niños de acuerdo con Piaget (ver apartado 1.5 del marco teórico) realizan un tipo de juego conocido como juego de ejercicio.

Se puede observar como conforme disminuye el nivel educativo aumenta la proporción de juego de ejercicio como juego favorito de los niños, esto nos puede estar hablando de que en el nivel educativo alto se está favoreciendo más actividades de precisión y juego simbólico que actividades que impliquen a la motricidad gruesa. En el nivel educativo bajo los niños son más independientes de sus padres ya que casi ninguna de las madres habla de que el juego favorito de sus hijos implica a sus padres y es mucho más motor grueso.

Se observa que conforme el nivel educativo de los padres disminuye, disminuye también el porcentaje de padres que habla de que los juegos favoritos de sus hijos son en los que implican la interacción, en las primeras etapas del desarrollo la interacción entre el niño y sus padres es muy importante, ya que por medio de ésta los padres favorecen el desarrollo del niño (ver marco teórico a Vygotsky apartado 1.4, ver sección de apego 2.1) Además de que como se vió en el apartado 1.1 del marco teórico ya desde el nacimiento los niños orientan sus sentidos hacia las relaciones sociales.

La siguiente pregunta **¿los niños nacen inteligentes o se van haciendo con el tiempo?** (CT) se realizó para ver las facultades que los padres le atribuyen a sus hijos y de acuerdo con esto se puede ver la forma en la que los trataron durante los primeros meses de vida, los resultados se muestran a continuación:

Gráfica 32: los niños ya nacen inteligentes o se van haciendo con el tiempo



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.961 ^a	6	.003
Likelihood Ratio	24.687	6	.000
Linear-by-Linear Association	14.355	1	.000
N of Valid Cases	29		

a. 12 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .62.

Se puede observar que se encontraron diferencias significativas en la forma en la que las madres de los diferentes niveles educativos de la muestra respondieron a esta pregunta.

La mayoría de los padres con nivel educativo alto dicen que los niños ya nacen inteligentes pero que tienen que ir desarrollando su inteligencia con el tiempo, esta visión se encuentra de acuerdo con el marco teórico, Piaget habla de que la inteligencia no aparece en un momento dado del desarrollo mental como un mecanismo ya montado, sino que tiene una continuidad con los procesos innatos y adquiridos (Piaget, 1969 ver apartado 1.4.1) por lo que los niños ya nacen con unas capacidades y van desarrollando las demás conforme van teniendo oportunidades para practicarlas. Dentro de las respuestas de los padres se pueden encontrar varias teorías implícitas, un ejemplo se puede ver con Virginia:

"yo creo que nacen con un potencial y ya lo vas cultivando o bueno más bien te van ayudando a cultivarlo" niño, 1 año 9 meses.

En esta madre se puede observar que en un principio habla de que ella es quien va a cultivar el potencial del niño, como si se tuviera que hacer desde fuera, pero posteriormente corrige y le da cierto crédito al niño en su capacidad para desarrollar su potencial, la mayor parte de las madres de este nivel tienen una visión constructivista del desarrollo.

La mayor parte de las madres con nivel educativo medio dicen que los niños ya nacen inteligentes mientras que un porcentaje ligeramente menor 40% dicen que nacen y se van haciendo más inteligentes con el tiempo, unos ejemplos se pueden ver a continuación:

Adriana (31) *"ya nacen inteligentes y si tú encaminas su inteligencia o le das más tu hijo va a aprender más, hay papás que no saben aprovechar esa inteligencia" niño, 1 año 6 meses*
 Marisol (31) *"yo siento que ya nacen, lo pueden desarrollar, pero mas que nada ya nacen" niña, 2 años*

En este nivel se puede observar que la primera madre habla de que es ella quien desarrolla la inteligencia, y que su hijo es pasivo ante este desarrollo, ya que si los papás no saben aprovecharla el niño no va a desarrollarla, en este nivel se encontraron muchas respuestas de este tipo, pero un análisis más profundo de las teorías implícitas encontradas en las respuestas de las madres, se encuentra al final de esta sección, tanto en el nivel educativo medio y bajo se encontraron respuestas de tipo innatista, en donde los padres hablan de que el niño ya nace inteligente por que es algo genético y que con la inteligencia que nace es con la que se va a quedar.

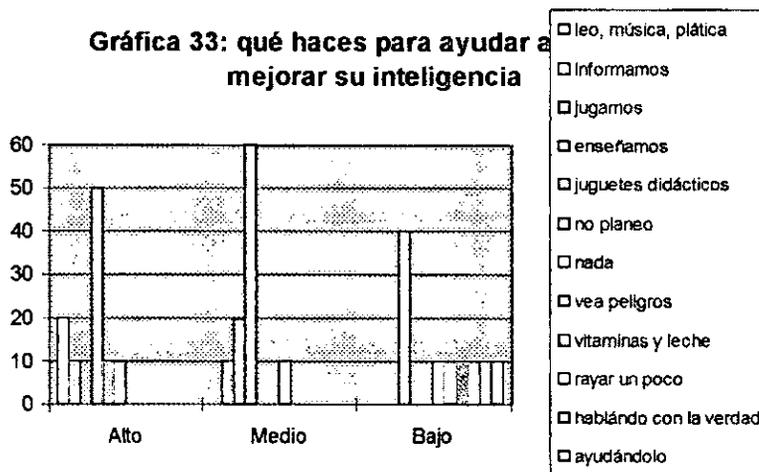
En el nivel educativo bajo la mayoría (60%) piensa que los niños ya nacen inteligentes, mientras que otros piensan (20%) que se tienen que ir haciendo ya que en un principio no son inteligentes, otros piensan (20%) que es dependiendo del niño si nacen o no inteligentes, unos ejemplos se pueden ver en las siguientes entrevistas:

Mercedes "yo digo que ya nacen por que muchas cosas que hace mi niña los otros no hacían y ella es más inteligente" niña 2 años 9 meses

Consuelo "pues muchas veces ya nacen un poco, ó sea, más listos y muchas veces no, ó sea tardan mucho en entender las cosas y hay que estar duro y duro con ellos para que entiendan, hay algunos que si y otros que no que se van haciendo con el tiempo" niña, 1 año 8 meses

Los padres que piensan que sus hijos no nacen inteligentes es probable que a consecuencia de esto no les den a sus hijos tantas oportunidades para observar cosas o para interactuar con el medio, como se la darían unos padres que piensan que sus hijos son inteligentes, sin embargo los padres que piensan que sus hijos se van haciendo más inteligentes con el tiempo, tal vez, interactúen más con ellos para ayudarlos a desarrollar su inteligencia. Los padres que piensan que sus hijos son inteligentes probablemente les den gran variedad de oportunidades enfrentándolos a situaciones para las cuales los creen aptos, y esto a su vez los puede ayudar a ir teniendo mayores logros, esto se encuentra de acuerdo con la profecía de autocumplimiento en la cual de acuerdo con Mora, Reboloso, Fernández, Huici, Marquez, Páez y Pérez (1994) la persona actúa de tal forma que se provoca a sí lo que se piensa a priori de ella, se ha visto en varias investigaciones que el autocumplimiento de las creencias es una tendencia fuerte.

La siguiente pregunta **¿qué haces para ayudar a tu hijo a mejorar su inteligencia?** (PC y CT) se realizó para ver las formas en las que las madres interactúan con sus hijos, las prácticas que realizan y la teoría implícita que tienen sobre el desarrollo de sus hijos.



No se encontraron diferencias estadísticamente significativas por nivel educativo, sin embargo, cuando se analizan los datos cualitativamente se encuentra lo siguiente:

Las mitad de las madres con un nivel educativo alto hablan de que le enseñan cosas a su hijo para mejorar su inteligencia, un ejemplo se puede ver con Rocío:

"pues me intento informar de que es lo que necesita y pues le ponemos ejercicios y le vamos enseñando cosas, por ejemplo nosotros compramos un libro de los Institutos Filadelfia de como enseñar a sus hijos conocimientos enciclopédicos y de ahí hemos tomado lo que necesitamos y lo que nos parece adecuado y pues jugamos con nuestra hija" niña, 1 año

En las respuestas de todas las madres de este nivel educativo se puede observar que están buscando formas para desarrollar la inteligencia de su hijo, lo único malo es que muchas veces las madres no toman en cuenta el nivel de desarrollo del niño ni sus intereses, Rocío que está preocupándose por enseñarle conocimientos enciclopédicos sin fijarse en los procesos en los que se encuentra su hija, hay varios padres que hablan de que lo que hacen es enseñarles a contar o las letras a sus hijos de 1 año, sin saber que los niños todavía no se encuentran listos para aprender ese tipo de cosas, por lo cual se podría decir que existe cierto desconocimiento de las necesidades de los niños a esa edad en el área cognoscitiva.

En el nivel educativo medio la mayor parte de las madres dice que lo que hacen para favorecer la inteligencia de sus hijos es enseñarles, mientras que otro pequeño porcentaje juega con ellos, algunos ejemplo son:

Pilar (29) " pues ayudarla a que conozca cosas nuevas y que aprenda a distinguir" niña, 4 meses

Marisol (31)"no se si es inteligente o no, pero tratas de enseñarle los números y las vocales, le hice unos números grandes en la computadora y le puse al uno un conejito, al dos un perrito y así, las vocales en grande y con eso"niña, 2 años.

En este nivel sucede lo mismo que en el nivel anterior, ya que las madres se centran en los contenidos de tipo escolar para mejora la inteligencia de sus hijos sin tomar en cuenta que ésta no es la inteligencia (ver apartado 1.5 del marco teórico), y muchas veces se piensa que con poner en el cuarto del niño letras y números el va a ir adquiriendo el concepto de número, en este nivel hubo un mayor porcentaje de madres que hablaron del juego como forma de ayudar a los niños al desarrollo de sus potencialidades, siguiendo en este los intereses del niño y enriqueciéndolo conforme se van dando las situaciones.

En el nivel educativo bajo se observó que las madres no saben muy bien como ayudar a sus hijos, a continuación se presentan algunos ejemplos con:

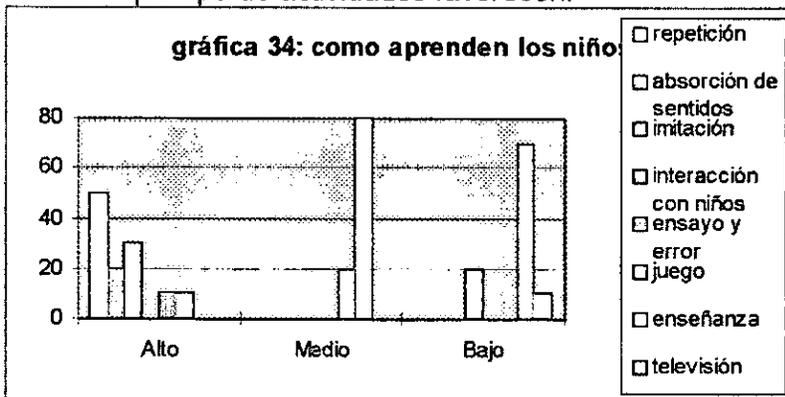
Diana (26)"pues enseñándoles y diciéndoles porque si no les enseñamos como van a saber" niña, 1 año 10 meses.

Valeria (42)"cuando estoy con el hablarles con la verdad y no enseñarles a mentir y que vean t.v. cosas que les motiven al estudio como por ejemplo en programas culturales como los del 11 yo pienso que así se desarrolla" niño, 3 años.

Graciela (23) "yo digo que ahorita hay que darles vitaminas para la memoria, para que aprendan, por que al menos yo no tuve eso y mi marido quiere que mi hijo salga mejor que nosotros que si está delgado hay que darle su chocomilk y sus vitaminas" niño, 3 años.

En estas entrevistas se puede ver como algunas madres no ven a sus hijos como capaces de aprender si no es a través de la instrucción, mientras que otras tienen una visión nurturista del desarrollo (ver apartado 2 del marco teórico) y otras más piensan que es a través de la TV que sus hijos se van a desarrollar, cuando se sabe que la Tv no ayuda a que el niño logre un aprendizaje realmente significativo ya que no puede interactuar con ella, solamente recibe estimulación de manera pasiva. En los 3 niveles se puede ver que las madres se centran en la enseñanza de conceptos escolares como colores, números, letras y hasta conocimientos enciclopédicos, sin tomar en cuenta que en este período es más importante el desarrollo de procesos (ver apartado 1.5 del marco teórico) por ejemplo para poder aprender a escribir es necesario que el niño haya desarrollado desde el control de sus movimientos hasta prerrequisitos perceptuales y esto lo logra a través de la realización de actividades que aparentemente no tienen ninguna relación con el resultado final que se está buscando, estas creencias de los padres pudieran impedir al niño realizar actividades que le darán los elementos que le permitirán la adquisición posterior de ese aprendizaje.

La siguiente pregunta **¿cómo aprenden los niños?** (CT) se hizo con el fin de observar de que manera piensan las madres de los diferentes niveles educativos que aprende un niño para saber que tipo de actividades favorecen.



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.600 ^a	14	.002
Likelihood Ratio	41.370	14	.000
Linear-by-Linear Association	14.333	1	.000
N of Valid Cases	30		

a. 21 cells (87.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.

Se observa que se encontraron diferencias significativas en la forma en la que las madres de los tres niveles educativos de la muestra piensan que aprenden los niños, un análisis más detallado y cualitativo de las diferencias en las respuestas de las madres se muestra a continuación.

La mitad de las madres con nivel educativo alto hablan de que los niños aprenden por repetición, esto se encuentra de acuerdo con Delval (1994) ya que el niño puede repetir una misma actividad una y otra vez, con el mismo interés, estas repeticiones le ayudan a consolidar ciertos esquemas, cada vez que el niño consigue dominar por completo una acción, la repetición cesa, y si lo repite lo hace modificándolo, explorando nuevas posibilidades, como por ejemplo las reacciones circulares del periodo sensoriomotor (ver 1.4.2.1). 30% habla de que los niños aprenden por imitación. Piaget habla de la imitación como la responsable del paso de la actividad sensoriomotora a la representación, y de acuerdo con Siegler (1998) le da al niño un camino para aprender de otras personas.

El 20% dice que el aprendizaje se da por absorción a través de los sentidos, los sentidos son las ventanas al mundo, pero para que el aprendizaje sea significativo el niño tiene que tener una verdadera interacción para poder construir el conocimiento, ya que son muchos los estímulos que llegan a los sentidos, pero el niño sólo va a utilizar para su propia construcción lo que le sea significativo, se puede observar que los padres de este nivel hablan de fuentes de enseñanza, sin embargo los niños no nada más aprenden por imitación, o por los sentidos, ninguno de los padres conoce bien los mecanismos del aprendizaje, y no toman mucho en cuenta que para que se de un aprendizaje tiene que haber una interacción entre los procesos internos y su actividad en el medio ambiente.

En el nivel educativo medio la mayoría de las madres dicen que aprenden a través de la enseñanza. Un ejemplo se puede ver en las siguientes entrevistas:

Marisol(31) " por que uno les enseña como están chiquitos no saben hasta que les enseña uno, como por ejemplo, esta es una mesa y así" niña, 2 años

Andrea(21)" yo pienso que jugando y explicándoles y ellos mismos se dan una idea "niño, 2 años 9 meses

De acuerdo con el marco teórico los adultos pueden actuar como facilitadores, guiando a los niños para que logren un mayor nivel del que podrían alcanzar ellos solos, pero la mayoría de las madres de este nivel y del nivel educativo bajo piensan que sin ellas sus hijos no aprenderían, y le restan importancia al proceso de asimilación y acomodación que tiene que realizar el niño para lograr su propio desarrollo, la instrucción no es efectiva si se da a un nivel que se encuentra muy por encima de los esquemas que el niño ha desarrollado.

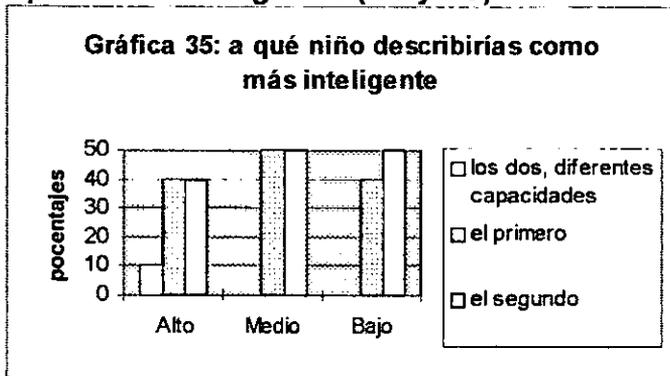
En el nivel educativo bajo la mayoría habla de que sus hijos aprenden por medio de la enseñanza y 20% por la imitación a otros niños, la visión que tienen la mayoría de estas madres de la enseñanza es ambientalista, uno ejemplo es el siguiente:

Rosario (25)"lo que uno les enseña"niña, 2 años 11 meses.

Como se puede observar en estos ejemplos a las madres les cuesta mucho trabajo darle créditos al niño por descubrir algo por ellos mismos y buscan un lugar en donde pudieron haber copiado el conocimiento para reproducirlo.

La siguiente pregunta es: hay un cuarto con juguetes al cual entra un niño, escoge un juguete y se queda jugando con él mucho tiempo; posteriormente, entra otro niño, toma un juguete juega un ratito con él y después lo deja, toma otro

juguete juega otro ratito y lo deja y así sucesivamente, ¿cuál de los dos niños te parece que es más inteligente? (CD y PC)



No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, al analizarlas descriptivamente se observa lo siguiente:

En el nivel educativo alto 44.4% de las madres contestó que el niño que jugó más tiempo con un juguete es más inteligente, mientras que el otro 44.4% contestó que el segundo niño es más inteligente. Las que contestaron que el primero fue más inteligente lo justifican diciendo que lo es porque logró una mayor concentración y pudo observar más detalles del objeto, algunos ejemplos son:

Aurora (36) "yo creo que el primero fue mas observador y el otro tal vez fue mas curioso, entonces el segundo lo vió y dijo quien sabe como es este, luego el otro y luego el otro, entonces creo que el primero por que se detuvo más a observar el juguete y el segundo lo hizo al ahí se va" niño, 1 año 4 meses

Adriana (31) " el segundo por que está explorando los juguetes, y el primero es un conformista y el segundo es curioso y es una virtud ser curioso por que así aprendes" niño, 1 año 5 meses

Las madres como Adriana opinan que es el segundo niño el más inteligente por que busca explorar más y por que de esta forma tiene más experiencias, pero ¿donde queda la calidad de la exploración? argumentan también que el segundo es más inteligente por que tiene una mayor capacidad de abstracción. Se puede ver que 3 de las personas que contestaron que el primero era mas inteligente concuerdan con su definición de como se da el aprendizaje, ya que argumentaban que se da por repetición, sin embargo hay una persona que dio esta definición y dice que el segundo es más inteligente, con lo cual se puede observar una contradicción.

Para lograr que el aprendizaje sea realmente significativo es muy importante que haya un trabajo concentrado, en el que el niño logre realmente explorar el objeto de conocimiento o practicar la nueva habilidad, ya que si la atención cambia de un punto a otro es muy difícil que se pueda dar una verdadera asimilación de los contenidos.

En el nivel educativo medio la mitad opina que el primero es más inteligente mientras que la otra mitad opina que es el segundo, unos ejemplos se muestran a continuación:

Natalia (32) " yo pienso que el que llegó a agarrar los tres, por que su curiosidad fue de agarrar y sentir los tres y no se quedó con esas ganas del primero, que aunque hubiera

querido le llamó la atención nada más uno y se quedo con uno ya no siguió con los otros y el otro si quiso sentir los tres” 10 meses

María (40)“el primero por que se detuvo a analizar bien un solo objeto y no los tres por que de los tres no se llevó nada, en cambio el primero yo pienso que si se llevó más idea de lo que era y le llamó simplemente más la atención” niño 3 años

En el nivel educativo bajo 50% piensa que el segundo y 40% que el primero, unos ejemplos se pueden ver a continuación:

Rosario (25)“al segundo por que lo hizo más rápido y por eso es más inteligente” niña, 2 años 11 meses.

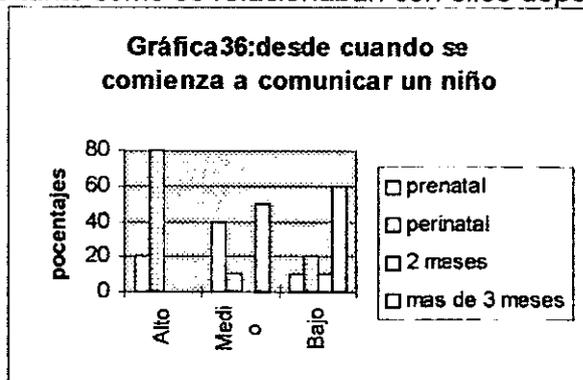
Graciela(23) “el primero por que el primero lo disfrutó más que el segundo, por que el segundo nada más rápido jugar y el primero tuvo más paciencia con ese juguete que le gustó”niño 3 años.

Guadalupe(18)“ el que jugó con los tres por que el primero nada más jugó con uno y pues se aburre, el segundo niño juega con los tres, juega con uno se aburre y va con los otros para no aburrirse tanto”niño, 3 meses.

En muchas ocasiones las madres hablan de que un niño inteligente es un niño que se encuentra interesado en todo, y que pasa de una cosa a otra, muchas veces esto no es cierto ya que el trabajo concentrado es el que lleva a un aprendizaje significativo.

4.5.1 ÁREA DE LENGUAJE

La siguiente pregunta **¿desde cuando crees que se comenzó a comunicar tu hijo?(CT)** se realizó para ver desde cuando los padres atribuyen a sus hijos esta facultad y por lo tanto cómo se relacionaban con ellos dependiendo de esto.



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.455 ^a	6	.008
Likelihood Ratio	20.669	6	.002
Linear-by-Linear Association	6.538	1	.011
N of Valid Cases	30		

a. 12 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.

Crosstab

			llantos							Total	
			por que expresa una insatisfacción por diferentes llantos	no se de que tipo	por que se mueven	por que te da hambre cuando está tiene	ya piden las cosas	se da a entender sus ideas	empezó a hablar		no se le entiende
Nivel Educativo	Alto	Count	8	1	1						10
		% within Nivel Educativo	80.0%	10.0%	10.0%						100.0%
		% within llantos	100.0%	100.0%	16.7%						35.7%
		% of Total	28.6%	3.6%	3.6%						35.7%
	Medio	Count			3	2	1	3	1		10
		% within Nivel Educativo			30.0%	20.0%	10.0%	30.0%	10.0%		100.0%
		% within llantos			50.0%	100.0%	50.0%	100.0%	33.3%		35.7%
		% of Total			10.7%	7.1%	3.6%	10.7%	3.6%		35.7%
	Bajo	Count			2		1		2	2	1
% within Nivel Educativo				25.0%		12.5%		25.0%	25.0%	12.5%	100.0%
% within llantos				33.3%		50.0%		66.7%	100.0%	100.0%	28.6%
	% of Total			7.1%		3.6%		7.1%	7.1%	3.6%	28.6%
Total	Count	8	1	6	2	2	3	3	2	1	28
	% within Nivel Educativo	28.6%	3.6%	21.4%	7.1%	7.1%	10.7%	10.7%	7.1%	3.6%	100.0%
	% within llantos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	28.6%	3.6%	21.4%	7.1%	7.1%	10.7%	10.7%	7.1%	3.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp Sig (2-sided)
Pearson Chi-Square	37.450 ^a	16	.002
Likelihood Ratio	42.500	16	.000
Linear-by-Linear Association	16.916	1	.000
N of Valid Cases	28		

- a. 27 cells (100.0%) have expected count less than 5
The minimum expected count is .29

Se encontraron diferencias significativas en las respuestas de las madres con diferentes niveles educativos tanto en relación a la edad a la cual atribuyen a sus hijos la facultad de comunicarse, así como también hay diferencias significativas en la forma en la cual sienten las madres que se comenzaron a comunicar, las diferencias encontradas en las respuestas de las madres que participaron en el estudio se muestran a continuación:

La mayoría de las madres con un nivel educativo alto opinan que los niños se empiezan a comunicar desde que nacen, y la mayoría dice que lo hacían por medio de diferentes llantos, de acuerdo con el marco teórico los niños lloran de diferente manera dependiendo de lo que quieren (American Academy of Pediatrics, ver apartado 1.5.2.2.5), un ejemplo se puede ver a continuación:

Rocío (32) "Desde muy chiquita, primero con los gestos, mi hija era una gesticuladora y me decían que cómo la podía entender, yo no se como pero le entendía cuando lloraba de hambre o cuando se movía de sueño. entonces yo creo que a comunicarse desde muy chiquita pero ya por ejemplo el lenguaje y eso yo creo que como a los 8 meses que empezó a balbucear decía cosas como mam que significaba comer" niña 1 año

En el nivel educativo medio la mitad opina de la misma manera que lo hace el nivel educativo alto, mientras que el otro 50% dice que esto sucedió cuando los niños tienen más de 3 meses, estas madres tomaron a la primera forma de comunicación cuando el niño comienza a balbucear, cuando la comunicación se hace más evidente por que dicen que su hijo se empieza a comunicar cuando este ya empezaba a hablar; en este nivel educativo las madres que hablan que la comunicación comienza de manera temprana son en su mayoría auxiliares educativas, un ejemplo se puede ver con Andrea:

"yo pienso que desde que empieza a hablar como al año" niño 2 años 9 meses

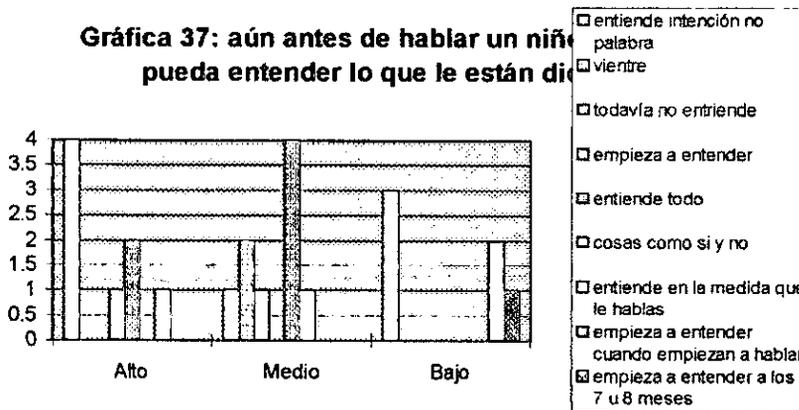
En el nivel educativo bajo la mayoría piensa que esto comenzó de los 3 meses en adelante, un ejemplo se puede ver con Mercedes

"pues yo digo que desde chiquitos, desde el año porque ellos ya piden lo que quieren ya quieren sus juguetes, ya nos llaman que quieren ésto" niña 2 años 9 meses

Se puede ver como estas tomaron a la comunicación cuando ya es evidente la producción de sonidos por parte del niño, cuando ya empiezan a hablar.

La siguiente pregunta **¿aún antes de hablar un niño puede entender lo que le están diciendo?** (CT) se realizó para explorar a que edad atribuyen a sus hijos la capacidad de entender lo que le están diciendo, ya que esto puede reflejar el tiempo en el cual las madres buscaron entablar una comunicación con sus hijos.

Gráfica 37: aún antes de hablar un niño pueda entender lo que le están diciendo



Para responder a esta pregunta las opiniones fueron dispersas, en el nivel educativo alto 4 de las madres dijeron que efectivamente un niño antes de que habla puede entender tonos e intenciones pero no palabras, algunas otras dicen que entienden todo, de acuerdo con Snow (1972 ver apartado 1.4.2.2.5) el niño tiene la capacidad de comprender más palabras y frases de las que puede producir, y la separación entre ellas es de 2 meses, aunque los niños no entienden desde el nacimiento el significado de las palabras, ya que este lo va construyendo en sus interacciones, un ejemplo se puede ver con Alejandra:

"si, porque como los animalitos entiende la intención aunque no entiende las palabras" niña, 7 meses

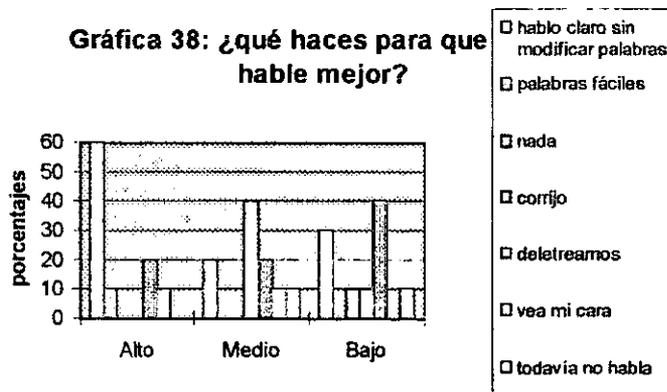
En el nivel educativo medio 4 de las 10 madres dicen que entiende todo y 2 que el niño comienza a entender desde el vientre. Sin embargo sabemos que el significado de las palabras lo va construyendo al interactuar con el adulto. Aún cuando no comprende lo que le están diciendo, el que los padres le hablen le ayuda por medio de la interacción a ir construyendo el significado de las palabras más rápidamente y a irse relacionando socialmente con los adultos.

En el nivel educativo bajo 2 contestaron que empiezan a entender cuando comienzan a hablar y otras que a los 7 u 8 meses, estas madres le atribuyen a sus hijos esta capacidad de manera tardía lo cual pudiera implicar que tal vez antes de esta edad no le hablaron tanto a sus hijos, un ejemplo se puede ver con Guadalupe:

"ya a los 6, 7 meses ya mas o menos hablando o platicando bien ya va entendiendo lo que le están diciendo sus padres" ahorita no te entiende tu hijo " no, lo entiende a su lenguaje y ya luego uno habla igual como el bebé y ya mas o menos entiende lo que está diciendo igual"niño, 3 meses.

Como se puede ver esta madre considera que su hijo entiende mejor sus palabras cuando la madre imita la forma en la que el niño habla, pero un análisis más detallado de este tema se realiza en la siguiente pregunta.

La siguiente pregunta **¿Qué haces para que tu hijo hable mejor? (PC)** se hizo para explorar que tan conciente tienen las madres la forma en la que facilitan la adquisición del lenguaje de sus hijos, ya que de acuerdo con el marco teórico (ver apartado 1.4.2.2.5) los adultos adaptan su lenguaje para ayudar al niño a desarrollarlo.



La mayor parte de las madres con nivel educativo alto dicen que lo que hacen es que hablan con ellos claro y fuerte, sin modificar las palabras y utilizando diferentes tonos, estas se pueden considerar como características del habla materna que es la que ayuda a los niños a desarrollar el lenguaje (ver apartado 1.4.2.2.5), un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Adriana (31) "ahorita no estoy haciendo nada, ahorita yo creo que la adquisición del lenguaje es muy natural y muy espontánea por ejemplo si el me dice una palabra y me la dice con acentito o me la dice mal es parte de su lenguaje y si lo corrijo siento que lo voy a frustrar en la adquisición del lenguaje" niño, 1 año 8 meses

Esto se encuentra de acuerdo con Romero(1992), ya que las correcciones directas al lenguaje son consideradas por ella como un lenguaje directivo, el realizar correcciones directas al lenguaje del niño se desvía el foco de interés que es la comunicación y por lo tanto en vez de ayudarlo puede llegar a frustrarlo.

En el nivel educativo medio el 40% de las madres favorece el lenguaje de su hijo corrigiéndolo, que como se vió anteriormente en vez de facilitar el lenguaje puede obstruirlo; 20% dice que lo que hacen es deletrear a sus hijos las palabras, lo cual le ayuda a comprenderlas al desglosarlas; otro 20%, le habla claro sin modificar las palabras y utilizando diferentes tonos, un ejemplo se puede ver a continuación:

Marisol " le digo como pronuncie las cosas con las palabras por ejemplo ella le dice al camión "non" no se si solo sea ella pero pronuncia solo el final de las palabras" niña 2 años

Susana "haciéndole preguntas diciéndole como se llama, cuantos años tiene, no eso no se llama así y con su nombre me contesta ñañaña y yo le digo no te llamas ñañaña te llamas ma-ria-na y lo pronuncia mas claro, lo corto porque si lo digo de corrido no va a entender y va a volver a decir lo mismo y es cuando empieza la separación para que empiece a aprender como es que se llama" niña, 2 años

En el nivel educativo bajo el 40% dice que se lo deletrean y 30% que le hablan claro sin modificar las palabras y usando diferentes tonos, muchas no saben explicar o no logran identificar que acciones realizan para ayudar a sus hijos en la adquisición del lenguaje, ellos manifiestan que simplemente les enseñan a hablar.

4.6 ÁREA GENERAL

La siguiente pregunta **¿Cuál es el área de desarrollo que cree que es más importante para la vida futura de su hijo?** (CT y PC) Se realizó para ver a cual de las áreas los padres ponen más atención y en cual(es) ayudan más a sus hijos, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

ÁREA DE DESARROLLO A LA QUE SE LE DA MAYOR IMPORTANCIA DE ACUERDO AL NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE

Tabla 6,1

		MOTRIZ				EMOCIONAL				SOCIAL				COGNITIVA			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Alto	FQ	4	0	5	1	9	1	0	0	3	2	3	2	2	5	0	5
	%	40	0	50	10	90	10	0	0	30	20	30	20	20	50	0	50
Medio	FQ	3	2	5	0	4	2	3	1	2	2	2	4	5	3	1	1
	%	30	20	50	0	40	20	30	10	20	20	20	40	50	30	10	10
Bajo	FQ	2	5	2	1	2	3	4	1	5	1	0	4	8	0	1	1
	%	20	50	20	10	20	30	40	10	50	10	0	40	80	0	10	10

Se observa en la tabla (6.1) las cuatro áreas de desarrollo, cada una se encuentra dividida en cuatro lugares los cuales indican el orden de importancia dado por las madres a esa área en particular, siendo el número uno el más importante y el cuatro la menos importante.

La mayoría de las madres del nivel educativo alto (70%) hablan de que el área emocional es la que tiene mayor importancia en la vida futura de sus hijos, esto puede deberse a que recientemente ha surgido gran cantidad de literatura acerca del área con los trabajos de Goleman y Shapiro (1997) que son accesibles para los padres de familia de este nivel educativo y este puede ser uno de los motivos que pueden estar influyendo en la importancia que se le está dando a esta área, aunque en muchos casos se esté sobrevalorando, las madres no cuentan con mucha información, un ejemplo se puede observar en la siguiente entrevista:

Virginia (37) "La número uno es la emocional, porque es importantísima para que puedas tener confianza, cariño y te sientas seguro y es muy importante porque si no tienes la emocional bien, no puedes ser ni social, ni intelectual, ni motriz" (niño, 1 año 9 meses)

Cabe mencionar que 2 de las 10 madres de este nivel hablan de que todas las áreas tienen la misma importancia, ya que todas conforman a la persona, un ejemplo se puede ver a continuación:

Aurora (36) "Todas por igual por que no puedes tener el intelectual sin el social, ni el motriz sin el social, todas son igualmente importantes" (niño, 1 año 4 meses)

En segundo lugar de importancia la mitad de las madres de éste nivel pusieron al área intelectual, mientras que solo dos hablan que el segundo lugar de importancia lo tiene la social, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Ana (31) *"Yo creo que la emocional por que es la base de todo, yo creo que es un área que se ha dejado de lado, creemos que porque tenemos a la típica mamá sufrida ya todo está cubierto pero no es cierto la emocional yo creo que se está recuperando, después sigue la intelectual, por que creo que para llegar a la social se necesita un buen nivel intelectual, después la social y la motriz"(niña, 1 año 5 meses).*

La mayoría de éste nivel opinan que el tercer lugar de importancia lo tiene el área motriz, y en cuarto lugar 3 personas ponen al área intelectual, esto llama la atención ya que una de las hipótesis al comenzar esta tesis era que la mayoría de las madres pensaba que el área intelectual era la más importante y que por esta razón estaban tan de moda los centros de estimulación temprana, teniendo como idea ayudar a sus hijos a ser más inteligentes, sin embargo los datos demuestran lo contrario, un ejemplo se puede ver a continuación:

Adriana (31) *"Yo creo que todas son importantes, pero la menos importante de esas es la intelectual" ¿por qué? " porque creo que eso en general va a variar de acuerdo a los problemas que va enfrentando, no tiene que ser un niño inteligente para tener sentido común, la intelectual en un nivel más abajo, generalmente yo entiendo que cuando un niño esté en un nivel intelectual muy alto las demás áreas no se le desarrollan y son importantes porque son las que te van a enseñar a vivir en convivencia con los demás, la emocional es importante por el control de sus emociones que debe ir teniendo y va completamente ligada con la social, la parte motriz es importante que esté bien desarrollada para que tenga un buen control".(niño, 1 año 8 meses)*

En el nivel educativo medio 40% piensa que la más importante es la intelectual, este dato contrasta con lo obtenido por el nivel educativo alto, 30% piensa que es la emocional, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Andrea *"Primero la inteligencia, porque así va a poder cursar las escuelas y llegar a cierto grado; después sería la social porque si uno no es amable no llega a nada; después la emocional y la del movimiento, porque estas dos deben estar." (niña, 2 años 9 meses)*

En el segundo lugar de importancia las opiniones se encuentran divididas, mientras que en el tercer lugar de importancia la mitad opina que se encuentra el área motriz y la menos importante el área social.

El 70% de las madres de nivel educativo bajo piensan que la más importante es el área intelectual y el 20% dice que la más importante es la social, un ejemplo se puede ver a continuación:

Valeria (42) *"Primero la inteligencia y la social, por que si es inteligente es muy sociable y siendo sociable sus compañeros le pueden ayudar y dar ideas y de ahí se desarrolla su inteligencia por que dice, si mi compañero le hace así pues yo le voy a hacer así, después la del movimiento y las emociones" (niño, 3 años)*

La mitad de las madres del nivel educativo bajo piensa que la segunda de mayor importancia es la motriz. El 50% piensa que la tercera en orden de importancia es el área emocional.

El 60% piensa que la menos importante es la social y 20% que todas tienen la misma importancia. Es curioso ver como en el nivel educativo bajo a diferencia del alto consideran a la intelectual como la más importante, y conforme el nivel educativo disminuye también lo hace la importancia que se le da al área emocional incluso una madre del nivel educativo bajo habla de que las emociones deben de ocupar el último lugar porque son malas para el desarrollo de su hijo.

La siguiente pregunta ¿en cuál de las áreas de desarrollo crees tener mayor conocimiento teórico? (CT) se realizó para ver de cual de las áreas las madres se informan más los resultados se muestran a continuación:

Tabla 6.2 ÁREA DE DESARROLLO EN LA QUE LAS MADRES CREEN TENER MAYOR CONOCIMIENTO TEÓRICO

		MOTRIZ					EMOCIONAL					SOCIAL				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Alto	FQ	0	2	2	2	2	1	4	1	0	2	1	0	2	2	3
	%	0	25	25	25	25	12.5	50	12.5	0	25	12.5	0	25	25	37.5
Medio	FQ	3	2	0	2	0	3	1	2	1	0	1	2	0	2	2
	%	42.9	28.6	0	28.6	0	42.9	14.3	28.6	14.3	0	14.3	28.6	0	28.6	28.6
Bajo	FQ	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	%	0	100	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	100

		INTELLECTUAL					SENSORIAL				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Alto	FQ	3	0	2	2	1	3	2	2	1	0
	%	37.5	0	25	25	12.5	37.5	25	25	12.5	0
Medio	FQ	0	1	4	1	1	0	2	2	0	2
	%	0	14.3	57.1	14.3	14.3	0	33.3	33.3	0	33.3
Bajo	FQ	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0
	%	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0

La tabla 6.2 se encuentra dividida por áreas, las cuales a su vez tienen cinco divisiones que indican el nivel de conocimientos que tienen en esa área del desarrollo en particular, siendo el número uno en la que tienen mayor conocimiento teórico y el cinco en la que tienen el menor.

Al cuestionar a las madres sobre el área en la que creen tener mayor conocimiento teórico, es curioso notar que ninguna de las madres del nivel educativo alto mencionó al área que ellas consideran más importante para la vida futura de sus hijos, como el área de la que tienen mayor conocimiento teórico; un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Alejandra (41) "En orden de más conocimiento a la que conozco menos serían emocional 1, sensorial 2, social 3 y motriz 4, fijate la más importante para mi es la última" (niña, 7 meses)⁴

Tres de las diez madres respondieron que el área de la que tienen más conocimiento, es el área sensorial, ya que justifican que es fácil de observar el desarrollo

⁴ Esta madre respondió en la pregunta anterior que el área más importante para la vida futura de su hija era el área motriz

de los sentidos; otras 3 madres opinan que en donde tienen mayor conocimiento teórico, es en el área intelectual, siendo curioso que una de ellas es maestra de inglés.

Otro dato importante, es que el 20% de las madres de nivel educativo alto respondió que no conocían ninguna de estas áreas.

En lo referente a las madres de nivel educativo medio, solo dos de las diez madres coinciden en que el área que consideran más importante para la vida futura de sus hijos, es de la que tienen mayor conocimiento. Las áreas en las que creen tener mayor conocimiento son: 40% en el área emocional y 30% en el área motriz (como puede observarse en las tablas anteriores).

En el nivel educativo bajo el 80% dijo que su conocimiento teórico era malo en todas las áreas y en el 20% restante el área en la que creen tener mayor conocimiento teórico no coincide con el área que consideran más importante para la vida futura de sus hijos.

La siguiente pregunta **¿en cuál de las áreas crees tener mayor conocimiento práctico?** (CT) se realizó para observar si hay diferencias entre el conocimiento teórico de las madres y el conocimiento práctico del desarrollo en las diferentes áreas, los resultados se muestran a continuación:

		MOTRIZ					EMOCIONAL					SOCIAL				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Alto	FQ	0	2	4	2	1	7	1	0	0	2	0	1	3	2	3
	%	0	22.2	44.4	22	11.1	70	10	0	0	20	0	11.1	33.3	22.2	33.3
Medio	FQ	4	0	2	2	2	4	2	2	1	0	2	4	0	3	1
	%	40	0	20	20	20	40	20	11.1	10	0	20	40	0	30	10
Bajo	FQ	1	4	3	0	1	3	4	4	1	0	1	1	3	3	1
	%	11.1	44.4	33.3	0	11.1	33.3	44.4	13.8	11	0	11.1	11.1	33.3	33.3	11.1

		INTELECTUAL					SENSORIAL				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Alto	FQ	4	1	2	1	1	0	4	2	1	2
	%	44.4	11.1	22.2	11.1	11.1	0	44.4	22.2	11.1	22.2
Medio	FQ	2	2	4	1	1	2	1	0	3	4
	%	20	20	40	10	10	20	10	0	30	40
Bajo	FQ	4	0	2	2	1	0	0	2	2	5
	%	44.4	0	22.2	22.2	11.1	0	0	22.2	22.2	55.6

Se observa en la tabla que se encuentra dividida por áreas las cuales a su vez se encuentran subdivididas del uno al cinco, el uno indica el área en la que las madres creen tener mayor conocimiento práctico y el cinco es el área en la que tienen menor conocimiento, un análisis más detallado se muestra a continuación

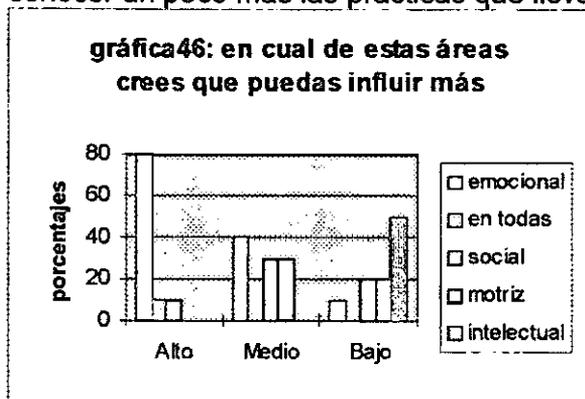
En lo referente al conocimiento práctico solamente 2 de las 10 madres del nivel educativo alto coincidieron en el orden en el que clasificaron su nivel de conocimiento

teórico en las diferentes áreas de desarrollo. El 70% opina que es del área emocional de la cual tienen mayor conocimiento práctico, lo cual contrasta con que sólo el 10 % de estas madres pensó que era en esta área en la que tenía mayor conocimiento teórico.

En el nivel educativo medio 2 de las 10 madres piensan que conocen en el mismo orden a las diferentes áreas tanto teórica como prácticamente; 40% piensa que tiene mayor conocimiento práctico en el área motriz, otro 40% en el área emocional, es curioso notar que solamente 2 madres coinciden en que el área en que creen más importante para la vida futura de sus hijos es en la que tienen mayor conocimiento práctico.

En el nivel educativo bajo solo 3 personas coinciden en que el área que creen más importante es en la que tienen mayor conocimiento práctico, y de las áreas que creen conocer más es: 40% piensa que es la intelectual y 30% la emocional. No se encontraron coincidencias en el orden en que las madres clasificaron su conocimiento teórico y práctico.

La siguiente pregunta: ¿en cual de estas áreas crees que puedas influir más en tu hijo?(PC) se realizó para ver en donde los padres creen tener mayor influencia en la vida de sus hijos así como las razones que dan. A partir de esta pregunta se pueden conocer un poco más las prácticas que llevan a cabo los padres.



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.092 ^a	10	.007
Likelihood Ratio	27.357	10	.002
Linear-by-Linear Association	15.480	1	.000
N of Valid Cases	30		

a. 18 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.

Como se puede observar se encontraron diferencias significativas entre las respuestas dadas por las madres que participaron en el estudio en los tres niveles educativos. La gráfica muestra el porcentaje de madres y el área en la que creen que pueden influir más.

Se observa como la mayoría de las madres de nivel educativo alto opinan que el área en la que tienen mayor influencia es en el área emocional y lo justifican de la siguiente manera:

Crosstab

		enfoquefor									Total
		depende si le enseño o no	es en la que estoy mas tiempo con él	por que somos ejemplo	por que si se afectan todas	por que se aprende a controlarse	por que es donde tengo más conocimiento	para que sea más curioso	dejándola se sociable sin meterme y regañarles	no se por que	
Nivel Educativ	Alto	Count		3	3	3	1				10
		% within Nivel Educativ		30.0%	30.0%	30.0%	10.0%				100.0%
		% within enfoquefor		60.0%	100.0%	42.9%	100.0%				35.7%
		% of Total		10.7%	10.7%	10.7%	3.6%				35.7%
Medio	Count		1	1		4		3	1		10
		% within Nivel Educativ	10.0%	10.0%		40.0%		30.0%	10.0%		100.0%
		% within enfoquefor	16.7%	20.0%		57.1%		100.0%	100.0%		35.7%
		% of Total		3.6%		14.3%		10.7%	3.6%		35.7%
Bajo	Count		5	1						1	8
		% within Nivel Educativ	62.5%	12.5%						12.5%	100.0%
		% within enfoquefor	83.3%	20.0%						100.0%	28.6%
		% of Total		3.6%						3.6%	28.6%
Total	Count		6	5	3	7	1	3	1	1	28
		% within Nivel Educativ	21.4%	17.9%	10.7%	25.0%	3.6%	10.7%	3.6%	3.6%	100.0%
		% within enfoquefor	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total		21.4%	17.9%	10.7%	25.0%	3.6%	10.7%	3.6%	3.6%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.750 ^a	16	.008
Likelihood Ratio	36.759	16	.002
Linear-by-Linear Association	.008	1	.928
N of Valid Cases	28		

a. 27 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Como se puede observar, también se encontraron diferencias significativas en la forma en la que las madres de los diferentes niveles educativos justifican como es que influyen en sus hijos.

En lo referente al nivel educativo alto, la madre que respondió que todas las áreas son igualmente susceptibles a la influencia lo justifica diciendo que es así porque si se afecta un área se afectan todas las demás. La madre que respondió que la social es la más influenciada lo justificó diciendo que es porque en la relación con la madre el niño aprende a comunicarse. unos ejemplos se pueden ver a continuación:

Alejandra (41) "En la emocional porque yo creo que como padre y madre somos un ejemplo aunque no queramos entonces, yo siempre he creído que si tu eres insegura los bebés lo absorben y finalmente en todas las demás áreas" niña, 7 meses.

Cecilia (33) "En la emocional porque aprende hasta que grado manipular sus emociones y evitar ciertas conductas e inclusive controlarlas" niño, 2 años y medio.

Es curioso notar como conforme el nivel educativo de las madres desciende, desciende también la importancia que se le da al área emocional como área de mayor influencia.

En el nivel educativo medio es en donde se encuentran más divididas las respuestas y 4 de las 10 madres argumentan que es en el área que eligieron en la que más pueden influir porque si esta es afectada todas son afectadas. Otras 3 madres lo argumentaron diciendo que es el área en la que tienen mayor conocimiento, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Pilar (29) *"Yo creo que en la motriz por que ahorita yo estoy viendo logros que se mueve gracias a mi ayuda"* niña, 4 meses

En el nivel educativo bajo el área que los padres creen que es en la que pueden influir más es en la intelectual, se puede ver como en este nivel educativo se le da gran importancia al desarrollo de ésta área, aún cuando no tienen gran conocimiento sobre ella. Las madres de nivel educativo bajo lo justifican diciendo que el área intelectual se desarrolla dependiendo si ellas le enseñan cierta habilidad o no, esta es una visión muy ambientalista del desarrollo ya que implica que el conocimiento viene de fuera y solamente se desarrolla si los adultos donan o no el conocimiento, un ejemplo se puede ver a continuación:

Rosario (25) *"En la de la inteligencia porque anda diciendo todo porque yo le estoy diciendo las cosas"* niña, 2 años 11 meses.

De acuerdo con el marco teórico todas las áreas de desarrollo son igualmente importantes, ya que son las que conforman a la persona, por lo cual no se le debería de dar más importancia a alguna de ellas, además si una es afectada tanto positiva como negativamente todas las demás se verán afectadas, se puede observar un cierto desconocimiento de los padres en todos los nivel es educativos en relación a esto.

La siguiente pregunta **¿qué crees que es el desarrollo o cómo podrías definirlo? (CT)** se realizó para ver la manera en la que las madres conceptualizan el desarrollo, sin embargo, entre las definiciones que dieron no se encontraron coincidencias claras, pero se pudieron abstraer algunas tendencias dentro de las mismas. En el nivel educativo alto, en su mayoría conceptualizan al desarrollo como una adaptación, por ejemplo, como una adquisición de conocimientos y aplicación a lo largo de su vida; otro tipo de respuesta que se encontró en varias entrevistas implica un crecimiento armónico, en general se encontró en este nivel que las madres equiparan el desarrollo con: crecimiento armónico, con adaptación y con adquisición de conocimientos, Un ejemplo se puede ver a continuación:

Rocío (32) *"Como va adquiriendo conocimientos y como los va aplicando a las experiencias que se le presentan en la vida tanto en las primeritas como es dejarla en la guardería o cualquiera"* niña, 1 año.

En el nivel educativo medio hay mucha discrepancia en las definiciones, pero la mayoría de ellas comparan al desarrollo con aprendizaje, y dos de las diez madres definen al desarrollo como un crecimiento armónico en el niño, un ejemplo se puede ver a continuación:

Adriana (31) *" Es parte de un todo y hay varias áreas que tenemos que estimular, la afectiva, la social y la física"*. Niño, 1 año 6 meses

En las entrevistas en las que se dejaron observar las teorías implícitas de estas madres se puede ver que la mayoría tiene una visión ambientalista ya que piensan que el desarrollo es algo que se tiene que estimular para que surja, que se tiene que dar desde fuera.

En el nivel educativo bajo, el 60% opina que el desarrollo implica "crecer bien" y comer sano, la mayoría de las definiciones que dan en este nivel educativo son de tipo nurturista, la mayoría equipara al desarrollo con crecimiento físico, las otras madres respondieron que no saben o lo definieron de maneras que no era posible ver la teoría implícita en sus respuestas. Un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Guadalupe (18) "Que vaya creciendo, lo que dice el pediatra y que le receta hierro y calcio en su leche y la tiene que tomar para que vaya creciendo y se vaya desarrollando" niño, 3 meses

La siguiente pregunta ¿cuándo tienes algún problema, duda o necesitas ayuda en relación a tu hijo a quien acudes? (FI) se realizó para ver en general a quien acuden las madres cuando necesitan ayuda en relación a sus hijos, los resultados se muestran a continuación:

Crosstab

Nivel Educativo	Alto	Count	maestra											Total			
			maestra y doctor y libro	maestra y doctor	libros	pareja y maestra	doctor y psicólogo	doctor	maestra y doctor	familia	psicólogo	nadie	pareja		doctor	maestra	
		Count	4	1	1	1	2	1									10
		% within Nivel Educativo	40.0%	10.0%	10.0%	10.0%	20.0%	10.0%									100.0%
		% within maestra	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	50.0%	50.0%									35.7%
		% of Total	14.3%	3.6%	3.6%	3.6%	7.1%	3.6%									35.7%
	Medio	Count					2	1	1	2	3	1					10
		% within Nivel Educativo					20.0%	10.0%	10.0%	20.0%	30.0%	10.0%					100.0%
		% within maestra					50.0%	50.0%	100.0%	100.0%	75.0%	33.3%					35.7%
		% of Total					7.1%	3.6%	3.6%	7.1%	10.7%	3.6%					35.7%
	Bajo	Count									1	2	4	1			8
		% within Nivel Educativo									12.5%	25.0%	50.0%	12.5%			100.0%
		% within maestra									25.0%	66.7%	100.0%	100.0%			28.6%
		% of Total									3.6%	7.1%	14.3%	3.6%			28.6%
Total		Count	4	1	1	1	4	2	1	2	4	3	4	1			28
		% within Nivel Educativo	14.3%	3.6%	3.6%	3.6%	14.3%	7.1%	3.6%	7.1%	14.3%	10.7%	14.3%	3.6%			100.0%
		% within maestra	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			100.0%
		% of Total	14.3%	3.6%	3.6%	3.6%	14.3%	7.1%	3.6%	7.1%	14.3%	10.7%	14.3%	3.6%			100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38.675 ^a	22	.015
Likelihood Ratio	44.593	22	.003
Linear-by-Linear Association	21.230	1	.000
N of Valid Cases	28		

a. 36 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Como se puede observar se encontraron diferencias significativas en las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos que participaron en este estudio en la fuente o en las personas a quienes acuden las madres en general cuando necesitan ayuda o tienen una duda acerca del desarrollo de sus hijos.

La mayoría de las madres de nivel educativo alto dijo que acudía al doctor, seis de ellas declaró que van con su maestra, lo cual no es una garantía ya que en muchas ocasiones las maestras no tienen todas las herramientas teóricas y metodológicas para orientar a las madres; tres de las diez madres de este nivel habla de que se informa en libros y otras tres con la psicóloga, cuatro dijeron que lo discutían en pareja, un ejemplo se puede ver a continuación:

Regina (34) "a mi esposo, luego al pediatra y después a la maestra de mi hijo y al doctor por que el lo conoce muy bien" niño, 1 año 3 meses.

En el nivel educativo medio seis madres hablan de que consultan a la psicóloga de la escuela, tres al doctor, y dos con familiares en este nivel educativo solamente 2 madres

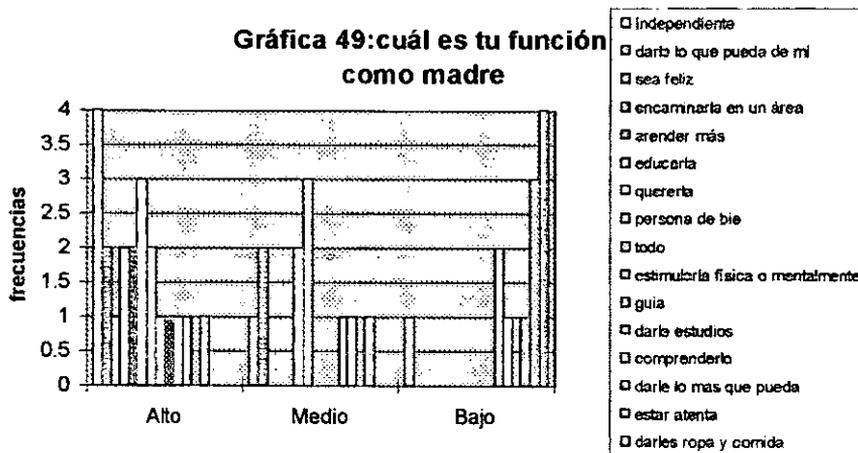
hablan de que acuden a sus esposos para resolver los problemas o dudas, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Natalia (32) "más que nada con la psicóloga o al doctor por que tienen una información más así, que nos pueden orientar mejor" niña, 10 meses.

En el nivel educativo bajo cuatro dicen que acude al doctor y otras cuatro madres lo consultan con su pareja, un ejemplo se puede ver a continuación:

Cosuelo (37) " con mi esposo primero y si la cosa es muy grave tendría que ir a fuerzas con un doctor" niña, 1 año 8 meses.

La siguiente pregunta **¿cuál crees que es tu función como madre? (PC)** se realizó para ver cuál es la función que las madres se atribuyen en el desarrollo de sus hijos y para inferir cuáles son de las prácticas que realizan a las que les dan mayor valor:



Al realizar esta pregunta se puede observar como la complejidad de las respuestas aumenta al aumentar el nivel educativo de las madres. Cuatro de las diez madres con nivel educativo alto dijeron que su función como madres es que su hijo sea independiente y/o autosuficiente, tres piensan que su función es educarlos, un ejemplo se puede ver a continuación.

Alejandra (41) "Lograr que mi hija sea independiente y autosuficiente creo que será porque así me formaron y porque mientras que uno dependa menos de los demás es una persona más feliz porque estás con la gente por que quieres, por que te nace, pero no por que lo necesitas" niña, 7 meses.

El buscar que sus hijos sean independientes se encuentra de acuerdo con el marco teórico ya que "...el niño necesita sentirse competente en el manejo de sí mismo. Necesita sentir que tiene algo que ofrecer a los demás" (Cornelas y Peripinya, 1984 p.7) El que el niño pueda sentirse independiente le ayuda a sentirse competente y esto le da la libertad de construir su conocimiento (para una mayor explicación ver apartado 2.2. del marco teórico).

En el nivel educativo medio 30% dijo que su principal función era quererlos, un ejemplo se puede ver con Pilar:

"Quererla y ayudarla, ayudarla a sus logros más bien a que tenga logros ayudarla estando con ella, más que nada queriéndola y apapachándola" niña, 4 meses.

En el nivel educativo bajo centran su función en ayudar a que sus hijos tengan una seguridad física por ejemplo 40% dijo que su función era darles ropa limpia, comida y

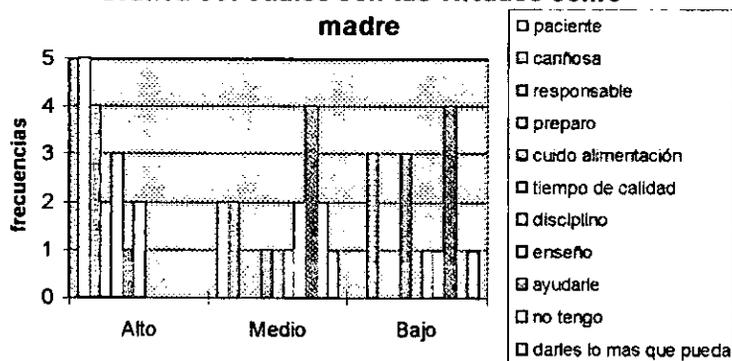
cuidar que no se enferme, y 30% pensó en que su función es estar atenta a lo que hace el niño, para cuidar un poco su integridad personal, un ejemplo se puede ver a continuación:

Marta "Atender a los niños, tenerles su ropa limpia y darles de comer a sus horas, yo creo que esta" niño, 2 años.

Como se puede observar en las madres con nivel educativo alto ven en su papel o priorizan más las actividades que ayudan a sus hijos a lograr el desarrollo ciertas virtudes y valores o buscan encaminarlo al desarrollo de habilidades que le van a servir durante su vida futura, no solamente en ese momento; mientras que en el nivel educativo bajo la mayoría de las madres centran su papel en actividades encaminadas a la satisfacción de necesidades básicas, concretas e inmediatas. En el nivel educativo alto las madres ven su papel como una forma de dar armas a sus hijos para que ellos enfrenten situaciones, mientras que en el nivel educativo bajo sienten que su papel es la satisfacción de necesidades básicas; en el nivel educativo medio se encuentran madres que están más de acuerdo con una perspectiva y madres que lo están con la otra.

La siguiente pregunta **¿cuáles son tus virtudes como madre? (PC)** se realizó para ver que elementos de la práctica que realizan consideran más valiosos para el desarrollo de sus hijos:

Gráfica 50: cuales son tus virtudes como madre



La mitad de las madres del nivel educativo alto hablan de que su principal virtud es el ser pacientes, otro gran número de madres opina que es el ser cariñosa, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Rosa (34) "Si uno quiere a sus hijos yo creo que esa es la mayor virtud de una mamá y si uno los quiere y les tiene paciencia es una gran virtud de una madre". Niño, 10 meses.

En el nivel educativo medio 40% dijo que su virtud es ayudarles, un ejemplo se puede ver a continuación:

Pilar (29) "Que estoy con ella y que le ayudo, que la apoyo más que nada" niña, 4 meses.

En el nivel educativo bajo 40% dice que estar con ella y ayudarle, ponerle atención y cuidarla, 30% dice que es ser cariñosa y otro 30% les cuida la alimentación unos ejemplos se pueden ver en la siguiente entrevista:

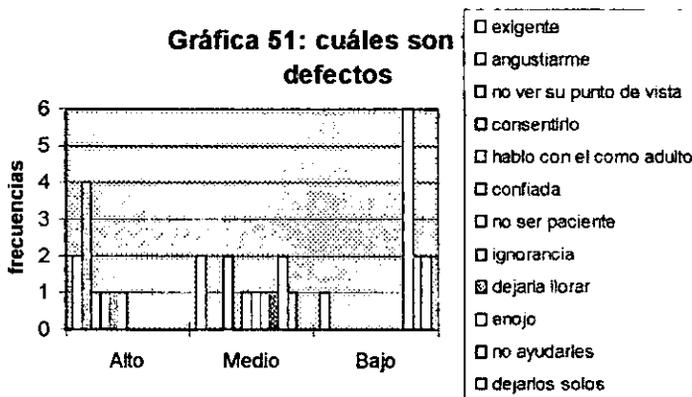
Diana (26) "pues yo me voy a trabajar para que tenga mi bebé algo, que tenga su leche y que tenga su comida a ella le falta eso lo importante es su salud y que coma ella por que si no come como va a aprender; me preocupo por ella y la niña lo sabe" niña, 1 año 10 meses.

Y Graciela (23): " a veces si soy cariñosa con mi hijo y a veces no por que no tengo paciencia para los niños, no siempre porque me hace sus berrinches y a mí no me gusta". Niño 3 años.

Se puede observar en este ejemplo que para varias de las madres de la muestra la paciencia es muy importante, y se considera una manifestación de ser buena madre.

Se puede observar como diferencia entre el nivel educativo alto, medio y bajo que en el alto las madres consideran como virtudes el ser pacientes, cariñosas, prepararse y ser responsables, mientras que en el medio hablan de ayudarlos y enseñarlos. Las madres que son auxiliares de educadoras tienen una visión más parecida a las madres del nivel educativo alto; mientras que en el nivel educativo bajo las virtudes se relacionan con ayudar a sus hijos y cuidarles la alimentación, las cuales implican una mayor dirección de la madre hacia las actividades que realizan sus hijos y un mayor control.

La siguiente pregunta **¿Cuáles son tus defectos como madre?** (PC) se realizó para ver qué aspectos de la crianza de sus hijos consideran las madres más negativos.



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.236 ^a	14	.005
Likelihood Ratio	36.962	14	.001
Linear-by-Linear Association	14.695	1	.000
N of Valid Cases	26		

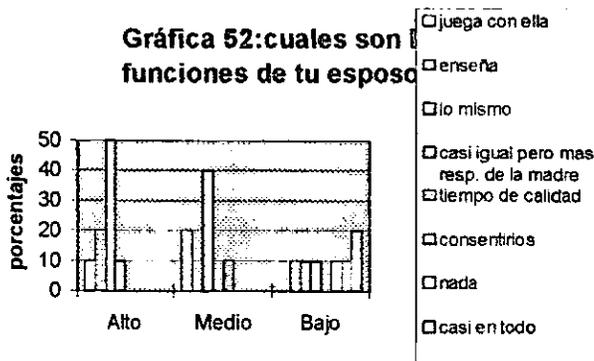
a. 24 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .31.

Se puede observar que se encontraron diferencias significativas entre las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos de la muestra.

En el nivel educativo alto el 40% dijo que su mayor defecto es tener problemas imaginarios y angustiarse por esto, 20% habló de que su defecto es ser muy exigente. En el nivel educativo medio se encontraron pocas coincidencias. En el nivel educativo bajo 60% de las madres hablaron de que su mayor defecto es enojarse mucho, y en las otras cuatro madres sus respuestas implican el no poder tener mucho tiempo para estar con sus hijos.

La siguiente pregunta **¿cuáles son las funciones que tiene tu esposo en la crianza de tu hijo(a)?** (PC) Se realizó para ver cómo se dividen el trabajo y la

corresponsabilidad de los padres en la crianza de sus hijos en los diferentes niveles educativos.



Se puede observar como conforme disminuye el nivel educativo la corresponsabilidad en el cuidado de los hijos disminuye también de manera marcada.

En el nivel educativo alto el 50% reporta que los padres hacen lo mismo que las madres, con la diferencia de que tienen menos tiempo para estar con sus hijos, pero que cuando están realizan las mismas funciones, un ejemplo se puede ver con Aurora:

"En primera llega jugando con él, le da de comer, le cambia el pañal, lo baña, las mismas que yo pero él tiene menos tiempo" niño, 1 año 4 meses.

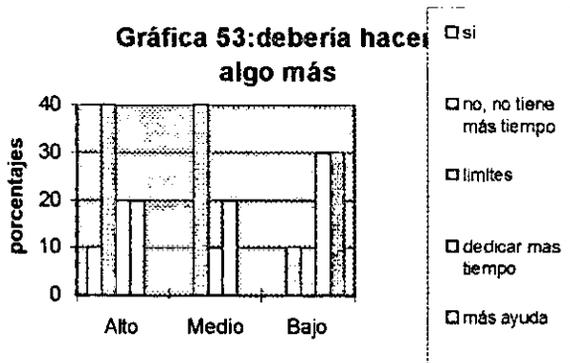
En el nivel educativo medio 40% dice que tienen las mismas funciones, 20% dice que lo que hacen es jugar con sus hijos.

En el nivel educativo bajo se puede ver en cuatro de las respuestas que los esposos tienen algún grado de participación en la crianza de sus hijos, sin embargo hay mucha más responsabilidad de la madre, sobretodo en relación al baño o cambio de pañales ya que estas son funciones que se consideran maternas. Dos de las madres hablan de que sus esposos casi no las ayudan en nada, un ejemplo se puede ver en la siguiente entrevista:

Mercedes (39) "la deja que haga lo que quiera, no deja que la regañe luego le grito y me dice no le grites y yo le digo que yo puedo gritar y él nunca me ayuda a cambiarla y bañarla por que dice que es mujer" niña, 2 años 9 meses

De acuerdo con el marco teórico (ver la introducción del apartado II del marco teórico) se ha visto que entre mayor sea el apoyo entre los padres en relación al cuidado de sus hijos la crianza resulta más positiva, lo mismo sucede si la madre tiene una buena red de apoyo social en donde por supuesto el padre es parte fundamental, por esta razón es más probable que los padres con un nivel educativo alto y medio tengan mejores patrones de crianza, ya que hay más apoyo entre ellos, lo cual previene la transmisión intergeneracional de patrones de crianza negativos o rechazantes.

La siguiente pregunta **¿Crees que debería de hacer algo más?(PC)** se realizó para ver si las madres piensan que el trabajo que desempeña su esposo en relación al cuidado de sus hijos es el adecuado o si debería de ayudarlas más.

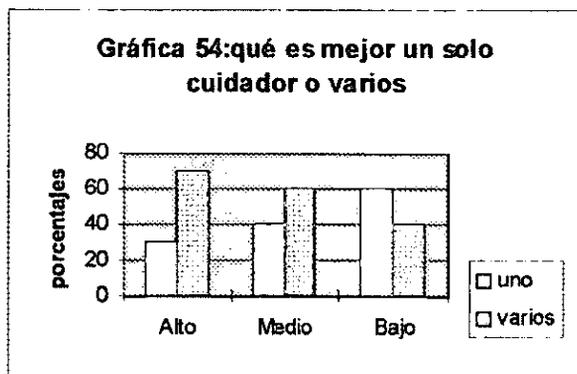


Se puede observar que conforme disminuye el nivel educativo disminuye también la petición de las madres de ayuda para el padre hacia los límites, y aumenta la demanda de dedicarle más tiempo de calidad a sus hijos, así también, las madres de nivel educativo bajo quisieran que sus esposos les brinden más ayuda en la crianza de sus hijos.

Cuatro de las 9 madres del nivel educativo alto que tienen pareja y cuatro de las siete del nivel educativo medio opinan que lo que hacen sus esposos en relación a la crianza de sus hijos está bien, simplemente ellos no tienen más tiempo para ayudarlas.

En el nivel educativo bajo 6 de las 7 madres que tienen pareja piden que sus esposos estén más tiempo con ellas o que les brinden más ayuda.

La siguiente pregunta **¿Qué crees que sea mejor para tu hijo durante el primer año, tener un solo cuidador en el desarrollo o tener varios cuidadores? (CT)** Se realizó para ver qué idea tienen los padres acerca del apego



Se puede observar como conforme disminuye el nivel educativo aumenta el número de padres que piensan que es mejor que haya un solo cuidador⁵, lo cual se encuentra de acuerdo con el marco teórico.

Un ejemplo del nivel educativo alto se puede ver a continuación:

Rosalía (36) *“Varios cuidadores porque así se vuelven más sociables y no se acostumbran a una sola manera de ser cuidados, por lo que de esta manera se vuelven más adaptados”* niña, 2 años.

⁵ En esta pregunta se realizó la aclaración a las madres que un solo cuidador se refiere a la pareja, no necesariamente a una sola persona.

Las razones que dieron las madres de nivel educativo alto en general para justificar que es mejor tener varios cuidadores es que dicen que ésto les ayuda favoreciendo su adaptación y socialización. Dos de las tres madres que dijeron que era mejor tener un cuidador lo justifican diciendo que varios cuidadores le transmiten diferentes valores que pueden confundir a los niños e incluso pueden ser contradictorios.

El 40% de las madres de nivel educativo medio que piensan que es mejor tener varios cuidadores, lo justifican diciendo que esto favorece su adaptación y se vuelven más sociables; 20% lo justifican ya que entre más gente los cuide más cosas aprenden

El 20% de los que piensan que es mejor tener un solo cuidador lo justifican diciendo que es necesario que sólo haya una persona que los regañe para que sepan a quien hacerle caso. Un ejemplo de este nivel se puede ver en la entrevista siguiente

Adriana (31) "yo creo que uno solo que lo encamine y que le diga lo que está bien y lo que está mal, porque si hay muchos cuidadores como que se desequilibra y dice a quien le hago caso a él o a ella yo creo que es mejor uno o en pareja" niño 1 año 6 meses

En el nivel educativo bajo la mayor parte de las madres que dice que es mejor un solo cuidador, lo justifica diciendo: los niños se acostumbran a los modos de la mamá y si hay mas personas no saben a quien hacerle caso, un ejemplo se puede ver a continuación:

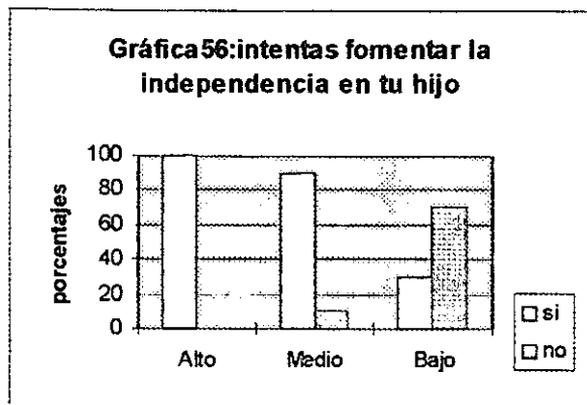
Guadalupe "uno nada más porque con uno se acostumbra al modo y si tiene varios pues nunca se acostumbra a los modos, siempre tiene que ser uno, vamos a suponer yo lo cuido y viene su papá y hace lo mismo que yo y si le gusta pero con otro no" niño, 3 meses.

Es importante notar como en esta pregunta el nivel educativo que más coincide con el marco teórico es el bajo, a diferencia de la mayoría de las preguntas anteriores, y se puede ver el gran desconocimiento que hay en el nivel alto y medio sobre el tema, ya que en los primeros años de vida de un niño es muy importante que solo haya un cuidador, ya que de acuerdo con (zero to three, 1997) Los vínculos que se formen en el primer año de vida van a tener influencia en las relaciones posteriores de la persona. Se sabe que las personas con las que los niños pasan más tiempo jugando tienen un papel crítico en su desarrollo emocional, social e intelectual, y limitar el número de cuidadores es importante para crear relaciones fuertes que son la base para el aprendizaje, este es un tema en el que los padres no tienen mucho conocimiento e incluso creen lo contrario, pero sabemos que muchos cambios en los cuidadores del niño pueden disminuir su desarrollo y dejarlos con pocas disposiciones para formar nuevas relaciones muchos de los padres pensaron que entre más cuidadores tenga el niño, más fácil se va a adaptar y acoplar a los cambios, y en realidad cuando niños muy pequeños cambian repetidamente de un cuidador a otro el tiempo que pasan afligidos por la pena de la pérdida del cuidador anterior y aprendiendo el estilo del nuevo cuidador puede hacer más lento el desarrollo, además de que se sabe que la figura de apego es quien le da al niño una base segura para explorar, por lo que si ésta cambia constantemente el niño tendrá menor confianza para explorar el ambiente; Delval (1994) cita a Bowlby diciendo que la importancia de la figura de apego para la vida futura es muy grande ya que en la relación con las figura de apego la persona construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes.

Además se sabe que la sensibilidad materna es muy importante para el desarrollo de un apego seguro, y para que la madre pueda ser sensible a las necesidades del niño,

que pueda interpretarlas bien necesita pasar tiempo con él para conocerlo, y si el niño es cuidado por varias personas es difícil que se forme una relación privilegiada, además de que es difícil que los adultos respondan de manera constante y consistente a las necesidades del niño.

La siguiente pregunta **¿intentas fomentar la independencia en tu hijo? (PC)** se realizó para ver que tanta independencia dan los padres a sus hijos ya que esto refleja también que tan capaces los consideran y la forma en la que interactúan con ellos.



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.659 ^a	2	.001
Likelihood Ratio	16.076	2	.000
Linear-by-Linear Association	12.111	1	.001
N of Valid Cases	30		

a. 3 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.67.

Se observa en la tabla que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas que dieron las madres a esta pregunta, una explicación más detallada de estas diferencias se muestra a continuación:

Se puede observar en la gráfica como a medida que aumenta el nivel educativo de las madres lo hace también el interés de que sus hijos(as) sean independientes. En el nivel educativo alto el 90% lo fomenta dándole seguridad y dejándolos hacer cosas como vestirse e ir al baño por sí mismos. En el nivel educativo medio 70% coincidió en favorecerlo dándole libertad y motivándolo a hacer las cosas sólo y 30% del nivel educativo bajo dijo lo mismo. En el nivel educativo bajo la mayoría de las madres hablan de que no intentan fomentar la independencia en sus hijos porque están chiquitos y porque les da miedo, un ejemplo se puede ver a continuación:

Teresa (46) "Pues ahorita que está chiquito pues no, ¿tu hijo come solo? No, cuando estoy con él mejor le doy ¿se viste solo? No yo lo visto ¿se peina solo? No, yo lo peino" niño, 2 años.

Como se puede observar estas son conductas de autocuidado simples que los niños ya pueden comenzar a realizar, sería conveniente que los padres dejaran a sus

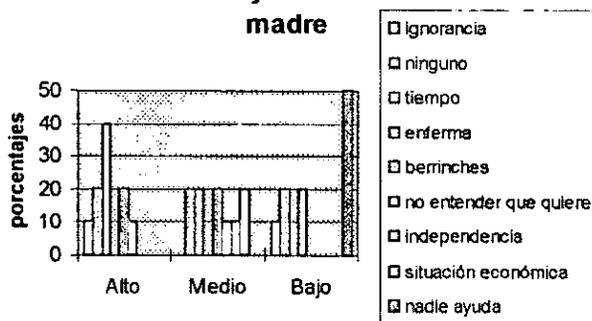
hijos cierta independencia en estas áreas, esto se encuentra de acuerdo con Shelov y Hannemann (1998).

De acuerdo con López (1990) es importante que las madres den a sus hijos oportunidades para explorar dentro de las actividades diarias y cotidianas como comer, vestirse, etc. Además el dar a los niños independencia favorece su sentido de competencia para vivir en el mundo, los ayuda a poder valerse por sí mismos; es importante que se les de a los niños independencia para que así puedan satisfacer sus necesidades, se puedan conocer más a sí mismos.

Además los adultos deberíamos confiar más en que los niños son capaces de aprender, y de acuerdo con Montessori (1986) mirar y esperar antes de asumir que los necesitan ayuda, ya que toda ayuda innecesaria es un obstáculo para el desarrollo del niño, además de que sin libertad no hay experiencia, y por lo tanto hay menor construcción del conocimiento(para más información ver apartado 2.2 del marco teórico).

La siguiente pregunta **¿cuál ha sido el mayor obstáculo al que te has enfrentado como madre? (PC)** se realizó para ver cuales son los problemas más frecuentes en cada nivel educativo.

Gráfica 57: mayor obstáculo como madre



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.714 ^a	14	.037
Likelihood Ratio	31.036	14	.005
Linear-by-Linear Association	8.036	1	.005
N of Valid Cases	30		

a. 24 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .67.

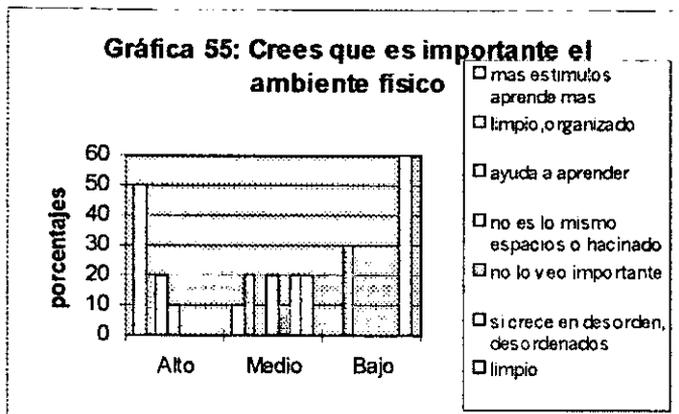
Se puede observar que se encontraron diferencias significativas en las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos de la muestra, a continuación se explican esas diferencias:

El 40% de las madres de nivel educativo alto argumentan que el mayor obstáculo al que se enfrentan como madres es el no tener el suficiente tiempo para estar con su hijo.

En el nivel educativo medio las opiniones se encuentran un poco dispersas y en el nivel educativo bajo el 50% de las madres habla de que el mayor obstáculo al que se enfrentan es el no recibir ayuda de nadie.

Cómo se vio la red social es muy importante como un apoyo para la madre y para una crianza más efectiva en el cuidado de los niños (para más información ver la introducción del apartado 2 del marco teórico)

La siguiente pregunta **¿Crees que es importante el ambiente físico para el desarrollo del niño?(PC y CT)** se diseñó par ver qué tanta atención prestan las madres a los ambientes en los cuales interactúan los niños e indirectamente para observar si ellas preparan el ambiente en el que el niño juega



Se observa en la gráfica casi todas las madres exceptuando a una del nivel educativo medio considera que el ambiente en el que crecen sus hijos es importante para su desarrollo, lo cual se encuentra de acuerdo con el marco teórico, ya que el adulto debe de preparar el ambiente para que el niño pueda interactuar en él y procurar al niño los medios que necesita para construirse que no puede obtener por si solo, pero tomando en cuenta que el ambiente no es importante en sí, ya que no crea el conocimiento, sino que en el ambiente el niño tiene la oportunidad para construir su conocimiento al interactuar en él (ver apartado 2.2 del marco teórico); sin embargo las características que dieron las madres para asumir lo que es un ambiente adecuado varían dependiendo del nivel educativo.

En el nivel educativo alto el 50% de las madres piensa que entre más estímulos haya en el ambiente el niño aprenderá más, esto no se encuentra de acuerdo con el marco teórico ya que en algunos estudios (Seifer, Clark y Sameroff, 1991; Roe, Drivas y Bronstein, 1990 y Jacovitz y Soroufe, 1987)⁶ en los que en un principio se pensaba que a mayor estimulación mayor aprendizaje del niño, se descubrió que esto no era así y que a niveles altos y bajos de estimulación se produce un aprendizaje bajo, y con niveles de estimulación moderados, sensibles y acordes con los intereses y el estado del niño se producen niveles de aprendizaje altos. Muchos adultos tenemos la idea que a mayor número de estímulos mayor aprendizaje, sin embargo esto no es así ya que el niño es quien construye su aprendizaje y esto solo lo logra a través de un trabajo concentrado, la sobre estimulación no le permite lograr esto, ya que no es sensible a sus necesidades, ni a su estado ni a sus intereses y por lo tanto produce una continua desviación del foco de

⁶ Para más información consultar el apartado 2.2 del marco teórico

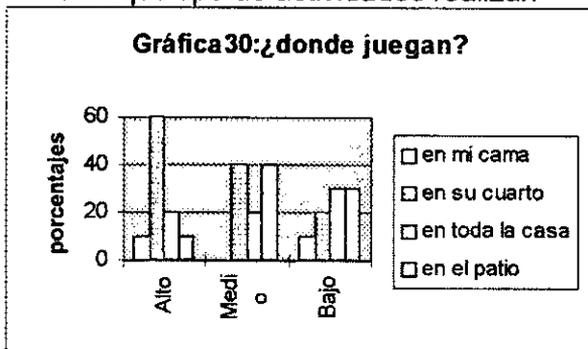
atención (para una mayor discusión sobre el tema revisar el capítulo 2.2 del marco teórico); un ejemplo de un ambiente sobre estimulante se puede ver con Natalia:

"ellas juegan en la sala.... en el cuarto casi no les gusta jugar yo pienso que es por que tienen tantos muñecos que ya no saben ni cual agarrar, entonces yo pienso que es eso" niña, 10 meses.

En el nivel educativo medio las opiniones se encuentran un poco dispersas, mientras que en el nivel educativo bajo 30% no ve al ambiente en el que se encuentra el niño como algo importante, esto nos habla de la poca importancia que los padres le prestan a los espacios donde sus hijos juegan, el 60% opina que la característica principal del ambiente donde esté el niño debe ser más que nada limpio para que no se enferme, otro 20% piensa que no nadamás debe estar limpio, sino que también ordenado. La limpieza es importante, sin embargo los padres de este nivel se centran en cuestiones muy concretas en cuestiones que satisfagan las necesidades básicas de los niños, y no se ponen a meditar en la importancia que tienen el prestar atención a otro tipo de necesidades que también son importantes para el desarrollo del niño

En todos los niveles educativos hubieron madres que hablaron de la importancia del orden en el ambiente, lo cual se encuentra de acuerdo con el marco teórico, ya que el orden le da al niño la capacidad para poder orientarse en el espacio y la capacidad para poder predecir, además de que le ayuda a tener seguridad(para una mayor explicación ver apartado II.2 del marco teórico), el orden físico lleva posteriormente a un orden mental, el niño debe encontrar un orden en el ambiente para que pueda elegir con lo que quiere trabajar y al terminar de hacerlo puede regresar su juguete a su lugar, esto le ayuda a orientarse para poder predecir dónde está él mismo y dónde se encuentran los objetos que busca, esto le trae como consecuencia seguridad emocional (Montessori, 1986) 20% habla de que el ambiente le ayuda a aprender mejor.

La siguiente pregunta **¿dónde juegan tus hijos? (PC)** se realizó para ver en que ambientes los niños pasan la mayor parte del tiempo, y de esta forma se pueden inferir también que tipo de actividades realizan



La mayoría de los padres con nivel educativo alto manifestaron que sus hijos juegan en su cuarto principalmente, un ejemplo se puede ver a continuación:

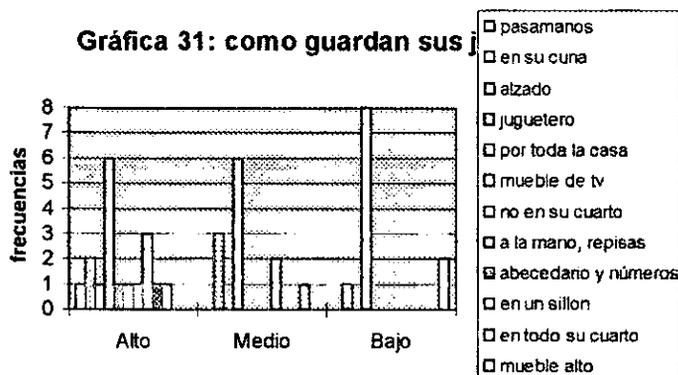
Aurora (36)*"en toda la casa pero especialmente en su cuarto" 1 año 4 meses*

En el nivel educativo medio el 40% de las madres dice que sus hijos juegan en su cuarto, mientras que otro porcentaje igual habla de que en el patio, por lo que se puede ver que los niños con un nivel educativo medio realizan mas actividades de tipo motor grueso y que tienen mayor oportunidad de estar al aire libre que los niños de las otras dos muestras, un ejemplo se puede ver a continuación:

Andrea (21) "en la guardería o en el patio de la casa" niño, 2 años 9 meses

En el nivel educativo bajo 30% habla de que sus hijos juegan en toda la casa, mientras otro 30% dice generalmente juegan en el patio, como se puede ver con Rosario: "en el patio" niña, 2 años 11 meses.

La pregunta **¿cómo guardan sus juguetes?(PC)** se hizo para ver como tienen organizado el ambiente en el que crece el niño:



Como se aprecia en la gráfica seis de los diez padres con nivel educativo alto dicen que guardan los juguetes de sus hijos dentro de un juguetero, mientras que solamente 3 dice que los tiene en repisas que se encuentran a la mano del niño. Como se puede ver la mayoría de los padres con un nivel educativo alto tiene los juguetes de tal manera que su hijo los puede tomar cuando el quiere, sin embargo solo 3 hablan de que los juguetes se encuentran de manera más ordenada en repisas y a la vista del niño, el tenerlos de esta manera limita las opciones de juguetes que tiene el niño ya que de acuerdo con Montessori (ver apartado II.2 del marco teórico) esto es importante, si no lo que se propicia es que el niño se pierda entre tantos juguetes, lo cual pasa dentro de un juguetero, en donde todos los juguetes se encuentran dentro y donde no se pueden distinguir bien entre unos y otros, un ejemplo se puede ver a continuación:

Rocío (32) "su cuarto es blanco, y aunque nos gusten los colores fuertes su recámara está totalmente en blanco, lo único que le pusimos es un pasamanos de madera y su cuna el pasamanos se puede ajustar a su nivel, en el pasamanos tiene juguetes encima formados en la escalera, los cuales los puede tomar" niña, 1 año.

En el nivel educativo medio seis madres hablan de que tienen sus juguetes en un juguetero, tres dentro de su cuna, lo cual de acuerdo con Shelov y Hannemann (1998) no es muy recomendable y dos en repisas que se encuentran a la mano del niño, tres de las madres comparten el cuarto con sus hijos, y hay dos madres que hablan de que a sus hijos no les gusta jugar en sus cuartos por que tienen muchos juguetes, lo cual nos podría estar hablando de sobre estimulación, unos ejemplos se puede ver en las siguientes entrevistas:

Natalia (32) "en el cuarto casi no los gusta yo pienso que por que tienen tantos muñecos que no saben ni cual agarrar" niña, 10 meses.

Adriana (31) "esta pintada de azul clarito y tiene colgados dibujos alusivos a los niños, payasitos, ositos y la lámpara del pato Donald y tienen en una esquina una caja con todos sus juguetes y su cama" niño 1 año 6 meses.

En el nivel educativo bajo cuatro niños duermen en el mismo cuarto que sus padres por lo que los juguetes de sus hijos se encuentran en una caja como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Graciela (23) "sus juguetes los tiene en una cajita chiquita, los tres vivimos en un cuarto que es muy chiquito y ahí dormimos" niño, 3 años.

Dos madres de este nivel educativo tienen los juguetes en alto de tal forma que sus hijos no tienen acceso a los mismos, y una de las características de un ambiente adecuado es la accesibilidad que puedan tener los niños a sus cosas.

4.7 RESULTADOS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Dentro de cada área del desarrollo se analizaron las respuestas dadas por los padres para inferir qué teorías implícitas utilizan, y si éstas son diferentes dependiendo del área de desarrollo en cuestión. Es importante realizar este análisis, ya que de acuerdo con el marco teórico, se ha visto cierta coincidencia entre las teorías implícitas de los padres y su forma de juzgar las causas de la conducta así como con su forma de actuar o las consecuencias que imponen en respuesta a ésta.

Solamente se tomaron en cuenta para el análisis de los datos aquellas respuestas de las madres a las preguntas de cada área del desarrollo en las que se podía inferir claramente la teoría implícita, es por eso que la frecuencia de las respuestas en los niveles educativos y en las diferentes áreas es distinto, como se observará más adelante generalmente se logró una mayor inferencia de las teorías en el nivel educativo alto, por la forma en la que estas madres respondieron a las preguntas.

Los datos obtenidos se sometieron a un análisis de respuestas múltiples, los resultados se muestran a continuación:

Tabla 2.4.1 frecuencia y porcentaje de respuestas de las diferentes teorías implícitas en el área sensorial

	Nurturista	Ambientalista	constructivista	Total
Alto FQ.	0	7	23	30
%	0%	23%	76.7%	50.0%
Medio FQ.	0	5	11	16
%	0%	31%	68.3%	26.7%
Bajo FQ.	1	9	4	14
%	7.1%	64%	28.5%	23.3%
Total FQ.	1	21	38	60
%	1.7%	35.0%	63.3%	100%

Se puede observar que la mayoría de las madres con nivel educativo alto (76.7%) posee o utiliza como teoría implícita al constructivismo al hablar del desarrollo sensorial de sus hijos, y la diferencia con el porcentaje de madres que utilizan al ambientalismo es de 53.7 que es una diferencia muy alta lo que pudiera indicar un predominio de la teoría constructivista en el nivel educativo alto en el área sensorial. El constructivismo hace referencia al papel protagónico del niño como constructor de su propio desarrollo. De esta forma ya no se considera al niño como frágil e incompetente ni totalmente dependiente de

las personas de su entorno, sino que se le atribuyen capacidades, y es a través de su intercambio con la realidad que va a favorecer el desarrollo de sus capacidades (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

En el nivel educativo medio, hay también un mayor porcentaje de madres que en el área sensorial tienen una visión constructivista aunque en un porcentaje menor (68.8%) que en el nivel educativo alto, y la diferencia entre el constructivismo y ambientalismo en este nivel solo es de 37.8.

En el nivel educativo bajo en su mayoría (64.3%) tienen una visión ambientalista del desarrollo sensorial la diferencia entre las respuestas ambientalistas y constructivistas es de 22.6. El ambientalismo implica que son las experiencias sensoriales y la reflexión acerca de éstas las que generan las ideas. Esta teoría enfatiza la importancia de las experiencias educativas y los intercambios con el medio para la adquisición de conocimiento y habilidades, por esto se cree que la instrucción tiene posibilidades ilimitadas. Los niños se comportarán de forma similar si todos son expuestos a las mismas circunstancias ambientales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Se puede observar que en general en el área sensorial el mayor número de respuestas de las madres de todos los niveles educativos de la muestra se encuentra en la teoría constructivista (63.3%).

En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de las teorías implícitas en el área motriz

Tabla 2.4.2 frecuencia y porcentaje de respuestas de las diferentes teorías implícitas en el área motriz

	Nurturista	Ambientalista	constructivista	Total
Alto FQ.	0	8	21	29
%	0%	27.6%	72.4%	35.4%
Medio FQ.	1	15	10	26
%	3.8%	57.7%	38.5%	31.7%
Bajo FQ.	8	14	5	27
%	29.6%	51.9%	18.5%	32.9%
Total FQ.	9	37	36	82
%	11%	45.1%	43.9%	100%

Como se observa en el nivel educativo alto el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en la teoría constructivista (72.4%), éste porcentaje disminuyó en comparación con el del área sensorial, aunque aún se puede decir que se encontró un predominio de respuestas que implican a la teoría constructivista en el nivel educativo alto en área motriz; al mismo tiempo el porcentaje de respuestas ambientalistas aumentó en este nivel, por lo que la diferencia entre ambas teorías en esta área es menor (44.8).

En el nivel educativo medio el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en la teoría ambientalista, a diferencia del área anterior que se encontraba en la constructivista, y la diferencia entre ambas teorías es de 19.2.

En el nivel educativo bajo el porcentaje de respuestas ambientalistas y constructivistas disminuyó al grado de que el porcentaje de respuestas que siguió a la ambientalista que obtuvo el mayor porcentaje (51.9%) fue la nurturista, la diferencia entre ambas es de 22.3 puntos. La teoría nurturista implica que el niño se desarrollará bien si la madre cuando está embarazada y después del parto sigue una dieta especial, por lo que a través de la alimentación se espera influir en la inteligencia de los niños, de acuerdo con esta teoría también es muy importante vigilar la salud (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Se observa que en el área motriz el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en la teoría ambientalista.

La siguiente tabla muestra una descripción de las teorías implícitas del área emocional

Tabla 2.4.3 frecuencia y porcentaje de respuestas de las diferentes teorías implícitas en el área emocional

	Nurturista	Ambientalista	constructivista	Total
Alto FQ.	0	15	19	34
%	0%	44.1%	55.9%	37.8%
Medio FQ.	0	17	16	23
%	0%	51.5%	48.5%	36.7%
Bajo FQ.	2	19	2	23
%	8.7%	82.6%	8.7%	25.6%
Total FQ.	2	51	37	90
%	2.2%	56.7%	41.1%	100%

Como se puede observar, la mayoría de los padres con un nivel educativo alto tienen una visión constructivista del desarrollo emocional (55.9%), sin embargo a diferencia de las áreas anteriores el porcentaje de respuestas referidas al ambientalismo es mucho mayor, y la diferencia entre el porcentaje ambientalista y el constructivista es muy poca (11.8).

En el nivel educativo medio, hay un mayor porcentaje de madres con una visión ambientalista, la diferencia entre el ambientalismo y constructivismo en esta área es solo de 3.

En el nivel educativo bajo la mayoría de las madres tienen una visión ambientalista del desarrollo, y la diferencia entre el ambientalismo, el constructivismo y el nurturismo que obtuvieron el mismo porcentaje es muy alta (73.9).

En esta área el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en la teoría ambientalista.

La siguiente tabla muestra los porcentajes y la frecuencias de las diferentes teorías implícitas en el área cognitiva

Tabla 2.4.4 frecuencia y porcentaje de respuestas de las diferentes teorías implícitas en el área cognitiva

	Nurturista	Ambientalista	Constructivista	Innatista	Total
Alto FQ	0	22	22	3	47
%	0%	46.8%	46.8%	6.4%	40.2%
Medio FQ	0	22	9	4	35
%	0%	62.9%	25.7%	11.4%	29.9%
Bajo FQ	1	27	1	6	35
%	2.9%	77.1%	2.9%	17.1%	29.9%
Total FQ	1	71	32	13	117
%	.9%	60.7%	27.4%	11.1%	100%

Se observa que 6.4% de las madres de nivel educativo alto tuvieron respuestas en las que está implícita la teoría innatista, y el resto de las madres se distribuyeron en partes iguales entre la teoría constructivista (46.8%) y la ambientalista (46.8%).

En el nivel educativo medio la mayoría de las madres tuvieron respuestas en el área cognitiva que implican a la teoría ambientalista (62.9%) porcentaje que se encuentra 37.2 puntos alejada del porcentaje de respuestas en las que se encuentra implícita la teoría constructivista.

En el nivel educativo bajo se observa que el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en la teoría ambientalista, seguido por la innatista con una diferencia entre ellas de 60 puntos. Ésta es una combinación un poco contradictoria, aunque se puede observar que las madres de este nivel piensan que es por medio de su ayuda y controlando el ambiente que sus hijos van a tener logros, sin embargo otras madres piensan que la inteligencia se encuentra determinada genéticamente lo cual podría implicar que no le dan a sus hijos las suficientes oportunidades para construir su conocimiento, ya que la inteligencia no es modificable.

Como se puede observar conforme disminuye el nivel educativo lo hace también el porcentaje de respuestas innatistas. En el área cognitiva se encontró el mayor número de respuestas que implican a la teoría ambientalista. La teoría innatista se opone a la ambientalista, y postula que la herencia determina al individuo, esta teoría lleva a los padres a una actitud pasiva ante sus obligaciones educativas al considerar la poca influencia que tienen sobre la conducta de sus hijos. Es curioso como dentro de un mismo nivel educativo se pueden encontrar dos teorías implícitas tan contradictorias entre sí, y como los mismos padres utilizan una de ellas para explicar los mismos fenómenos y las otras para explicar otros dentro de la misma área.

La siguiente tabla muestra la distribución de las respuestas en las diferentes teorías implícitas en el área social

Tabla 2.4.5 frecuencia y porcentaje de respuestas de las diferentes teorías implícitas en el área social

	Ambientalista	constructivista	Total
Alto FQ.	1	2	3
%	33.3%	66.7%	75.0%
Medio FQ.	0	1	1
%	0%	100%	25.0%
Total FQ.	1	3	4
%	25.0%	75.0%	100%

Como se puede observar hubo muy pocas respuestas de las cuales se pudieron inferir las teorías implícitas de las madres en esta área, esto también pudo deberse a que era el área de desarrollo con menor número de preguntas, sin embargo en la teoría en la que se pudieron inferir el mayor número de respuestas es en la constructivista.

La siguiente tabla muestra la distribución de las respuestas de las madres de las diferentes teorías implícitas en el área general

Tabla 2.4.6 frecuencia y porcentaje de respuestas de las diferentes teorías implícitas en el área General

	Nurturista	Ambientalista	constructivista	Total
Alto FQ.	1	9	11	21
%	4.8%	42.9%	52.4%	38.2%
Medio FQ.	2	8	7	17
%	11.8%	47.1%	41.2%	30.9%
Bajo FQ.	8	8	1	17
%	47.1%	47.1%	5.9%	30.9%
Total FQ.	11	25	19	55
%	20.0%	45.5%	34.5%	100%

Se puede observar que el mayor porcentaje de respuestas en el nivel educativo alto se encuentra en la teoría constructivista con 52.4% seguido por la teoría ambientalista con una diferencia entre ambas de 9.5 puntos.

En el nivel educativo medio el mayor porcentaje se encuentra en la teoría ambientalista, seguido muy de cerca por el de la constructivista, la diferencia entre ambas es de 5.9.

En el nivel educativo bajo se encontró el mismo porcentaje de respuestas nurturistas y ambientalistas. Se puede ver en todas las áreas del desarrollo que el nivel educativo bajo fue el que tuvo un mayor porcentaje de respuestas de tipo nurturista, preocupándose por la salud, alimentación y las condiciones de higiene en la que viven sus hijos, esta preocupación no se encontró en los otros niveles educativos, porque tal vez en los otros niveles educativos asumen como cubiertas las necesidades de este tipo y por lo tanto no se preocupan por ellas.

El mayor porcentaje de respuestas en esta área se encuentran en la teoría ambientalista.

Al analizar el tipo de creencias de los padres se encontró cierta coincidencia con los estudios de Triana y Rodrigo (citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) en los cuales observaron que los padres con alto nivel educativo y profesional, de zona urbana,

asumen la teoría ambientalista o la constructivista y rechazan la Nurturista y la Innatista, esto coincide con los resultados obtenidos en este trabajo ya que en todas las áreas de desarrollo hubo un mayor porcentaje de padres que asumen la teoría constructivista, y en un menor porcentaje a la ambientalista (aunque este varía dependiendo del área del desarrollo); un resultado que puede ser contradictorio con el de los autores antes mencionados es que estos padres no rechazaron completamente a la teoría nurturista e innatists ya que en el área cognitiva hubieron tres respuestas en las cuales se podía inferir que el tipo de respuestas era innatista y una nurturista en el área general.

Según el mismo estudio el segundo grupo que es de nivel educativo y profesional medio asumen a la teoría Innatista o Constructivista y rechazan la Ambientalista y Nurturista, lo cual no coincidió con los resultados obtenidos en este trabajo ya que los padres de nivel educativo medio en casi todas las áreas con excepción de la sensorial tienen una visión ambientalista del desarrollo del niño, solamente en una de las áreas sus respuestas fueron en su mayoría Constructivistas.

En el mismo estudio encontraron que los padres del nivel educativo y profesional bajo de zona rural asumen a la teoría Innatista o Nurturista y rechazan a la Ambientalista y Constructivista, lo cual tampoco coincide del todo con los resultados obtenidos ya que los padres del nivel educativo bajo asumen en casi todas las áreas teorías de tipo ambientalistas, y dependiendo del área de desarrollo asumen otras combinaciones de teorías. Hay que tener en cuenta que la muestra de esta tesis no pertenecía a zonas rurales, lo cual puede ser un factor que explica la variabilidad en los resultados obtenidos.

En lo que sí coinciden los resultados con los de Triana y Rodrigo (citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) es en que los padres con niveles profesionales altos que residen en zonas urbanas dan menos valor a la importancia del medio sobre el desarrollo de los niños y se sienten mas protagonistas y responsables de la educación de sus hijos, además estas ideas ambientalistas están a su vez matizadas por la consideración de que el niño por sus propios medios puede contribuir a su desarrollo, ven a los niños como competentes y capaces de actuar, aunque en el nivel educativo medio se encontraron ciertas variaciones, ya que ellos dan más importancia al medio en el desarrollo de sus hijos, y en algunas ocasiones no los consideraban tan capaces para aprender, ya que en sus respuestas implicaban que su ayuda era necesaria para que sus hijos lograran el desarrollo.

Los padres con nivel educativo bajo tienen implícita en sus concepciones sobre el desarrollo a la teoría ambientalistas, mezclada prioritariamente con la nurturista, ellos son a los que les cuesta más trabajo dar a sus hijos autonomía y los creen menos capaces para lograr un desarrollo por ellos mismos, en general se preocupan mucho por la satisfacción de las necesidades básicas, como la alimentación para que sus hijos sean más competentes, por lo cual estos padres sienten que el desarrollo de sus hijos depende en gran parte de ellos, si les enseñan a sus hijos o no ciertas cosas y depende de si son buenos proveedores y les dan buena alimentación. Es curioso que en el área cognitiva, la cual la mayoría de los padres de este nivel cree que es la más importante para la vida futura de sus hijos se haya encontrado teorías implícitas principalmente ambientalistas, seguidas por teorías Innatistas que le quitan cierta responsabilidad al padre sobre el desarrollo de la inteligencia de sus hijos ya que se encuentra determinada genéticamente, mientras que los otros piensan que son ellos por medio de su influencia los que ayudan al desarrollo de sus hijos.

Quinta parte: CONCLUSIONES

En la presente tesis se encontraron datos importantes acerca de las ideas que tienen las madres sobre el desarrollo y educación de sus hijos, y se pudieron identificar áreas en las que necesitan cierta guía, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por las madres de los diferentes niveles educativos de las muestras en algunas preguntas, mientras que en otras se pudieron distinguir ciertas tendencias que tal vez se hubiesen convertido en diferencias estadísticamente significativas si la muestra hubiese sido mayor.

Las conclusiones se dividieron en cuatro áreas para hacer más fácil su estudio, las cuales se muestran a continuación:

5.1 Fuentes de información:

Es importante conocer las fuentes a las cuales acuden las madres y si éstas varían de un área del desarrollo a otra, ya que estas tienen una gran relevancia pues se relacionan directamente con el origen de las ideas, con la posibilidad de cambio, y la eficiencia de los programas de intervención, el poder conocer de donde vienen las creencias de las madres ayudará a poder brindar una información más veraz.

Se encontraron pequeñas diferencias en las fuentes de información que consultan las madres dependiendo del área de desarrollo en cuestión. Las madres del nivel educativo alto son prácticamente las únicas que señalan a los libros como una fuente importante para informarse sobre el desarrollo de sus hijos, los libros, obtuvieron el mayor porcentaje de consultas en casi todas las áreas del desarrollo exceptuando la emocional (que es el área que consideran más importante para la vida futura de sus hijos) donde el porcentaje de madres que se informa a través de libros es igual al de madres que saben que el desarrollo emocional de sus hijos se está dando correctamente por las actitudes del niño, de una manera empírica. En general en este nivel educativo se informan sobre el desarrollo de sus hijos por medio de los libros, después en la escuela y por las actitudes del niño; en algunas áreas (sensorial y general) mencionan al médico como fuente de información. Estos resultados coinciden con los encontrados por Larrosa (1997) ya que las madres con un mayor nivel educativo recurren a fuentes más formales para informarse sobre el desarrollo del niño, al aumentar la preparación educativa hacen referencia a la formación profesional como fuente de conocimiento y cuando la formación educativa es básica, la principal fuente es su experiencia como madres.

En el nivel educativo medio, en general se informan sobre el desarrollo de sus hijos con las maestras de los niños en la escuela, en el área emocional y sensorial se basan principalmente en la actitud de los niños para saber si el desarrollo se está dando adecuadamente; en el área motriz y un porcentaje en el área "general" a quien consultan es al doctor, la otra mitad de las madres en el área general se informan con el psicólogo de la guardería para resolver sus dudas.

En el nivel educativo bajo en el área social el 40% no consulta a nadie, mientras que otro 40% habla de que se informa por medio de las maestras de los niños; en el área emocional, 30% no sabe si el desarrollo se está dando de una manera adecuada y 40% lo sabe por la forma en la que reaccionan los niños; en el desarrollo motor principalmente acuden al pediatra para informarse; en el área sensorial saben si el desarrollo es adecuado o no por su actitud, otro pequeño porcentaje menciona que lo sabe por lo que le

dice el doctor. En el área general consultan al doctor para informarse y curiosamente mencionan a su pareja como fuente de información aunque en este nivel educativo fue en el que se habló de un menor apoyo por parte de la pareja en la crianza de sus hijos.

Se puede observar que en general las fuentes de información a las que acuden los padres no siempre son las más adecuadas y que éstas varían dependiendo del área de desarrollo, el área emocional es en la que los padres utilizan menos fuentes de información confiables y es en la que tienen menor conocimiento formal. Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos por Zero to Three (1996) en una encuesta realizada en los Estados Unidos, ellos encontraron que los padres fueron descubriendo su papel y el proceso del desarrollo en el trabajo como padres, con el tiempo, los padres de ese país no acuden a otras fuentes de información.

Los pediatras y los maestros tendrían el potencial para incrementar los conocimientos maternos y paternos acerca de los niños pequeños y para ayudarlos a entender mejor los temas del desarrollo, sin embargo como se puede observar los padres acuden a ellos para consultar acerca de ciertas áreas, y no sabemos si realmente todos ellos hagan valoraciones finas y sistemáticas del desarrollo capaces de detectar cualquier necesidad del niño. Por otro lado sería importante investigar la capacidad de los pediatras para detectar problemas de desarrollo en áreas como la emocional, social, motriz, etc. y ayudarlos o asesorarlos con un psicólogo experto en el desarrollo del niño para que en cada visita al médico se explore no solo el desarrollo físico, sino que el psicólogo del desarrollo tenga la oportunidad de realizar una exploración de cómo se está dando el mismo. Muchos de los padres acuden a los maestros para informarse sobre el desarrollo de sus hijos sin embargo generalmente no tienen la preparación suficiente para detectar ciertos problemas ni tampoco los conocimientos necesarios para asesorar a los padres. Por tanto se observa que falta dar a los padres fuentes de información más confiables para conocer más sobre el desarrollo de sus hijos e incluso para realizar valoraciones de los niños. La muestra utilizada para la realización de la tesis fue tomada de cuatro escuelas o guarderías de las cuales dos de ellas tienen una psicóloga para asesorías, sin embargo, aún con esta facilidad que se brinda no todos los padres se acercan a ella para informarse y no es la principal fuente de información sobre el desarrollo por lo cual sería importante resaltar el trabajo del psicólogo y lograr un acercamiento hacia los padres para que puedan tener la confianza de consultarla y obtener fuentes de información sobre el desarrollo más veraces.

En algunos estudios (Goodnow y Collins, 1990; Deutsch, Ruble, Flemming, Brooks-Gunn y Stango, 1988; citado por Larrosa, 1997) vieron que durante el embarazo es cuando las madres buscan más información sobre el embarazo y sobre ellas mismas como futuras madres, tras lo cual se busca menos y lo que se encuentra se interpreta a partir de ideas ya formadas. Esto es importante de tomar en cuenta, ya que varios de los programas de intervención se deberían de dar prenatalmente, ya que a partir de la información que reciben las madres en este período realizan gran parte de sus interpretaciones y prácticas, y si estas son lo más veraces posible tienen más posibilidad de éxito.

5.2 Prácticas de crianza

En el nivel educativo alto las madres ven su papel como una forma de dar armas a sus hijos para que ellos enfrenten situaciones, mientras que en el nivel educativo bajo sienten que su papel es la satisfacción de necesidades básicas; en el nivel educativo

medio se encuentran madres que están más de acuerdo con una perspectiva y madres que lo están con la otra. Se puede observar como diferencia entre el nivel educativo alto, medio y bajo que en el alto las madres consideran como virtudes el ser pacientes, cariñosas, prepararse para cubrir las necesidades de sus hijos y ser responsables, mientras que en el medio hablan de ayudarlos y enseñarlos y en el bajo hablan de mantenerlos sanos por medio de la alimentación y satisfacción de necesidades básicas.

Se puede observar una tendencia en todas las áreas del desarrollo que conforme aumenta el nivel educativo de la madre lo hace también la búsqueda de actividades para interactuar con sus hijos, ya que ven a la interacción como un factor muy importante para favorecer el desarrollo del niño, incluso buscan la interacción en el juego.

Conforme disminuye el nivel educativo de las madres también lo hace la búsqueda de situaciones en las cuales se pueda favorecer el desarrollo del niño, en el nivel educativo bajo lo favorecen cuando se da la ocasión, pero no buscan de manera conciente los momentos para llevarlo a cabo.

Conforme aumenta el nivel educativo de las madres tienen más conciencia de las prácticas que son adecuadas para favorecer el desarrollo del niño, sin embargo hay áreas en las que se pudieron encontrar prácticas no tan adecuadas como lo son el área emocional y la cognitiva, que en cierto sentido son en las que las madres argumentan tener menor conocimiento teórico. Es importante dar a las madres más información y sobre todo que puedan vivir diferentes situaciones de relación con sus hijos para que puedan observar prácticas alternativas que les ayuden a tener más herramientas para relacionarse con sus hijos.

En el nivel educativo bajo se puede observar que los hijos se encuentran menos tiempo con sus madres en el juego, sin embargo, es en este nivel donde se le da menos independencia al niño, 7 de las 10 madres hablan de que no intentan fomentar la independencia en sus hijos y realizan más cosas por él, como las actividades de autocuidado (darles de comer, vestirlos, etc.), en el nivel educativo medio las madres se dividen en las dos posturas. En el nivel educativo bajo y algunas madres del medio piensan que el niño no aprendería sin ellas, por eso realizan más actividades por él. Este tipo de prácticas de acuerdo con el marco teórico en vez de ayudar en el desarrollo puede ser perjudicial y sería importante que las madres tomen conciencia de que la mejor forma de ayudar al niño es ayudarlo a que él mismo aprenda a realizar las actividades, por que esta es la forma en la que el los pueden ir construyendo su conocimiento (Montessori, 1986; ver apartado 2.3 del marco teórico). Sería importante que las madres tengan un espacio en el cual se les enseñe a observar las capacidades de sus hijos ya que de esta forma verían que ellos pueden realizar más cosas de las que creen y de esta manera se ayudaría a que los niños logran más independencia.

En el nivel educativo alto se favorece más la interacción con la madre y los niños juegan preferentemente con actividades de precisión o juego simbólico, las madres buscan favorecer un poco más la independencia de sus hijos, acompañándolos pero no realizando todas las actividades por ellos.

Conforme aumenta el nivel educativo lo hace también la corresponsabilidad del padre en el cuidado del niño.

En relación a los obstáculos a los que se enfrentan en el nivel educativo alto, el principal es no tener suficiente tiempo para estar con sus hijos, mientras que en el nivel educativo bajo es no recibir ayuda por parte de nadie para el cuidado de los niños. El estudio realizado por Zero to Three (1996) coincide con los resultados obtenidos en el nivel educativo alto ya que ellos encontraron que el 40% de los padres y madres dijeron que una de las mayores barreras para ser buen padre y madre y en la cual necesitan mejorar es en que no pasan mucho tiempo de calidad con sus hijos como les gustaría hacerlo.

- 5.2.1 Ambiente

Al preguntarles a las madres sobre la importancia del ambiente, todas lo consideran importante, sin embargo las características que piensan que debería de tener un ambiente ideal varían dependiendo del nivel educativo. Estos resultados no coinciden con los obtenidos por Zero to Three (1997) ya que los padres de este estudio piensan que el ambiente en el que vive el niño no es importante ya que el intelecto para ellos es determinado genéticamente más que por las experiencias.

En el nivel educativo alto las características que creen que debe de tener un ambiente ideal son más complejas que las características que atribuyen las madres de los otros niveles educativos, ya que mencionan que tiene que permitir la interacción del niño, ó sea que sea accesible para él, a su tamaño, que tenga orden, limpieza y estímulos; en el nivel educativo bajo hablan que el cuarto ideal tiene que ser principalmente estimulante, por ejemplo, que tenga adornos, pero el énfasis no está puesto en la interacción que pueda tener el niño con el ambiente. Cuando en los tres niveles hablan de qué requisitos de estimulación debe de tener el cuarto, la mayoría de las madres termina hablando de características sobre-estimulantes. En el nivel educativo alto el 50% de las madres piensa que entre más estímulos haya en el ambiente el niño aprenderá más, estos resultados coinciden con los obtenidos por Zero to Three (1997) ya que ellos encontraron que los padres en Estados Unidos no saben que la estimulación no siempre es buena para los niños, 87% de ellos piensa que entre más estimulación reciba el bebé va a ser mejor. Esta idea como se puede ver en la segunda parte del marco teórico (Russel, Belsky, 1991; Jacovitz, Sourffle, 1987; Parks, Smeriglio, 1986) estos autores entre otros hablan de los efectos nocivos que tiene la sobre-estimulación, la cual en vez de ser un factor que favorezca el aprendizaje y la interacción del niño la entorpece.

En cuanto al tipo de juguetes que pondrían en el cuarto, las madres de nivel educativo alto mencionaron mayor variedad de juguetes (simbólico; ejercicio o para el desarrollo motor grueso y para armar en ese orden de frecuencia) que en los otros niveles educativos (en el medio, juegos de ejercicio y en el bajo el simbólico). Conforme el nivel educativo de las madres disminuye lo hace también la proporción de madres que guardan los juguetes de sus hijos de una manera accesible y ordenada para que puedan elegir con lo que quieren trabajar.

En el nivel educativo bajo el 60% opina que la característica principal del ambiente donde esté el niño debe ser que se encuentre limpio para que no se enferme, otro 20% piensa que no solo debe estar limpio, sino que también ordenado. La limpieza es importante, sin embargo los padres de este nivel se centran en cuestiones muy concretas, en cuestiones que satisfagan las necesidades básicas de los niños y no se ponen a meditar en la importancia de otro tipo de necesidades que también son importantes. Además de que para mantener el ambiente limpio en ocasiones los padres privan al niño de la libertad de

experimentar algunas cosas como por ejemplo, el comer solos ya que les dan de comer para mantener limpio el ambiente y al niño o les impiden gatear para que no se ensucien.

Los niños de madres con un nivel educativo medio realizan más actividades de tipo motor grueso y tienen mayor oportunidad de estar al aire libre que los niños de nivel educativo bajo y éstos a su vez tienen más oportunidades que los niños de nivel educativo alto.

5.3 Conocimiento del desarrollo

En relación al conocimiento que tienen las madres de las distintas áreas del desarrollo se pudieron encontrar diferencias entre el nivel de conocimiento teórico y práctico de las mismas, lo cual pudiera indicar que las madres no tienen un conocimiento teórico sólido ya que si lo tuvieran habrían coincidencias entre ambos tipos de conocimiento.

En el nivel educativo alto (70%) hablan de que el área emocional es la que tiene mayor importancia en la vida futura de sus hijos (2 de las 10 madres dicen que todas las áreas tienen la misma importancia ya que todas conforman a la persona). Como dato curioso ninguna de las madres mencionó al área que consideran más importante para la vida futura de sus hijos como el área en la que tienen mayor conocimiento teórico. En relación al conocimiento práctico solamente 2 de las 10 madres de este nivel educativo coincidió en el orden en el que clasificaron su nivel de conocimiento teórico en las diferentes áreas de desarrollo. El 70% opina que es del área emocional de la cual tienen mayor conocimiento práctico, lo cual contrasta con que sólo el 10% de estas madres pensó que era en esta área en la que tenía mayor conocimiento teórico.

En el nivel educativo medio, 40% piensa que el área más importante para la vida futura de sus hijos es la intelectual, mientras que 30% piensa que es la emocional; solo dos de las diez madres coinciden en que el área que consideran más importante para la vida futura de sus hijos es de la que tienen mayor conocimiento teórico, dos de las diez madres piensan que conocen en el mismo orden a las diferentes áreas tanto teórica como prácticamente; 40% piensa que tiene mayor conocimiento práctico en el área motriz, otro 40% en el área emocional, es curioso notar que solamente 2 madres coinciden en que el área que creen más importante para la vida futura de sus hijos es en la que tienen mayor conocimiento práctico.

En el nivel educativo bajo el 70% de los padres piensan que el área más importante para la vida futura de sus hijos es la intelectual. El 80% dijo que su conocimiento teórico era malo en todas las áreas, solo 3 personas coinciden en el área que creen más importante es en la que tienen mayor conocimiento práctico. No se encontraron coincidencias en el orden en que las madres clasificaron su conocimiento teórico y práctico.

Las madres de nivel educativo alto opinan que el área en la que tienen mayor influencia es en el área emocional, conforme el nivel educativo de las madres desciende, desciende también la importancia que se le da al área emocional como área de mayor influencia. Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos por Zero to Three (1997) ya que ellos encontraron que los padres y madres sienten que tienen más influencia en el desarrollo emocional de sus hijos, y poco impacto en el desarrollo intelectual al que describen como un proceso de absorción más que de creación de mayores capacidades.

Esto no coincide con el nivel educativo bajo ya que aunque ven al desarrollo intelectual como un proceso de absorción sienten que ésta es el área en la que pueden influir más, dándole gran importancia al desarrollo de ésta área, aún cuando no tienen gran conocimiento sobre ella. Las madres de nivel educativo bajo justifican el que esta sea el área en la que pueden influir más diciendo que el área intelectual se desarrolla dependiendo si ellas le enseñan a su hijo cierta habilidad o no.

En relación a la forma en la que los padres conceptualizan al desarrollo se puede observar que en el nivel educativo alto lo ven como una adaptación, por ejemplo, como una adquisición de conocimientos y aplicación a lo largo de su vida; otro tipo de respuesta que se encontró en varias entrevistas implica un crecimiento armónico. En el nivel educativo medio hay mucha discrepancia en las definiciones, pero la mayoría de ellas comparan al desarrollo con aprendizaje, y dos de las diez madres lo definen como crecimiento armónico en el niño. En el nivel educativo bajo, el 60% opina que el desarrollo implica "crecer bien" y comer sano, la mayoría de las definiciones que dan en este nivel educativo equipara al desarrollo con crecimiento físico, hubo un porcentaje de madres que respondieron que no saben lo que es el desarrollo.

En relación a la idea que tienen las madres sobre los hitos del desarrollo y las capacidades que tienen sus hijos al nacimiento, se puede observar que en general en el nivel educativo alto tienen una idea más clara de la edad en la que sus hijos comenzaron a ver, a escuchar, a localizar sonidos y a reconocer su voz, aunque en algunos casos sobretodo en la escucha las edades que dieron fueron altas, en el nivel educativo medio se observaron las medias de edades más elevadas de las tres muestras en la atribución de estas facultades a sus hijos; mientras que en el nivel educativo bajo las medias fueron elevadas también, en este nivel educativo las madres no distinguieron una evolución en estas facultades, sino que piensan que cuando surgen lo hacen tal como se presentan en la vida adulta. Conforme disminuye el nivel educativo de las madres se observa un mayor desconocimiento de las secuencias de desarrollo motor y de las habilidades que deberían de lograr sus hijos.

En los tres niveles educativos las madres hablaron de que los gustos de sus hijos han ido cambiando, sin embargo en el nivel educativo medio y bajo la mayoría de las madres no tienen claras las causas de los cambios. Lo mismo sucedió cuando se les preguntó si había cambiado la forma de explorar los objetos, conforme disminuye el nivel educativo la proporción de madres que pueden identificar un cambio en la exploración disminuye también.

En relación al desarrollo emocional se encontró que es el área en la que las madres tienen menor conocimiento teórico, acerca de los procesos del desarrollo, de los hitos y del tiempo en el que atribuyen la aparición de éstos, por ejemplo, las medias de las edades en las cuales los padres atribuyen a sus hijos la capacidad de tener emociones son altas y van en aumento conforme disminuye el nivel educativo de las madres. En la mayoría de los casos las madres no tienen una preparación para saber si el desarrollo emocional de sus hijos se está dando de una manera sana o no.

Otro dato curioso es que conforme el nivel educativo disminuye el porcentaje de madres que dijo que la primera emoción de sus hijos fue una negativa, disminuye también. Y en general se puede observar en todos los niveles educativos que hablan de que el niño está teniendo un buen desarrollo emocional en la medida en que no tiene

emociones negativas, tal vez se deba a que en nuestra sociedad la expresión de este tipo de emociones se encuentra un poco vedada.

Conforme disminuye el nivel educativo de las madres la proporción que habla de que su conocimiento sobre el área social no es bueno disminuye también.

La mayoría de las madres con nivel educativo alto opinan que sus hijos nacen inteligentes, pero que necesitan ir mejorando su inteligencia con el tiempo (80%) mientras que en el nivel educativo medio 60% piensan que ya nacen y 40% que ya nacen y que se va cultivando con el tiempo, en el bajo, 60% piensa que ya nacen inteligentes y 20% que se van haciendo con el tiempo; otro 20% piensa que algunos niños ya nacen, mientras que otros no. Los padres que piensan que sus hijos no nacen inteligentes, es probable que a consecuencia de esto no les den a sus hijos tantas oportunidades para observar cosas, o para interactuar con el medio como se la darían unos padres que piensan que sus hijos son inteligentes, sin embargo los padres que piensan que sus hijos se van haciendo más inteligentes con el tiempo, tal vez interactúen más con ellos para ayudarlos a desarrollar su inteligencia. Los padres que piensan que sus hijos son inteligentes probablemente les den gran variedad de oportunidades enfrentándolos a situaciones para las cuales los creen aptos, y esto a su vez los puede ayudar a ir teniendo mayores logros.

En relación a la forma en la que las madres creen que aprenden los niños, se ve cierto desconocimiento en los tres niveles educativos, ya que todas hablan de fuentes de enseñanza (imitación, repetición o por los sentidos), en el nivel educativo alto mencionaron mayor número de fuentes de enseñanza, pero ninguno de las madres conoce bien los mecanismos del aprendizaje.

La edad a la cual las madres atribuyen la capacidad de comunicarse con sus hijos aumenta conforme el nivel educativo de las madres disminuye. En el nivel educativo alto distinguen que los niños antes de hablar no entienden todo lo que se les dice, pero si entienden las intenciones, la mayoría habla de que la comprensión del lenguaje se da conforme el niño interactúa con el adulto, en este nivel solo 2 madres hablan de que los niños entienden todo. En el nivel educativo medio un mayor porcentaje de madres piensa que desde que sus hijos nacen entienden todas las palabras, incluso que lo hacen desde el vientre. En el nivel educativo bajo la mitad habla de que antes de hablar no entienden las palabras sino solo la intención y la otra mitad opina que comienzan a entender de manera muy tardía cuando los niños comienzan a hablar, este grupo puede no estar hablando tanto a sus hijos debido a que no consideran que tengan la capacidad de entender.

Como se puede observar las madres necesitan reforzar su conocimiento teórico en todas las áreas del desarrollo para así poder proporcionar a sus hijos mejores oportunidades para construir sus conocimientos, sobretodo necesitan información acerca del área cognitiva y emocional que son las áreas en las que los padres tienen más dudas y más mitos.

5.4 Teorías implícitas

En general se encontró que en la mayoría de las áreas el mayor porcentaje de respuestas implican a la teoría ambientalista (general, cognitiva, emocional y motriz)

mientras que la constructivista tuvo mayor porcentaje de respuestas en el área sensorial y en el área social.

En el nivel educativo alto se encontró mayor porcentaje de madres con una visión constructivista del desarrollo, es curioso que el porcentaje fue disminuyendo y volviéndose más ambientalista y más variado conforme el desarrollo en las diferentes áreas se vuelve más difícil de observar de manera directa; en la que se encuentra un mayor porcentaje es en la sensorial, muy seguida de la motriz, posteriormente se encuentra la emocional, luego el área general y por último la cognitiva en donde incluso se encontraron respuestas de tipo innatista.

En el nivel educativo medio solamente en el área sensorial se encontró un mayor porcentaje de respuestas constructivistas ya que en las otras áreas la mayor parte de las respuestas son de tipo ambientalista, aunque en algunas, la diferencia entre la ambientalista y constructivista es poca.

El nivel educativo bajo fue en el que hubo mayor variabilidad en sus respuestas, en todas las áreas la teoría que tuvo un mayor porcentaje fue la ambientalista, la cual fue seguida en el área sensorial por la constructivista, en la motriz por la nurturista, en la cognitiva por la innatista, en la emocional por un empate entre la constructivista y la nurturista y en la general se encontraron el mismo número de respuestas nurturistas que ambientalistas. Por lo que se puede decir que los padres de nivel educativo bajo tienen predominantemente una teoría implícita ambientalista que se mezcla con la nurturista y en algunas ocasiones con la constructivista e innatista.

Como se pudo observar hay una cierta estabilidad entre las teorías predominantes en los diferentes niveles educativos y estas no cambian de un área de desarrollo a otra, solo se dan mayores porcentajes de diferencias entre la teoría predominante y la que le sigue que depende del área en cuestión.

5.5 Limitaciones y perspectivas

Entre varias de las limitaciones a la que nos enfrentamos al realizar esta tesis fue que aunque las entrevistas nos proporcionan gran riqueza para conocer las ideas de las madres y la forma en la que actúan (mucho más que un cuestionario o una entrevista cerrada), una de sus desventajas es que como se obtiene una enorme cantidad de información, ésta requiere ser organizada en muchas categorías en las que en ocasiones resulta más difícil su análisis, además de que consisten en enunciados verbales, por lo que son susceptibles a falsaciones y distorsiones, ya que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1998) los relatos de la gente pueden aportar mayor comprensión sobre la forma en que las personas piensan y sobre el modo en el que actúan, sin embargo es posible que haya discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen. Aún corriendo este riesgo la entrevista era la forma más directa y sencilla de obtener la información acerca de las ideas dominantes en el pensamiento de las madres.

Otra de las limitaciones fue que por el tipo de entrevista, a profundidad, que se llevó a cabo se tuvo que trabajar con un grupo pequeño de madres, pues uno de los objetivos más importantes de esta tesis fue precisamente el análisis cualitativo, por esto era conveniente que la muestra fuera reducida pero que las entrevistas proporcionaran información más rica.

Esta tesis abrió varias interrogantes, como por ejemplo, si las fuentes de información a las cuales acuden las madres están realmente capacitadas para orientarlas o no, lo que abre la posibilidad de una nueva investigación sobre el tema.

A partir de esta investigación se observó que unas de las fuentes de información más importantes a las cuales se acercan los padres, son a los maestros y a los pediatras, por lo cual sería interesante realizar una investigación en la cual se vieran los mismos puntos que se investigaron en esta tesis con las madres para ver cuál es el nivel de conocimientos que tienen las personas a las que se acercan las madres para informarse sobre el desarrollo del niño, en dónde y de que manera actualizan su conocimiento sobre los nuevos descubrimientos en el área, cuáles son las teorías implícitas en las que se basan y realizar con los pediatras una visita a sus consultorios para observar de qué manera están valorando el desarrollo del niño y realmente qué áreas están explorando en las visitas de las madres. Con las maestras sería interesante ver en qué puntos se basan para valorar y dar consejo a las madres, así como su conocimiento y las fuentes de información a las que acuden.

Tal vez estos resultados pudieran ser de ayuda para valorar un poco más el papel del psicólogo y la importancia de la detección temprana de los problemas en el desarrollo ya que si se realiza este tipo de intervención y detección a edades tempranas se ahorrarían muchos problemas y sufrimiento a los niños; muchas veces es difícil para los padres el decidirse a realizar una valoración sobre el desarrollo de sus hijos con un psicólogo, incluso cuando en las escuelas detectan problemas leves, en muchas ocasiones no llegan a hacerlas por que piensan que los psicólogos son solo para casos extremos y que por lo tanto esto va a afectar a sus hijos y a ponerles una etiqueta, pero en las valoraciones tempranas se detectan problemas leves que si se corrigen en ese momento pueden prevenir muchos problemas a futuro que se pueden traducir en fracaso escolar, en problemas de autoestima, etc.

Debería de haber dentro de todos los consultorios pediátricos un equipo multidisciplinario en el cual se valorara al niño tanto física como psicológicamente, para que el niño logre tener un mejor desarrollo físico y mental.

Al realizar la investigación con los maestros se podrá observar también en qué áreas necesitan ayuda, y se podrá trabajar con ellos desmitificando también el papel del psicólogo, para que cuando detecten algún problema tengan la capacidad para canalizarlo y dejarlo en manos de los especialistas, ya que muchas veces los maestros también han mitificado el papel del psicólogo y ven a la intervención que éste realiza como algo para casos extremos y que el mandar a un niño con una pequeña necesidad es algo exagerado e incluso etiquetador.

Para finalizar diremos que de acuerdo con los resultados de esta tesis, vemos que los padres necesitan orientación para educar a sus hijos, tanto en el aspecto teórico como práctico, ya que en general las fuentes de información que consultan no siempre son las más confiables, además de que algunos conceptos del desarrollo son erróneos, y algunas de las capacidades de sus hijos se las atribuyen a edades muy tardías, por lo que si se les ayudara a los padres dándoles información acerca de las áreas en las que no tienen tanto conocimiento, de una manera que pueda ayudarles para que realicen una síntesis de conocimientos, sería de gran ayuda no solo para las madres que tienen deseos de conocer más sobre el proceso del desarrollo y sobre la manera en la que pueden ayudar a

sus hijos en este proceso, sino también a los niños para que estos puedan tener oportunidades más adecuadas para construir su conocimiento, por esto se necesitaría diseñar un curso en el que hubieran, como mínimo, cuatro momentos:

- a) En el primero se debería de presentar la información. Que debería de ser muy concreta, con ejemplos, accesible dependiendo del nivel educativo y haciendo énfasis en las áreas que se encontraron en esta tesis en las que hay mayor necesidad de información tanto teórica como práctica.
- b) En el segundo se les pondrían ejemplos de problemas prácticos a los que comúnmente se enfrentan las madres, para resolverlos en pequeños grupos.
- c) En el tercero los padres interactuarían con sus hijos mediante diferentes actividades en las que las madres podrían observar las capacidades y posibilidades de sus hijos y aprender estrategias diferentes para ayudar al niño en su desarrollo.
- d) En el cuarto momento se llegaría a conclusiones primero en pequeños grupos y después en el grupo mayor.

Se tendría que trabajar en estos cuatro momentos ya que el cambio en las creencias es muy difícil y para que se dé hay que facilitarles a los padres tener otro tipo de experiencias que den la posibilidad de síntesis alternativas, y ayudarles a que hagan explícitas estas nuevas síntesis, a que reflexionen y dialoguen sobre ellas a convertirlas en objeto de análisis (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Muchas madres manifestaron, cuando se realizó la entrevista, que nunca se habían detenido a pensar en lo que se les estaba preguntando, por lo que concluimos que esta investigación también contribuyó a sensibilizar a las madres en los temas que se abordaron, es decir, contribuimos a crear conciencia y a que ellas reflexionaran un poco más acerca del proceso de desarrollo y del papel tan importante y delicado que juegan sobre todo en estos primeros años de vida. Esta entrevista pudo haber servido, además, como un estímulo para avanzar en su propio conocimiento y despertar el interés en buscar mayor información acerca de estos temas, tal y como muchas de las madres lo mencionaron en esta investigación.

ANEXO 1

DATOS GENERALES

Nombre de la madre	Nombre del niño
-Edad de la madre	-Edad
del padre	-Desde cuando asiste a la guardería
-Ocupación madre	-Numero de hermanos
Padre	-Lugar que ocupa
-Escolaridad Madre	
Padre	

.-¿con quién(es) pasa tu hijo la mayor parte del tiempo?

=====

DESARROLLO SENSORIAL

visual

- .-¿En que momento cree que empezó a ver su hijo? ¿Cómo veía?
- .-¿Qué es lo que su hijo prefiere ver?¿Por qué crees?
- .-¿Qué haces en relación a esto?

auditivo

- .- ¿A qué edad crees que comenzó a escuchar tu hijo? ¿Cómo sabes?
- .- ¿en que momento puede identificar un sonido?
- .-¿Desde que edad tu hijo comenzó a reconocer tu voz?

integración sensorial

- .- ¿Desde cuando comenzó su hijo a tener curiosidad en las cosas del medio que le rodeaba o en lo que había a su alrededor?
- .-¿Qué era lo que le llamaba a tu hijo la atención en los primeros tres meses? ¿Ha cambiado?
- .- ¿cuando le das un juguete a tu hijo, que hace con él para reconocerlo (lo mueve para escuchar su sonido, lo toca, lo chupa o lo ve? ¿por que crees?
- .- ¿Qué características crees que debe tener un lugar, por ejemplo un cuarto para que tu hijo aprenda más cosas? ¿si se te diera la oportunidad de hacerle un cuarto a tu hijo qué le pondrías para que fuera el cuarto ideal?
- .-¿cómo puedes saber que el desarrollo sensorial de tu hijo se está dando de una manera adecuada?

=====

DESARROLLO DEL MOVIMIENTO (MOTOR)

- .-¿Qué factores crees que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo motor de tu hijo?
- .-¿Cuál crees que es tu papel o de que manera ayudas para que tu hijo tenga un mejor desarrollo motor?
- .-¿Te acuerdas a que edad gateó tu hijo?¿para que crees que le sirve esto?
- .-¿Qué haces para favorecer que tu hijo gatee?
- .-¿Cuál ha sido el último logro motor de tu hijo? Y 17 ¿Qué crees que tu hijo tiene que lograr ahora después de haber conseguido_____?
- .-¿Si tienes alguna duda sobre el desarrollo motor de tu hijo con quien consultas?

=====

DESARROLLO EMOCIONAL

- ¿Reconoces las emociones de tu hijo (cuando está tranquilo, triste, molesto, etc.)? ¿cómo?
- ¿Desde cuando crees que tu hijo comenzó a experimentar o sentir las emociones?
- ¿Cómo sabes que el desarrollo emocional de tu hijo se está dando correctamente?
- ¿Cuando tu hijo está enojado o haciendo berrinche que haces para mejorar la situación?
- ¿Qué haces para enseñarle a tu hijo a distinguir entre lo que está bien y lo que está mal (disciplina)? ¿por que utilizas éstos?
- ¿qué haces para favorecer el desarrollo emocional de tu hijo?
- ¿si tienes alguna duda o algún problema con tu hijo en esta área a quien consultas?
- ¿Qué crees que es mejor para un bebé de pocos meses, dejarlo llorar o ir a verlo rápidamente?

=====

DESARROLLO SOCIAL

- ¿crees que es importante que tu hijo juegue con más niños? ¿por qué?
- ¿qué haces para favorecer el desarrollo social de tu hijo?
- ¿cómo crees que es tu conocimiento en relación al desarrollo social?
- ¿como te informas para saber si el desarrollo social de tu hijo se está dando de una manea adecuada o no?

=====

DESARROLLO COGNITIVO

- ¿Jugar es importante para tu hijo? ¿por qué?
- ¿Qué haces para que tu hijo pueda jugar mejor, o de que forma favoreces el desarrollo del juego?
- ¿Cuál es el juego favorito de tu hijo? ¿por qué crees que sea?
- ¿Los niños ya nacen inteligentes o se van haciendo con el tiempo?
- ¿Qué haces para ayudar a tu hijo a mejorar su inteligencia?
- ¿Cómo aprenden los niños?
- Hay un cuarto con juguetes al cual entra un niño, escoge un juguete y se queda jugando con él mucho tiempo; posteriormente, entra otro niño, toma un juguete juega un ratito con él y después lo deja, toma otro juguete juega otro ratito y lo deja y así sucesivamente, ¿Cuál de los dos niños te parece que es más inteligente? ¿por qué?

Lenguaje

- ¿Desde cuando crees que se empezó a comunicar tu hijo?
- ¿Aún antes de hablar un niño puede entender lo que le están diciendo?
- ¿Que haces para que tu hijo hable mejor?

=====

GENERALI

- ¿Cuál es el área del desarrollo (social, intelectual, emocional, motriz) que tu crees que es más importante para la vida futura de tu hijo?
- ¿En cuál de las áreas del desarrollo (social, intelectual, emocional, motriz o sensorial) crees tener mayor conocimiento teórico?
- ¿En cuál de las áreas del desarrollo (social, intelectual, emocional, motriz o sensorial) crees tener mayor conocimiento práctico?

- ¿En cual de estas áreas crees que puedas influir más en tu hijo?
- ¿Cómo podrías definir el desarrollo del niño?

Interacción

- ¿Si tienes algún problema, duda o necesitas ayuda en relación a tu hijo a quien o a quienes acudes?
- ¿Cuál crees que es tu función o labor principal como madre?
- ¿Cuáles son tus virtudes como madre?
- ¿Cuáles son tus defectos como madre?
- ¿Cuales son las funciones que desempeña tu esposo en cuanto a la crianza de tu hijo?
- ¿Crees que debería hacer algo más?
- ¿Que es mejor para un niño en el primer año de vida, tener un solo cuidador o tener varios cuidadores? ¿por qué?
- ¿Intentas fomentar la independencia en tu hijo? ¿cómo? Por ejemplo; tu hijo come solo, se viste solo o se peina solo.
- ¿Cuál ha sido el mayor obstáculo al que te has enfrentado como madre?
- ¿Crees que es importante el ambiente físico para el desarrollo del niño? ¿por qué?
- ¿Dónde juegan tus hijos?
- ¿Cómo guardan sus juguetes?

ANEXO 2

México, D. F., a 14 de julio de 1999

Estimados padres de familia:

Por medio de la presente, los invito cordialmente a participar en la investigación titulada "Las ideas de las madres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos".

El objeto de esta investigación es encontrar cuáles son las ideas dominantes de las madres acerca del desarrollo de sus hijos, las cuales influyen en las prácticas de crianza que influyen a su vez en el desarrollo del niño.

Con esta investigación también podremos conocer sus dudas acerca del desarrollo y se dará un espacio para poder platicar acerca de ellas.

La investigación se realizará a través de una entrevista con la madre del niño, en las instalaciones del colegio que tendrá una duración aproximada de una hora.

Agradezco la atención que sirvan a la presente.

A T E N T A M E N T E

Psic. Daniela López Santín

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berk, Laura (1999) DESARROLLO DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. Madrid: Prentice hall.
- Bower, T.(1979). EL MUNDO PERCEPTIVO DEL NIÑO. Madrid: Editorial Morata.
- Cornellas y Peripinya (1984) LA PSICOMOTRICIDAD EN PREESCOLAR Barcelona: Editorial CEAC.
- Delval, J. (1994). EL DESARROLLO HUMANO. Madrid: Editorial siglo XXI.
- Fernández, M.J. (1990) EDUCACIÓN PRICOMOTRIZ EN PREESCOLAR Y CICLO INICIAL. Madrid: Editorial Narcea.
- Gallardo, J.R. Gallego, J.L.(1994). DESARROLLO DEL LENGUAJE: PREVENCIÓN Y ALTERACIONES. En J. L. Gallego (coordinador) EDUCACIÓN INFANTIL. Málaga: Editorial Aljibe.
- Gallego, J.L.; Garrido, J. A. (1994). DESARROLLO GENERAL INFANTIL. En J. L. Gallego (coordinador) EDUCACIÓN INFANTIL. Málaga: Editorial Aljibe.
- Garcia Madruga, J. A.; Lacasa, P. (directores) (1990) PSICOLOGIA EVOLUTIVA. Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Garrido, J. A. (1994) DESARROLLO SOCIAL En J. L. Gallego (coordinador) EDUCACIÓN INFANTIL Málaga: Editorial Aljibe.
- Goleman, D. (1997). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. México: Editorial Litoarte SA.
- Haywood, K. (1993). LIFE SPAN MOTOR DEVELOPMENT. St Louis: Editorial Human Kinetics.
- Kerlinger, F. (1988) INVESTIGACIÓN DEL COMPORTAMIENTO. México: Mc Graw Hill.
- Klingler, C., Vadillo, G. (1999) PSICOLOGÍA COGNITIVA EN EL AULA. México: Universidad de las Américas.
- López, F. (1990). DESARROLLO SOCIAL Y DE LA PERSONALIDAD. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. Madrid: Editorial Alianza.
- López, F., Luciano, M.C. (1994). DESARROLLO AFECTIVO Y DE LA PERSONALIDAD. En J. L. Gallego (coordinador) EDUCACIÓN INFANTIL. Málaga: Editorial Aljibe.
- Lou, M.A. (1994). DESARROLLO COGNITIVO. En J. L. Gallego (coordinador) EDUCACIÓN INFANTIL. Málaga: Editorial Aljibe.

- Luque, A. Palacios, J. (1990). INTELIGENCIA SENSORIOMOTORA. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (1990). DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. España: Editorial Alianza.
- Maier, H. (1976). TRES TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO: ERIKSON, PIAGET Y SEARS. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Montessori, M. (1986) LA MENTE ABSORBENTE DEL NIÑO. México: Editorial Diana.
- Montessori. M. (1982) EL NIÑO EL SECRETO DE LA INFANCIA. México: Editorial Diana.
- Montessori, M. LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EMPLEADOS EN LOS HOGARES DE NIÑOS México: en impresión.
- Mora, F., Moya, M., Reboloso, E., Fernández, J.M., Huici, C., Marquez, J., Páez, D., Pérez, J.A. (1994) PSICOLOGÍA SOCIAL. Madrid: Mc Graw Hill.
- Myers, R. (1990) TOWARD A FAIR START FOR CHILDREN. The young child and the family environment project
- Palacios, J. (1990). INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA: HISTORIA, CONCEPTOS BÁSICOS Y METODOLOGÍA. En J. Palacios; A. Marchesi; C. Coll DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. Madrid:Editorial Alianza.
- Palacios, J., Mora, J. (1990). DESARROLLO FÍSICO Y PSICOMOTOR EN LA PRIMERA INFANCIA. En J. Palacios; A. Marchesi; C. Coll DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. Madrid:Editorial Alianza.
- Palacios, J. (1990). PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS PRIMERA INFANCIA. En Palacios; A. Marchesi; C. Coll. DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. Madrid:Editorial Alianza.
- Papalia, D.; Wendkos, S. (1992). DESARROLLO HUMANO. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Pérez-Santamarina, E.(1994). DESARROLLO PSICOMOTOR. En José Luis Gallego (coordinador) EDUCACIÓN INFANTIL. Málaga:Editorial Aljibe.
- Piaget, J.(1969) EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO. Editorial Aguilar.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1981) PSICOLOGÍA DEL NIÑO. Madrid: Editorial Morata.
- Piaget, J.(1983) SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA México: Editorial Seix Barral.
- Pick, S.; López A.L. (1998) CÓMO INVESTIGAR EN CIENCIAS SOCIALES México: Editorial trillas.
- Riviere, A. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA EN EL NIÑO. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll.(1990). DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. España: Editorial Alianza.

- Rodrigo, M.J; Rodriguez, A;Marrero, J. (1993) LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS: una aproximación al conocimiento cotidiano. España: Editorial aprendizaje visor
- Romero, S. (1997) LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE: Aspectos teórico-prácticos para el profesor de educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rubin, R., Fisher, J., Doering, S. (1980) YOUR TODDLER: CHILD DEVELOPMENT PUBLICATIONS. New York: Johonson and Johonson.
- Shelov, S; Hannemann, R. (1998) CARING FOR YOUR BABY AND YOUNG CHILD New York: The American Academy of Pediatrics.
- Siegler, R.(1998) CHILDREN'S THINKING. New Jersey: Editorial Prentice-Hall, inc.
- Stoppard M.(1995) "CONCEPCIÓN, EMBARAZO Y PARTO". Argentina: Editorial Javier Vergara.
- Tamayo, M. (1986) EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA México: Editorial Limusa.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998) INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN Barcelona: Editorial Paidós.
- UNICEF (1988) CURRÍCULO DE ESTIMULACIÓN PRECOZ. México: UNICEF.
- Vila, I. (1990). ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. Madrid: Editorial Alianza.
- Vygotsky, L. (1982). OBRAS ESCOGIDAS (tomo 2). Madrid:Editorial aprendizaje Visor.
- Woolfolk, A.(1990). PSICOLOGIA EDUCATIVA. México:Editorial Prentice Hall.
- Zukunft-Huber, B.(1997) EL DESARROLLO SANO DURANTE EL PRIMER AÑO DE VIDA. Barcelona: Editorial Paidós.

Revistas

- Anzalone, M. (1993) Sensory contributions to action: a sensory integrative approach ZERO TO THREE BULLETIN Vol 14(2)p.17-20
- Murphy, L. (1993) Sensory experiences in infancy ZERO TO THREE BULLETIN Vol 14(2)p. 17-20
- Belsky, J. (1990) Parental and nonparental child care and childrens socioemotional development: a decade in review. JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY. Vol 52, 4 p. 885-903.
- Belsky, Jay; Rovine, Michael; Taylor, Dawn (1984). The pennsylvania infant and family development project:III. the origins of individual differences in infant mother attachment, maternal and infant contributions. Child development. Vol. 55 (3) Page 718-728.

- Benasich, A. Brooks-Gunn, J. (1996) Maternal Attitudes and Knowledge of Child Rearing: Associations with Family and Child Outcomes. CHILD DEVELOPMENT. Vol. 67 p. 1186-1205.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Carlo, G., Karbon, M. (1992) Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. NEW DIRECTIONS FOR CHILD DEVELOPMENT. Vol 55 p.57-72.
- Hidalgo, V. (1999) Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad INFANCIA Y APRENDIZAJE VOL 85,p. 75-94.
- Isabella, Russel; Belsky, Jay (1991). Interactional synchrony and the origins of infant mother attachment a replication study CHILD DEVELOPMENT. Vol. 62(2), p. 373-384.
- Jacovitz, D., Sourfle, A. (1987) The early caregiver-Child Relationship and Attention-Deficit Disorder with Hyperactivity in Kindergarden:a prospective study CHILD DEVELOPMENT. Vol 58, p. 1488-1495.
- Kochanska, G. (1990) Maternal beliefs as long term predictors of mother child interaction and report. CHILD DEVELOPMENT. Vol. 61(6) p 1934-1943
- Mannella, J.; Beauchamp, G. (1993)early flavor experiences: when do they start? ZERO TO THREE BULLETIN vol 14 (2) p.1-7
- Mcgillicuddy, A (1980) The role of parental beliefs in the family as a system of mutual influences. FAMILY RELATIONS. Vol.29 p. 317-323.
- Mebert, C. (1991) Dimensions of subjectivity in parents ratings of infant temperament. CHILD DEVELOPMENT Vol.62(2) p.352-361.
- Nash, M. (1997) Fertile Minds. Time p 32-40
- Parks, P., Smeriglio, V. (1986) Relationship among parenting knowledge, quality of stimulation in the home and infant development. FAMILY RELATIONS. Vol.35, p.411-416.
- Platz, D., Pupp, R. Fox, R. (1994) Raising young children: parental perceptions. PSYCHOLOGICAL REPORTS. Vol. 74 p. 643-646.
- Roe, Kiki; Roe, Arnold; Drivas, Antonia; Bronstein, Robin (1990). A curvilinear relationship between maternal vocal stimulation and three month-olds cognitive processing a cross cultural phenomenon. INFANT MENTAL HEALTH JOURNAL. Vol. 11(2) p. 175-189.
- Seifer, Ronald; Clark, Gere; Sameroff, arnold (1991) Positive effects of interaction coaching in infants with developmental disabilities and their mothers. AMERICAN JOURNAL OF MENTAL RETARDATION, vol. 96(1) p. 1-11.
- Solis-Camara P. Fox R. (1995) Parenting among mothers with young children in Mexico and the United States. JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY. Vol 135, 5 p.591-599.

-Stimson, C.; Castle, J.; Hay, D. (1997) Mothers construction of their toddlers personalities: consistency and change in the second and third years of life CHILD STUDY JOURNAL. Vol 27(1) p. 21-39

-Wolk, S.; Zeanah, Ch.,García-Coll, C.; Carr, S. (1992) Factors affecting parents perceptions of temperament in early infancy. AMERICAN JOURNAL OF ORTHOPSYCHIATRY. Vol. 62(1) p. 71-81.

INTERNET

- The Fullerton Longitudinal Study: Home and family environment FLSCH6.HTM en Psych.fullerton. edu

-Zero to three PARENTS SPEAK: FINDINGS FROM FOCUS GROUP RESEARCH ON EARLY CHILD DEVELOPMENT April 17, 1997. <http://www.zerotothree.org>

-Zero to three PARENTS OF BABIES AND TODDLERS FACE INFORMARION DEFICIT ON HEALTHY CHILD DEVELOPMENT September 5, 1996. <http://www.zerotothree.org>

-Zero to three THE DEVELOPMENT OF MEMORY AND CREATIVITY IN VERY YOUNG CHILDREN December 1996-January 1997. <http://www.zerotothree.org>

-Zero to three KEY FINDINGS FROM A NATIONWIDE SURVEY AMONG PARENTS Parts one to three. March-april 1997. <http://www.zerotothree.org>

-Larrosa (1997) FUENTES DE CONOCIMIENTO E IDEAS MATERNAS SOBRE EL CALENDARIO EVOLUTIVO. Enero 1997 <http://www.lberPsicología>

TRABAJOS

-Fernández, M. López, D.(1999). TAMIZ DE HITOS MOTORES . Sin editar.

-Fernández, M. López, D. (1999). TAMIZ DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL. Sin editar.

-Fernández, M. López, D. (1999). TAMIZ DEL DESARROLLO SENSORIAL. Sin editar.