

01921
221



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA SOBREPOTECCIÓN Y SUS EFECTOS
EN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ:
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

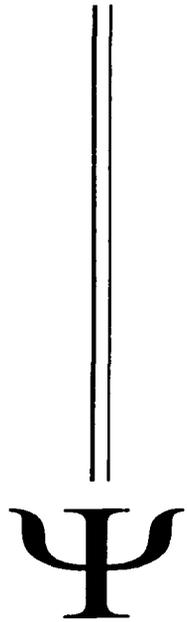
TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

SANDRA BELEN SALGADO VELÁZQUEZ

DIRECTORA DE TESINA:
LIC. ALMA MIREIA LÓPEZ-ARCE CORIA



MÉXICO, D.F.

2003



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A la vida, mi principal motivo para
llegar hasta aquí y más...

A mi mamá, quien a través del
esfuerzo, dedicación y sobre todo
amor, me enseñó que muchas
cosas se pueden lograr, disfrutar y
dar a los demás. Gracias por tu
incondicional apoyo.

A mi hermana Elena, por
compartir tu espacio, tu tiempo
y tu persona, pero sobre todo por
ser tan solidaria conmigo.

Para mis sobrinas Myrna y Mariana
a quienes he tenido la fortuna de
verlas crecer y disfrutar de ellas.
Las quiero mucho.

Y Ximena, bella semillita que has
florecido como una alegría más
en mi existencia.

Gracias Antonio por el valioso
apoyo que me diste para que
culminara esta meta, y por ser
uno de los principales
interesados en que así fuera.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A mi tía Otilia, pues me es grato
saber que cuento con tu afecto.

Para Gaby, porque gozo y
agradezco tu amistad de todos
estos años juntas. Ojalá ésta
perdure por mucho tiempo
más.

Para Susana, porque las
circunstancias nos llevaron a
un encuentro muy agradable
que se convirtió en un fuerte
vínculo amistoso.

Para Bárbara de quien aprecio
su constante aliento, confianza e
interés para que este trabajo
llegara a su término. Y por sus
oportunas palabras que suelen
llevarme a la reflexión.

A Jesús, porque me brindas tu
apoyo, principalmente a
través de Myrna.

A Yola (q.e.p.d.), símbolo de
que la limitación física es
relativa si uno se lo propone.
Te recuerdo con cariño y
respeto.

A Eli, Gris, Rosy, Ana, Lupita,
Berenice, Silvia y Katya, pues
Ellas me ayudaron a romper
con el silencio.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A mis amigas Inés, Ma. del
Refugio, Bety y Zifa, quienes
me brindan su calidez y afecto.

A la Lic. Alma Mireia López-Arce
Coria, por ser una invaluable y
paciente ayuda, elementos
indispensables para la realización
de esta tesis.

A la Universidad Nacional
Autónoma de México por
los valores que me otorgó,
contribuyendo con mi
crecimiento personal y
profesional.

A la División de Educación
Continua, por la constante
orientación obtenida durante
el proceso de titulación, en
especial a Connie y Nancy.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE

Introducción.....	6
Capítulo 1.	
1.1. Bases neurológicas del desarrollo psicomotor.....	11
1.2. Tendencias del desarrollo psicomotor.....	20
1.3. Definición del desarrollo psicomotriz.....	26
1.4. El desarrollo del niño de 0 a 5 años.....	36
1.5. Alteraciones del desarrollo infantil: Factores de riesgo.....	43
Capítulo 2.	
2.1. Definición de prácticas de crianza.....	51
2.2. Tipos de prácticas de crianza.....	54
2.3. Relación padres e hijos en los primeros años de vida.....	57
2.4. La sobreprotección y sus repercusiones en el desarrollo Psicomotriz.....	62
Capítulo 3.	
3.1. La psicomotricidad como prevención de los efectos de la sobreprotección	66
Propuesta de trabajo.....	75
Bibliografía.....	98

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo los tipos de educación que los padres proporcionaron a los hijos han ido a su vez pasando por diversas facetas, ya que antes al niño más que verlo como tal, lo trataban como un adulto pequeño satisfaciendo sus necesidades según las circunstancias le favorecieran, pero poco a poco fueron surgiendo teóricos que se preocuparon por entender en el sentido amplio de la palabra lo que significa ser niño. Por ejemplo, Philippe Aries (citado por Bielher, 1986), describió cómo los conceptos sobre la infancia fueron cambiando gradualmente entre los siglos XII y XVI y llegó a la conclusión de que la infancia no se consideraba importante o si acaso muy poco; pero a medida de que fueron conociendo y aprendiendo lo que significa en realidad un niño, se empezaron a implementar, por misma necesidad, métodos educativos así como estrategias para difundir información para orientar a los padres en relación a cómo debe tratarse a un hijo en las diferentes etapas de vida por las que atraviesa, ya que según la historia familiar que tengan los padres, incluyéndose en ésta por supuesto, el tipo de crianza, y lo mucho o poco de información especializada que llegue a sus manos acerca de la educación infantil, es lo que el niño recibirá como tal, esperando que el resultado de esta combinación de factores sea un niño ideal. Más cuando naturalmente se acepta que los padres se preocupan por el desarrollo de sus hijos y por su educación para que lleguen a la edad adulta preparados para que enfrenten las incertidumbres de la vida (Serfontein, 1998), se debe contemplar la realidad actual de las cosas en el sentido de que sean, en parte, esas incertidumbres precisamente el tipo de crianza adquirido y elegido por los padres el que como consecuencia llegue a provocar efectos negativos en el desarrollo psicomotriz del niño, lo cual no solo incide en su persona, sino que va más allá cuando éste al estar inmerso en una sociedad debe adaptarse a ella y salir airoso en las demandas que de ella surjan, ya que cada sujeto construye y asimila de manera diferente las oportunidades que le ofrece el ambiente. Oportunidades que podrá aprovechar si se parte de la base que está representada, en este caso, por el sistema nervioso, que por definición, es el enlace entre el mundo interno y externo, entre sujeto y objeto, por lo que los principios de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

organización del sistema están sujetos a los avatares de las demandas de interacción entre organismo y medio ambiente (Del Rfo, 1999). Asimismo es la maduración del sistema nervioso, la evolución del tono muscular, el control corporal, la locomoción y la manipulación, entre otros factores, los que se reflejan a través de la capacidad de movimiento, el desarrollo motor (Conde y Viciana, 1997 y Durivaje, 1998).

Pero retomando lo referente a las posibles dificultades que pueden obstaculizar el desarrollo psicomotriz, una de éstas puede ser la sobreprotección, factor que coarta la independencia, la autonomía y hasta la madurez emocional. Cuando esta actitud es asumida por los padres, se ve reflejada en primera instancia, en no permitir que el niño vaya libremente vivenciando el movimiento que le ayudará a descubrir su yo interno y su mundo externo (Jiménez y Jiménez, 1995 y Gómez, 1996). Es la destreza motriz de un niño la que construye un importante componente de sus sentimientos de competencia para enfrentar el mundo. Le permite pensar que es efectivamente independiente y capaz de atender a sus propias necesidades. También representa una importante fuente de status primario en el hogar, en la escuela y en el grupo de pares, así como un requisito para acceder a la independencia (Ausubell y Sullivan, 1983).

Más aun, este trabajo contempla la importancia del apego y del vínculo que forman la base indispensable para el niño desde que nace y para su psicomotricidad y quien provee antes que nadie (o por lo menos así se espera que sea) de ambos elementos es la madre, pues una figura de apego disponible y segura permite la exploración del medio ambiente con la consiguiente capacidad para el juego y la interacción con los otros. Las funciones esenciales del apego van en la línea de favorecer la supervivencia manteniendo a aquellos que proporcionan una seguridad psicológica para, como ya se mencionó, explorar el ambiente y encauzar la calidad de las estimulaciones que necesita un niño para su posterior desarrollo evolutivo y de independencia. La sensibilidad materna es un elemento esencial para la configuración de dicho apego seguro (Rocha, Valencia, Pérez, Casillas y Salinas, 1990 y Cano, 2001) De lo anterior, se plantea la inquietud de promover principalmente entre los padres y madres para que conozcan, vigilen y hasta de ser posible, estimulen el adecuado desarrollo psicomotriz en y durante los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

primeros cinco años de vida del niño. También de esa misma inquietud y como complemento, surgió la idea de proponer un Programa de intervención, como una acción planificada encaminada a lograr unos objetivos que satisfagan ciertas necesidades, y que sea preventivo, es decir, actuar para que un problema no aparezca, o al menos, disminuya (Bisquerra, 1992). Por ello se consideró que, a través de tocar emociones, sentimientos y estimular la creatividad, de manera dinámica en los padres, las madres y participantes interesados en conocer sobre el desarrollo psicomotriz del niño, ayudados por el coordinador y su habilidad para conducir las actividades de acuerdo a las características del grupo (ya que debe contemplarse que puede ser conformado de cualquier estrato socioeconómico y cultural), para que descubran, conozcan y sobre todo adquieran un aprendizaje de la experiencia vivida y les signifique éste una alternativa a otras ya existentes, pero no por eso menos importante, para dar una mejor atención al niño y con las implicaciones que eso representa para su futuro.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO

1

El mundo vierte a través de un gran embudo miles de estímulos, impulsos y señales; al interior, en su estrecho final, están las reacciones y respuestas del organismo en cantidades muy reducidas, la conducta realizada es sólo una parte infinitesimal de lo posible.

El hombre está lleno de oportunidades no realizadas; la disparidad entre los dos extremos del embudo son parte de la realidad de lo indiscutible...

L. S. Vigotsky

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.1. BASES NEUROLÓGICAS DEL DESARROLLO PSICOMOTRIZ.

¿Por qué es importante que el niño se mueva desde las primeras etapas de la vida y que tan determinante resultará esto en su desarrollo integral posterior? Para dar respuesta a esta interrogante, es necesario partir de lo que da origen al movimiento, ya que a través de éste, el niño se descubrirá a sí mismo y a su mundo externo; a través del movimiento y de su gran potencial experimentará para aprender, pensar y crear, ya que en él se encuentran todos los recursos esperando ser activados. El infinito potencial del sistema mente-cuerpo se libera a través del movimiento, pues la asombrosa plasticidad neuronal solo necesita el movimiento para activar dicho potencial que puede transformar por completo su vida, es la característica original del sistema nervioso, lo que proporciona al niño la habilidad para aprender.

A lo largo de la vida el sistema nervioso es dinámicamente cambiante, se organiza por sí mismo, no sigue un orden establecido, es enormemente flexible y adaptativo, nunca estático, siempre desarrollando nuevas redes neuronales como respuesta a las experiencias y vivencias. Esta plasticidad es un enorme potencial para el cambio y para el crecimiento (Ibarra, 1999):

EL SISTEMA NERVIOSO..

El conducto para establecer la relación con el medio externo del cual continuamente se recibe información que a su vez debe ser integrada para lograr que el desarrollo del ser humano sea lo más óptimo posible, es el sistema nervioso. A manera de síntesis se señalarán los elementos que específicamente inciden en la actividad motriz.

El sistema nervioso está constituido por el encéfalo, situado en el cráneo y la médula espinal, alojada en el interior de la columna vertebral y representa el nivel integrativo (López, 1979).

Este se divide en dos partes: el sistema nervioso central (SNC) y el sistema nervioso periférico (SNP). Ambas partes dan cuenta tanto de la vida vegetativa (mantenimiento del medio interno: respiración, digestión, etc.) como de la vida de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

relación, lo cual se traduce en actividades motrices, y tanto una como otra se fundamentan en la Interacción de las funciones más específicas de la sensibilidad y la motricidad, ambas son transmitidas, la primera por receptores sensitivos hacia el SNC (aferencia), y la segunda por la creación de un impulso nervioso también en el SNC, su transmisión a los músculos efectores y a la puesta en marcha de éstos últimos (eferencia).

La neurona es la unidad funcional y constituye la base del sistema nervioso. Cada una está conformada con un cuerpo celular, un núcleo rodeado de citoplasma, de unas ramificaciones cortas, las dendritas, y de una larga expansión llamada axón rodeada de una vaina de mielina actuando como aislante y facilitadora de la transmisión del impulso nervioso (mensaje). Al nacer, un bebé, cuenta con todas las neuronas de las cuales ninguna podrá ser reemplazada si se destruye; simplemente en el córtex tiene aproximadamente treinta mil millones (Changeux, 1983, citado por Cobos, 1997). Las células formadas recientemente se clasifican por sus funciones, y se dirigen a sus posiciones apropiadas bien sea en la capa superior del cerebro, llamada subcórtex, o niveles subcorticales. En un recién nacido, las estructuras subcorticales que regulan funciones biológicas como la respiración y la digestión son las que están desarrolladas de manera más completa; las células en el córtex cerebral (o simplemente el córtex), que es donde se origina el pensamiento y la solución de problemas, todavía no están bien conectadas como para desarrollar su función correspondiente. Su evolución será lenta a través de la multiplicación de las dendritas, la cual aumenta los contactos interneuronales y por "la mielinización" de gran parte de sus axones, lo que representa el criterio morfológico más visible de la maduración. Cuando el niño nace, persisten sistemas definidos de gestos y actitudes en respuesta a estímulos determinados. En particular son los reflejos cervicales y laberínticos de Magnus y Kleijn, provocados por la excitación vestibular resultante de un desplazamiento rápido del cuerpo en una dirección dada en el espacio y los primeros por la rotación de las primeras vértebras cervicales. Unos y otros consisten en ciertas relaciones de posición entre la cabeza y los miembros (Wallon, 1984 y Cobos, 1997).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PRINCIPALES REGIONES DEL SNC QUE INTERVIENEN EN LA MOTRICIDAD VOLUNTARIA Y EN LA MOTRICIDAD AUTOMÁTICA.

Para el estudio de un acto motor intencional se deben considerar las siguientes cuestiones (Paoletti y Rigal, 1987, citados por Cobos, 1997).

1. Procesos de elaboración de informaciones sensoriales conducentes a la apreciación de las relaciones espacio-temporales de la situación.
2. La interacción de estructuras nerviosas que deciden y regulan con estructuras musculares efectoras.
3. El grado de evolución de los procesos internos de maduración nerviosa y de las modificaciones anatomofisiológicas que se producen a lo largo del crecimiento.
4. La riqueza de situaciones motrices que se han experimentado.

Por tanto, cuando una persona desea hacer un movimiento voluntario, pone en marcha todo un engranaje completo y perfecto en el que interviene el sistema músculo-esquelético así como el sistema nervioso que lo posibilita y controla.

Del sistema nervioso en concreto entran en funcionamiento a nivel cortical, el área motriz primaria (área motriz 4 de Brodman), que con sus diferentes centros gobiernan los músculos de las diferentes partes del cuerpo. El área premotriz o psicomotriz (área 6 de Brodman), responsable de algunos movimientos de la cabeza y tronco, que asegura la coordinación de movimientos y regula los ajustes posturales, y las áreas asociativas parietales que intervienen en la programación del movimiento y en la memorización de programas motores. El papel de las áreas asociativas prefrontales está en la planificación del movimiento y, en la iniciación del comportamiento voluntario. Las áreas sensitivas del córtex es importante se encuentren en perfecto estado. A nivel subcortical son estimulados los núcleos grises de la base, al igual que el cerebelo que ejerce un papel clave en el control postural, en el equilibrio y en la coordinación de la sucesión rápida de movimientos, y la medula espinal, lo cual va a permitir la intervención muscular. El sistema piramidal también participa en el movimiento voluntario, asegurando los movimientos finos de las extremidades.

Igualmente sucede con los movimientos automáticos, ya que éstos resultan de la

Igualmente sucede con los movimientos automáticos, ya que éstos resultan de la repetición de un movimiento voluntario, el cual se transforma en una actividad cada vez más coordinada y menos intervención de la conciencia y de la atención, si bien, tanto el inicio como la finalización de estos movimientos son voluntarios. Aquí participa el sistema extrapiramidal (Cobos, 1997).

LA MIELINIZACIÓN DE LAS FIBRAS NERVIOSAS.

La mielinización tiene lugar tanto en el SNC como en el periférico siguiendo las leyes cefalo-caudal y proximo-distal, madurando primero las fibras motrices que las sensitivas. Comienza en el cuarto mes de vida intrauterina y finaliza hasta el término de la adolescencia.

En el feto de siete meses están presentes todas las fibras nerviosas que forman la estructura de la corteza cerebral pero con la peculiaridad de que funcionarán hasta que la vaina de mielina se forme alrededor de los axones. En el momento de nacer solamente están mielinizadas las zonas subcorticales para después estarlo las corticales (Cobos, 1997). Las conexiones entre las células en el córtex aumentan marcadamente a medida que el bebé madura y hacen posible el funcionamiento motor e intelectual, en niveles más altos (Papalia y Wendkos, 1997).

Durante los dos primeros meses de vida se mieliniza considerablemente la masa neuronal de los hemisferios cerebrales, siendo el área motriz primaria (lóbulo frontal) la región más avanzada. Le siguen a continuación y en orden descendente el área sensitiva somestésica (lóbulo parietal), el área visual primaria (lóbulo occipital) y el área auditiva primaria (lóbulo temporal). En el área motriz maduran antes las neuronas que controlan los movimientos de los brazos y parte superior del tronco que las que controlan los movimientos de las piernas. Esa es la razón de que un bebé primero controla los movimientos de manos que de los pies. Aproximadamente al tercer mes la audición y la visión simples funcionarán a nivel cortical para realizar la función interpretativa pero tendrá que esperar a que maduren las áreas de asociación.

Al finalizar el primer año están más mielinizados los lóbulos temporales y occipitales que los frontales y parietales. Durante el segundo año el proceso continúa y la maduración de las áreas sensitivas alcanzan el nivel de las motrices. Las fibras de

asociación continúan madurando haciendo posible que el niño desarrolle funciones más complejas. Entre los tres y los cinco años maduran las zonas que corresponden al lenguaje y a los sistemas gnósticos y práxicos, así como a las fibras que unen al cerebelo al córtex cerebral y que son necesarias para el control de la motricidad fina. A partir de este momento la coordinación sensoriomotriz en el espacio y en el tiempo será posible.

Las áreas asociativas parietales y frontales que intervienen en la integración de las diferentes informaciones provenientes del cuerpo entero son las que maduran más lentamente llegando a ser funcionales hasta después de la adolescencia.

Como es evidente, existe una estrecha relación entre la maduración de las estructuras nerviosas y el desarrollo de las funciones, por lo que tanto el desarrollo psicomotor como el de la inteligencia dependerán de la maduración progresiva del sistema nervioso (Cobos, 1997).

Por otro lado y en resumidas cuentas, cuando nace el bebé, su cerebro es solamente el 25 % del peso que tendrá en la edad adulta; al final del primer año alcanza aproximadamente el 70 % de su posible peso y 80 % hacia el final del segundo año. Posteriormente sigue su crecimiento pero más lentamente, hasta los 12 años, edad en la que se considera que virtualmente tiene su tamaño completo (Behrman & Vaughan, 1983, citados por Papalia y Wendkos Olds, 1997). La evolución es lenta y la mielinización constituye un factor esencial. Ésta se efectúa en un orden espacial y temporal determinado y está asociada al control voluntario y progresivo de las actividades motrices (Cobos, 1997).

LOS REFLEJOS EN EL DESARROLLO DEL SISTEMA NERVIOSO CENTRAL

La base de la motricidad futura en el individuo, son los reflejos, y en el recién nacido, aparecen como movimientos automáticos desencadenados e involuntarios que se producen ante una específica estimulación en los diferentes receptores, y de una manera estándar en los primeros meses de vida. Tienen a favorecer la adecuación del individuo al ambiente. Filogenéticamente, provienen del pasado biológico y acompañan al ser humano durante la primera edad y algunos durante toda la vida. Los reflejos que se observan en esta etapa son los llamados primitivos o arcaicos, presentes en el bebé desde el momento del

nacimiento (como ya se había mencionado) y los no arcaicos o secundarios, que van apareciendo posteriormente, principalmente en los primeros meses de vida. Son esenciales en el desarrollo normal (Cabrera y Sánchez, 1985 y Conde y Viciano, 1997). Las respuestas a éstos preparan al niño para un desarrollo progresivo tal como rodarse, sentarse, gatear, ponerse de pie, etc. En el desarrollo normal, estos reflejos primitivos espinales y del tallo cerebral disminuyen gradualmente a fin de que se puedan manifestar los patrones superiores de enderezamiento y las reacciones de equilibrio. Cuando el control inhibitorio de los centros superiores se desorganiza o retrasa, los patrones primitivos dominan, con excepción de las actividades sensoriomotrices integradas más elevadas (Fiorentino, 1987) (cuadro 1.1).

SECUENCIA DEL DESARROLLO NORMAL

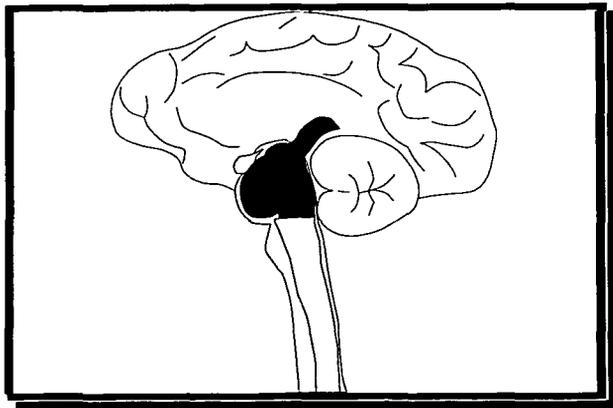
NIVELES DE MADURACIÓN EN EL SNC	NIVELES QUE CORRESPONDEN AL DESARROLLO DE LOS REFLEJOS	NIVELES QUE RESULTAN DEL DESARROLLO MOTRIZ
ESPINAL Y/O DEL TALLO CEREBRAL	APEDAL REFLEJOS PRIMITIVOS	DECÚBITO PRONO DECÚBITO SUPINO
MESENCÉFALO	CUADRÚPEDAL REACCIONES DE ENDEREZAMIENTO	GATEAR SENTARSE
CORTICAL	BIPEDAL REACCIONES DE EQUILIBRIO	PARARSE CAMINAR

Cuadro 1.1

A) APEDAL: predominan los reflejos primitivos espinales y del tallo cerebral, con el desarrollo motriz de una criatura acostada en posición supina o prona; de 4 a 6 meses.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

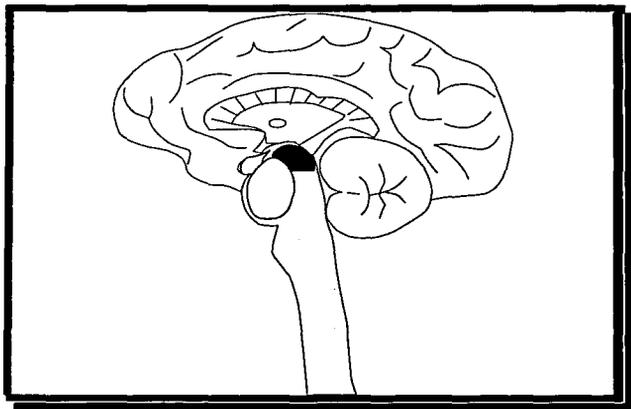
1. Retracción flexora.
2. Extensión refleja.
3. Extensión cruzada.
4. Reflejo de succión.
5. Reflejo de los cuatro puntos cardinales.
5. Reflejos oculares palpebral y ojo de muñeca



B) CUADRUPEDAL: predomina el desarrollo del mesencéfalo con reacciones de enderezamiento y el desarrollo motriz de un niño que se puede enderezar por sí mismo, rodarse, colocarse en posición de gateo y de sentado; del nacimiento a 10-12 meses.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. Reflejo de enderezamiento del cuello.
2. Reflejo de enderezamiento del cuerpo, actuando sobre el cuerpo.
3. Reflejo de enderezamiento laberíntico actuando sobre la cabeza.
4. Reflejo de enderezamiento óptico actuando sobre la cabeza.
5. Reacción anfibia.
6. Reflejo de prensión palmar.
7. Reflejo de prensión plantar.



C) BIPEDAL: a nivel de desarrollo cortical, revela reacciones de equilibrio con el desarrollo motriz de un niño que puede asumir tanto la posición de pie como la de ambular; surgen a partir del 6º mes.

1. Decúbito supino.

TESIS CON
PALLA DE ORIGEN

2. Decúbito prono.
3. Posición cuadrúpeda.
4. Reflejo de paracaídas.
5. Reflejo de apoyo lateral y posterior.
6. Bríncos.
7. Dorsiflexión.
8. Coordinación (reflejo de sube y baja).
9. Posición de simio.



REACCIONES DE MOVIMIENTOS AUTOMÁTICOS: Grupo de reflejos que se observan en los lactantes y niños pequeños, son reacciones producidas por cambios en la posición de la cabeza, e hipotéticamente, implican ya sea los canales semicirculares, o los laberínticos, o los propioceptores del cuello.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. Reflejo de Moro.
2. Reflejo de Landau.
3. Reflejo extensor de defensa (Cabrera y Sánchez, 1985 y Fiorentino, 1987).

DESARROLLO NEUROMOTOR.

Dada toda la descripción anterior de cómo se va conformando la estructura fisiológica necesaria en el individuo desde su etapa prenatal que hace que éste pueda moverse, existen tres tipos de actos motores que lo inducen a ello.

1. Acto motor reflejo. El estímulo, a través de los analizadores sensitivos, llega a los centros automáticos de regulación motriz produciendo una descarga en el aparato muscular automática e incontroladamente. Estos actos motores reflejos son innatos y constituyen, junto con los movimientos bruscos, amplios y sin intencionalidad, la primera manifestación de la motricidad de un recién nacido.

2. Acto motor voluntario. El estímulo, a través de los receptores sensitivos, es conducido a la zona prefrontal de representación, ésta a su vez, crea la imagen mental y envía los impulsos a los centros automáticos de regulación motriz, al recibirse la información de los receptores sensitivos se produce, como consecuencia, la respuesta muscular de forma intencionada y precisa.

En este acto se pueden analizar tres momentos distintos:

A) El reconocimiento y búsqueda del objeto en función de la experiencia vivida.

B) La información de la imagen del movimiento por la intervención del área motriz cortical.

C) La ejecución del acto mediante el desplazamiento del cuerpo o de alguno o algunos de sus segmentos con una finalidad determinada.

3. Acto motor automático: El estímulo, llega a través de los receptores sensitivos al área motora de la corteza cerebral, originándose un impulso que, regulado en los centros automáticos, produce la respuesta muscular.

Este tipo de acto, se crea por la repetición de actos voluntarios que se van haciendo hábito, de tal manera que deja de ser necesaria la representación o imagen mental para su realización.

La importancia de la formación de este tipo de actos estriba en ahorrarse energía

al sintetizar todo un proceso para cubrir una necesidad de movimiento (por ej., la marcha o la escritura) (Cuevas, 1994).

De acuerdo a Wallon (1984) al referirse al acto motor propiamente dicho, se enfoca básicamente en el movimiento, en su eficacia y predominio y los efectos que éste tiene, ya que se le pueden atribuir significados diferentes, que sin embargo, como ya se había mencionado anteriormente, parte de lo meramente fisiológico-mecánico traducido a contracciones musculares o desplazamientos, como consecuencia, en el espacio.

Gracias al movimiento, el acto se incluye en el instante presente, originándose con esto dos posibilidades: 1) por sus condiciones y sus objetivos puede pertenecer sólo al medio que lo rodea concretamente, que en este caso es el acto motor en sí; o 2) puede tender a metas actualmente imposibles de realizar o suponer medios que no dependen de las circunstancias en sí ni de las capacidades motrices del niño: de inmediatamente eficiente, el movimiento se convierte en simbólico y se refiere al plano de la representación y del conocimiento.

1.2. TENDENCIAS DEL DESARROLLO PSICOMOTRIZ.

El individuo al considerársele un ente global y complejo por sus componentes anatomofisiológico, cognitivo y afectivo, propicia que igualmente sea difícil definir el término psicomotricidad, o vista desde otro ángulo, explicar cómo funciona interrelacionadamente el movimiento y los procesos psíquicos.

De ahí que para conocer cómo fue que surgió el término "psicomotricidad" como tal, es necesario remontarse a los antecedentes históricos de acuerdo a los diversos teóricos, estudiosos de ésta e interesados en su momento, en investigar cómo funciona y lo determinante que es para el desarrollo integral del individuo.

EL COMIENZO.

Las ideas de Montaigne (1533-1592) (citado por Álvarez, 1995) aportan una visión del hombre como ser unitario y global que podría considerarse como un antecedente de la psicomotricidad; al igual que los estudios de Preyer (1888), Shin

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

(1900) y Stern (1907) (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1990), quienes realizaron descripciones del desarrollo motor.

Pero según Guilmain (citado por Jiménez y Jiménez, 1995), los estudios sobre psicomotricidad se iniciaron a principios del siglo XX, ya entonces en aquellos primeros momentos se orientaron en cuatro direcciones distintas pero complementarias:

- a) La elaboración del síndrome de debilidad motriz y las investigaciones sobre las relaciones entre éstas y la debilidad mental.
- b) Las investigaciones sobre la evolución de las funciones motoras y de pruebas de desarrollo de la habilidad manual y aptitudes emocionales en función de la edad.
- c) Estudios de la predominancia lateral y trastornos perceptivo-motrices relacionados con los problemas de aprendizaje en niños normales.
- d) Búsqueda de las relaciones existentes entre el comportamiento psicomotor de un sujeto y los principales rasgos de su carácter. Elaboración de pruebas para determinar las características afectivo-motrices.

Pero sería Dupré (citado por Jiménez y Jiménez, 1995 y Le Boulch, 1999) quien impulsaría estas investigaciones al publicar en 1907 en la "Revue de Neurología" lo que definió con el nombre de "Síndrome de debilidad motriz".

Relacionando debilidad motriz e intelectual aparece en 1908 la tesis de medicina de Naudascher y en 1923 en la revista "L'Encéphale" el estudio del doctor Vermeylen (citado por Jiménez y Jiménez, 1995), quien analizó la motricidad observando los reflejos de la rótula y de la planta del pie, de la córnea y la laringe buscando sincinesias (movimientos involuntarios que acompañan a los voluntarios), paratonías (dificultad de la relajación voluntaria) e hipotonías (tono muscular disminuido).

Al paso de los años el interés por el desarrollo psicológico, y por lo tanto el psicomotriz, hizo que surgieran corrientes como la neuropsiquiatría y la pedagogía, que haciendo un extracto de ambas, el neuropsiquiatra Guilmain (1935) (citado por Masson, 1985), se abocó al estudio de la psicomotricidad y en colaboración con Camus y Le Maux (citados por Álvarez, 1995) iniciaron la reeducación psicomotriz como remedio a trastornos del comportamiento debidos a un deficiente estado psicomotor

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Posteriormente se creyó que la única forma de explorar el psiquismo de un bebé sería por medio de su expresión psicomotriz de acuerdo a André Thomas y Sainte-Anne Dargassie (citados por Álvarez, 1995). Ajuaguerra (1993), por su parte mostró la importancia de la genética y la maduración en el desarrollo psicomotriz concibiendo junto con sus colaboradores una reeducación psicomotora inspirados en las técnicas de relajación y de cinesiterapia (tratamiento de determinadas afecciones del aparato sustentador y locomotor), utilizando el movimiento como medida de recuperación, (Diccionario de Educación Especial, 1990), de gimnasia y psicoterapia para remediar trastornos psicomotores. Ajuaguerra (1993), también basándose en Wallon consideró a la acción no sólo como una simple actividad motora, sino que además interacciona con la sensación teniendo al cuerpo como punto de referencia.

Tiempo después R. Durand de Bousingen (citado por Álvarez, 1995) introdujo los métodos de relajación empleándolos como terapia educativa y reeducativa respectivamente, ya que influye específicamente en la tensión y en el tono de la personalidad.

Por otro lado Doublinieu (citado por Álvarez, 1995) inicia un método de relajación resolutivo a problemas psicomotores y del cual se derivaron otros como el de Jacobson y Shultz (citados por Álvarez, 1995) que a través de la relajación se facilita la transferencia e identificación en el tratamiento corporal teniendo como base influencia psicoanalítica favoreciendo la mejora de una reeducación con estrictas técnicas motrices.

Al hacer su arribo el condicionamiento operante, fue utilizado como una herramienta en la psicoterapia para la reeducación psicomotriz. Es Doublinieu (citado por Álvarez, 1995) quien incursionó en ello sin dejar de lado la cuestión afectiva realizando su trabajo reeducativo aplicando las leyes del condicionamiento.

Le Boulch (citado por Jiménez y Jiménez, 1995), partiendo de una concepción psicocinética que se basa en el uso de los movimientos con una finalidad educativa dice: "El dominio corporal es el primer elemento del dominio del comportamiento" (p.p. 10), por lo tanto se plantea un doble objetivo: desarrollar las cualidades fundamentales de la persona y lograr la adaptación al medio.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por su parte, Wallon (1984) le da al movimiento una gran importancia en el desarrollo psicológico del niño, ya que con el movimiento y sus necesidades y situaciones del medio que le rodea, se hace entender ante el adulto, aun mucho antes del desarrollo verbal.

Piaget (1981) establece la diada activa motricidad-psyque, ya que a la par que el niño se desarrolla, también adquiere conocimiento.

Aun el psicoanálisis representado por su creador S. Freud (citado por Gómez, 1996) describe que en el ser humano lo psicológico nace a partir de lo biológico en donde la necesidad fisiológica crea el deseo psíquico y por ende la satisfacción de la necesidad del placer que implica ineludiblemente el movimiento además de que éste en sí puede ser un placer.

Para Picq y Vayer (1984) la educación psicomotriz es una acción psicológica que utiliza los medios de educación física con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento del niño.

En el ser humano, según plantean Lapierre y Aucouturier (citados por Jiménez y Jiménez, 1995 y Gómez, 1996), el movimiento aparece desde la vida fetal como una pulsión primitiva, sin finalidad aparente que sin duda alguna tiene sus funciones y sus razones de ser dentro del desarrollo humano y en el cual posteriormente la acción corporal será espontáneamente vivenciada y se encaminará precisamente, al descubrimiento de las nociones fundamentales, desde sus inicios y conducen a la organización y estructuración del YO y el mundo, iniciándose así el proceso que será la base para la educación psicomotriz.

El método descriptivo de Gesell (citado por Vayer, 1998) se refiere a que el crecimiento es un proceso de estructuración que produce cambios en las neuronas que a su vez originan cambios en el comportamiento de dichas estructuras, lo cual se inicia desde antes del nacimiento.

Al nacer, el niño debe desarrollar sus percepciones por medio de la experiencia y la creciente madurez de las células sensoriales, motrices y coordinatorias, etc., paralelamente lo hace madurar las emociones con las percepciones, los juicios, los conceptos. Es decir, el niño se desarrolla como un todo. Llama personalidad a una red organizada y reorganizada de estructuras de comportamiento (en especial del comportamiento personal y social). Por su parte éste abarca diversas esferas que se

desarrollan conjuntamente y en íntima colaboración:

1. *Comportamiento motor*: Postura, locomoción, prensión, conjuntos posturales.
2. *Comportamiento adaptativo*: Capacidad de percepción y aprovechamiento de la experiencia presente para adaptarse continuamente.
3. *Comportamiento verbal*: Comunicación y comprensión a través de gestos, sonidos y palabras.
4. *Comportamiento social*: Interacciones personales y cultura.

Durivaje (1998), destaca la influencia que el medio ambiente tiene para el desarrollo del niño, quien está abierto a recibir la variedad de enseñanzas ya sea del medio familiar o del escolar, siendo éste último el que puede compensar carencias de desarrollo de habilidades, y en este caso, matrices, si en el primero no se dan suficientemente a través de generar interés en desarrollar su creatividad en el juego con su cuerpo y elementos que le rodean y que además, sirven para diferenciar los límites entre sí mismo y el mundo externo; también por otro lado, el movimiento será como un catalizador para la formación de una parte de la personalidad del niño.

ENFOQUES ACTUALES DE LA PSICOMOTRICIDAD.

De Lièvre y Staes (1992)(citado por Berrueto, 1997): La psicomotricidad es un planteamiento global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una medida globalizadora que percibe las interacciones tanto en la motricidad y el psiquismo como entre el individuo global y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada.

G^oNuñez y Fernández Vidal (1994)(citado por Berrueto, 1997): La psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consecuencia, de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno.

Berruezo (1995) (citado por Berruezo, 1997): La psicomotricidad es un enfoque de la intervención educativa o terapéutica cuyo objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que le lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello: distonías, patologías, estimulación, aprendizaje, etc.

Muniáin (1997) (citado por Berruezo, 1997): La psicomotricidad es una disciplina educativa/reeducativa terapéutica concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicósomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.

DEFINICIÓN CONSENSUADA POR LAS ASOCIACIONES ESPAÑOLAS DE PSICOMOTRICIDAD O PSICOMOTRISTAS:

Basada en una visión global de la persona, el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesional y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas (Berruezo, 1997).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3. DEFINICIÓN DEL DESARROLLO PSICOMOTRIZ.

Tras una buena cantidad de años, en que la "psicomotricidad" ha pasado de la esfera de los conceptos teóricos al de las aplicaciones prácticas y desde que se ha pretendido actuar sobre el ser humano por o a través de su dimensión psicomotriz, el término ha sido definido y redefinido de acuerdo a las corrientes de pensamiento psiquiátricos, psicológicas o psicopedagógicas, que han tratado de integrarlo a su problemática.

En la medida en la que el hombre, en todas sus dimensiones, bajo todos sus aspectos es un ser psicomotor, un cuerpo que piensa, que fantasea y que actúa, la definición puede cubrir todos esos facetas.

Hace falta solamente definir de qué se habla y desde qué punto de vista se ubica, sin dejar de lado por ello a los ya existentes.

Se puede utilizar una imagen topológica, como una especie de estructura en capas sucesivas, cubriendo cada una a la otra, enmascarándola más o menos, pero expresándola.

En la *superficie*, en el nivel más aparente, el cuerpo instrumental: equilibrio, coordinación general y oculo-motora, lateralidad, etc.

Por *debajo*, la cognición vinculada a la motricidad voluntaria, a la acción, a las experiencias sensoriomotrices y posteriormente perceptivomotrices; cuerpo propio, esquema corporal, organización y estructuración espacio-temporal, organización semántica a partir de las nociones fundamentales, etc.

Más *profundamente* todavía, la tonicidad involuntaria, espontánea, integrada a la vida afectiva y emocional, vinculada forzosamente a las pulsiones, a las prohibiciones, a los conflictos relacionales y al inconsciente; conducta espontánea que cuyo significado simbólico no puede ser ignorado.

Finalmente, lo que parece ser el *núcleo más profundo* de la personalidad, toda una problemática aparente, ligada a la vivencia imaginaria del cuerpo en su relación con el otro y con el mundo. Un imaginario inconsciente que condiciona toda la vida relacional.

Existen necesariamente interacciones e interferencias entre esos niveles y la mayoría de los actos de la vida cotidiana están predeterminados por influencias a

la vez corticales y subcorticales, corticomotrices y tónicas, conscientes e inconscientes, racionales, simbólicos e imaginarias (Lapierre y Aucouturier, 1989).

Por su parte Picq y Vayer (1984), dicen que hay un estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices, del movimiento y de la acción y el desarrollo de las funciones psíquicas.

Heuyer en acuerdo con Wallon (citados por Picq y Vayer, 1984), dice que el desarrollo psicomotor es algo más que un simple paralelismo de desarrollos, son más bien una serie de contactos establecidos en la proximidad de las células corticales motrices e intelectuales. No es solamente contigüidad de células motrices e intelectuales y embrollo o contacto de sus conexiones, sino que existen haces asociativos entre células motrices e intelectuales de la corticalidad y los centros subcorticales de la afectividad. Hay una unidad fisiológica talamocortical y corticotalámica que se transduce por un aspecto del desarrollo psicomotor del niño.

Estas correlaciones entre el psiquismo y el movimiento existen en estado normal, hay una psicomotricidad fisiológica y estas correlaciones que se observan durante la evolución del niño normal son asimismo "constantes en las alteraciones psíquicas, incluso cuando la sintomatología es aparentemente motriz, intelectual o afectiva" (p.p. 5).

Diferentes especialistas como neuropsiquiatras, psicólogos, pedagogos, etc., han considerado la importancia tan grande que tiene el desarrollo psicomotor especialmente en los tres primeros años de vida, ya que las adquisiciones del niño son considerables y sin duda el resultado de una maduración orgánica progresiva y al mismo tiempo el fruto de la experiencia personal que se han ido completando andando, cayendo, tocando, palpando, comparando.

Wallon (citado por Picq y Vayer, 1984) describió esta estrecha asociación entre maduración orgánica y experiencia neuromotriz enfatizando los estadios sucesivos por los que pasa el niño:

ESTADIO DE IMPULSIVIDAD MOTRIZ: al nacer, el niño presenta actos que son simples descargas de reflejos o automatismos.

ESTADIO EMOTIVO: primeras manifestaciones de las emociones por el tono muscular o la función postural. Las situaciones se conocen por la agitación que

producen y no por sí mismas.

ESTADIO SENSORIOMOTOR: coordinación entre las diferentes percepciones (marcha, formación del lenguaje, etc.).

ESTADIO PROYECTIVO: surgimiento del movimiento intencional dirigido hacia un objeto.

ESTADIO DEL PERSONALISMO: conciencia y posterior afirmación y utilización del YO.

En todos estos estadios el dinamismo motor está muy vinculado a la actividad mental: desde el acto motor hasta la representación mental se escalonan todos los niveles, todas las etapas de la relación entre el organismo y el medio.

En la segunda infancia, a diferencia de la anterior, las adquisiciones motrices, neuromotrices y perceptivomotrices adquieren un ritmo más dinámico, hay mayor mención corporal, afirmación de la dominancia lateral, orientación con relación a sí mismo, adaptación al mundo externo.

Este período de 3-4 a 7-8 años es a la vez el período de los aprendizajes esenciales y el de la integración progresiva al medio social (Picq y Vayer, 1984).

Del desarrollo psicomotor Cobos (1997) dice que "se encuentra entre lo estrictamente físico-madurativo y lo relacional, por lo que tiene que ver con las ya mencionadas leyes biológicas como con aspectos puramente interactivos susceptibles de estimulación y de aprendizaje. Su meta será el control del propio cuerpo implicando un factor externo (la acción) y uno interno o simbólico (la representación del cuerpo y de sus posibilidades de acción)" (p.p. 21); dicho desarrollo se esquematiza a continuación en el cuadro 1.2.

El desarrollo físico o crecimiento es un proceso muy organizado que obedece a una "trayectoria" (genéticamente determinada) y seguirán un "calendario" de maduración, regulado en su mayoría por mecanismos endógenos (internos al organismo) pero influenciados hasta cierto punto por factores externos (como la alimentación, por ejemplo).

En la psicomotricidad, como expresión del desarrollo psicomotor, tienen que ver componentes relacionales, mediante los cuales el niño entra en contacto con los objetos y las personas a través del movimiento y sus acciones.

La representación del cuerpo y sus posibilidades de acción están ligados con el

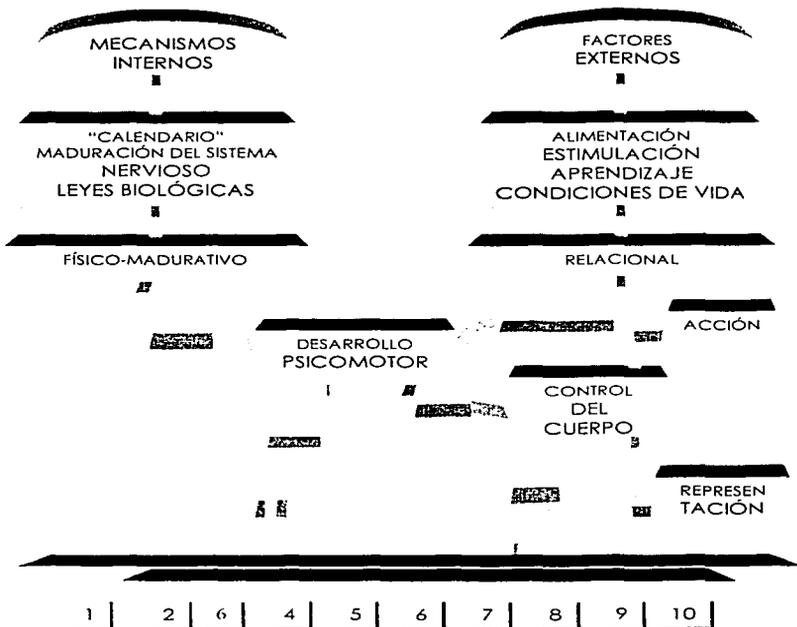
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

desarrollo de los procesos simbólicos que se dan a partir del segundo año de vida significando la terminación de uno de los estadios del desarrollo de la inteligencia, el sensoriomotor, iniciándose por consiguiente el preoperatorio. Desde este momento el niño podrá representarse a sí mismo, a los objetos y a su propia interacción (Cobos, 1997).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DESARROLLO PSICOMOTOR Y ELEMENTOS QUE LO INTEGRAN

Cuadro 1.2



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. **Esquema corporal:** el conocimiento del cuerpo está relacionado con la representación simbólica que se tiene de él, implica localizar las diferentes partes de éste en sí mismo y en los demás, así como concientizar la psicomotricidad gruesa y fina, y por consiguiente, ubicar y ordenar por medio del ritmo el propio cuerpo en el espacio y el tiempo.

a) **Nociones corporales:** el niño toma consciencia de él mismo y de los demás, facilitándosele la elaboración del YO como persona, identificando conceptualmente las partes del cuerpo verbalmente (Álvarez, 1995).

b) **Imitación:** observación y repetición de gestos, movimientos y de posiciones. Como primera etapa será la imitación en espejo, ya que la conciencia de la lateralización se dará hasta los 6 o 7 años. A los 8 o 9 años se logra la segunda etapa: la imitación indirecta hace posible que el niño utilice el lado correspondiente del modelo (Durivage, (1998).

c) **Eje corporal:** es la comprensión de la organización simétrica del cuerpo en referencia a un eje vertical que lo divide en partes iguales (Álvarez, 1995).

d) **Exploración:** es cuando el niño para conocer y familiarizarse con los objetos que le son novedosos, busca manipularlos e investigar.

e) **Utilización:** a través de la exploración, el niño logra su adaptación al descubrir la diversidad de posibilidades que tiene para usar su cuerpo y su espacio.

f) **Creación:** mediante el juego corporal y empleando objetos a su alcance, el niño con su imaginación y fantasía inventará situaciones y personajes libremente (Durivage, 1998).

g) **Expresión:** es uno de los medios que el niño usa para comunicarse con los demás, siendo una de sus necesidades la relación de afecto y confianza que le brinde seguridad y favorezca el desarrollo adecuado de la personalidad.

⇒ **Expresión gráfica:** está relacionada con el uso y conocimiento de su cuerpo, así como de los demás y del mundo de los objetos. Cuenta con tres aspectos: 1) la función gráfica, es el uso del cuerpo, brazo y mano para el manejo de utensilios para la escritura; 2) la representación gráfica, reproducir el conocimiento adquirido; y 3) el lenguaje gráfico, un medio para comunicarse con símbolos, a la vez que es una proyección de sí mismo.

⇒ **Expresión verbal:** se desprende por sí misma de la expresión corporal y tiene dos

funciones complementarias, la de ser soporte del pensamiento (lenguaje interior) y medio de comunicación con los demás (expresión de deseos y de sentimientos).

➔ **Expresión corporal:** forma de expresión espontánea del niño en el que el ser entero participa en la acción y reacciona con todo el cuerpo a las situaciones provenientes de su propia actividad o de la actividad educativa. La expresión corporal incluye dos aspectos importantes: el juego y la actividad funcional dirigida o juego funcional (Vayer, 1998)

2. **Lateralidad:** se debe a un proceso llamado lateralización cuyas bases neurológicas indicarán la preferencia lateral que depende de la dominancia hemisférica. Un niño estará homogéneamente lateralizado a la derecha y por lo tanto será *diestro*, y *zurdo* si esta homogeneización es hacia el lado izquierdo. Pero si la ejecución con la mano derecha es tan elevada como con la izquierda, se le llamará *ambidextro* y si es tan reducida con una mano como con la otra se llamará *ambilateral*. En la lateralización, la dominancia manual es el aspecto que más sobresale en comparación con las acciones que se realizan con el ojo o con el oído, que son menos evidentes.

a) **Diferenciación global:** su propósito es utilizar ambas partes del cuerpo afirmando el eje vertical, disociar progresivamente cada lado y facilitar la preferencia natural notoria debida a la habilidad creciente de uno de ellos.

b) **Orientación del propio cuerpo:** se refiere a las nociones derecha-izquierda, teniendo como apoyo la verbalización y lograr hacer conscientes ambos lados. La orientación se logra realizando ejercicios de disociación.

c) **Orientación corporal proyectada:** es el que el niño pueda reconocer la lateralidad en otro o en un objeto en referencia a sí mismo o al propio cuerpo (Durivage, 1998).

3. **Tono muscular:** es el grado de contracción que tienen continuamente los músculos. Este se manifiesta según el tipo de movimiento que se ejecute, ya sea involuntario (controlado por el SN) o voluntario pudiéndose contraer o relajar un músculo o grupo de ellos. El grado de contracción varía oscilando entre *hipertonía* (tensión) y la *hipotonía* (relajación). También repercute en el control postural y el

grado de extensibilidad sobre las extremidades, y la relación con el establecimiento y mantenimiento de la atención, con las emociones y la personalidad. En referencia a la atención, cabe mencionar que la hipertonía la dificulta, contrariamente a la relajación que la favorece; logrando el control del tono muscular se facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la relación tono-emoción, ésta se traduce a que mayor tensión emocional, mayor tensión muscular (Cobos, 1997).

a) Diálogo tónico: está relacionado con el esquema corporal e interviene la tonicidad y la motilidad, las cuales se presentan bajo la forma de situaciones de contracción y movilizaciones segmentarias (Vayer, 1998).

4. *Independencia motriz*: es el poder tener control de manera separada de cada segmento motor sin que intervengan otros que no tengan que ver con el movimiento a ejecutar. Se adquiere procesualmente y durante la etapa preescolar irán desapareciendo las sincinesias y las paratonías o alteraciones en el tono de otros órganos, llegando a su término en la mayoría de los niños entre los 7 u 8 años de edad (Cobos, 1997).

5. *Coordinación*: se refiere al ejercicio en conjunto de distintos grupos musculares para la ejecución de una tarea compleja (Cobos, 1997)

Motricidad gruesa:

a) *Dominio corporal dinámico*: es la capacidad de dominio de las diferentes partes del cuerpo moviéndolas voluntariamente y desplazándose sincronizadamente ante una indicación u orden dada.

⇒ *Coordinación general*: es el control motor de diferentes músculos conjuntamente para poder llevar a cabo una secuencia de movimientos desencadenada por un solo estímulo.

⇒ *Coordinación visomotriz*: es la coordinación global del cuerpo y de cada una de las partes que se mueven en dirección al punto fijado por la visión.

a) *Dominio corporal estático*: es interiorizar el esquema corporal a través de actividad motriz que no impliquen movimientos de desplazamiento, sino estáticos como el autocontrol, la respiración y la relajación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⇒ **Autocontrol:** es tener la capacidad de canalizar la energía que se aplica a la tonicidad logrando el movimiento voluntario y el equilibrio estático y dinámico a través del dominio muscular.

⇒ **Relajación:** disminución voluntaria del tono muscular del cuerpo, global o segmentariamente (Álvarez, 1995).

Motricidad fina:

a) **Coordinación visomanual:** es la capacidad de coordinar el ojo con la mano para realizar un movimiento.

b) **Fonoarticulación:** ésta se conforma de los siguientes elementos: fonación, motricidad globalizada del cuerpo, coordinación de cada uno de los movimientos y automatización del proceso fonarticulador del habla.

c) **Motricidad facial:** es el dominio de los músculos de la cara a voluntad de la persona y que a través de movimientos se puede expresar sentimientos y emociones, así como también, es una forma para relacionarse y comunicarse con los demás.

d) **Motricidad gestual:** es el dominio parcializado de cada uno de los elementos que conforman la mano, condición necesaria para la precisión de respuestas motrices (Álvarez, 1995).

6. **Control respiratorio:** depende en parte al control involuntario y en parte al voluntario, también se relaciona con la atención y las emociones. Aprender a controlar la respiración implica dos cuestiones: una, el darse cuenta de cómo se respira y otra, adecuar la forma en que se hace, tanto en lo que se refiere al ritmo como a la profundidad (Cobos, 1997).

a) **Respiración:** es una función mecánica y automática regulada por centros respiratorios bulbares y sometida a influencias corticales. La función respiratoria tiene implicaciones en la personalidad, en el desarrollo psicomotor y el ritmo propio del niño (Álvarez, 1995).

7. **Equilibrio:** está bajo el control de mecanismos neurológicos y del control de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

conciencia. Es lograr vencer la acción de la fuerza de gravedad y mantener el cuerpo en equilibrio apoyándose en los reflejos y en los movimientos que impedirán que el niño caiga, ya sea al desplazarse o al estar en posición estática (Álvarez, 1995 y Cobos, 1997).

8. *Estructuración espacial*: ésta se da en el siguiente orden, en la acción, en la representación de sí mismo, en el otro y en el espacio, medio en donde el niño se mueve, se relaciona y orienta; está ligado íntimamente con el tiempo y el ritmo (Cobos, 1997).

a) *Adaptación espacial*: etapa en la que la experiencia del niño es a través de la vivencia del espacio que de acuerdo a sus formas y proporciones, desplaza su cuerpo por éste.

b) *Nociones espaciales*: palabras referentes al espacio (arriba, abajo, atrás, adelante, debajo, encima, etc.), que se espera el niño los comprenda y asimile después de haberlos vivenciado.

c) *Orientación espacial*: se basa en las relaciones topológicas tomando como punto de referencia el propio cuerpo. Se adquiere localizando agrupaciones y reproduciendo trayectorias.

d) *Estructuración del espacio*: organización del espacio donde se incluye el proyectivo y el euclidiano, sin tomar en cuenta el propio cuerpo.

e) *Espacio gráfico*: es el mediador entre el espacio de la acción concreta y el del espacio mental. Depende de dos aspectos: la percepción de datos gráficos y la proyección de éstos en el papel (Durivage, 1997).

9. *Estructuración temporal*: desde que nace, el niño vive inmerso en ciclos y rutinas (comer, dormir, ir a la escuela, etc.) y a través de la vivencia corporal y el juego irá adquiriendo los conceptos relativos al tiempo (antes, después, mañana, tarde, noche, etc.) los cuales se aprenden posterior a los conceptos espaciales, pues son más difíciles de asimilar puesto que solo se tiene conexiones mentales, mientras que de los otros hay una percepción evidente (Cobos, 1997).

a) *Tiempo-ritmo*: esta noción se elabora a través del movimiento que, por su automatización introduce un cierto orden temporal como consecuencia de la

contracción muscular (Álvarez, 1995).

- Regularización. Por la experiencia del cuerpo, los movimientos se afinan y de la repetición da como resultado la rítmicidad. Esta automatización es básica para todo aprendizaje motriz.
- Adaptación a un ritmo. Es la capacidad que tiene el niño de adaptar el movimiento a un ritmo y se logra primero a nivel de las manos y después por los movimientos locomotores.
- Repetición de un ritmo. Favorece la interiorización de los ritmos.
- Nociones temporales. Capacidad para indicar tiempos y ritmos.
- Orientación temporal. Capacidad para ubicarse con un eje temporal y de moverse en consecuencia a un *antes*, un *después*, etc.
- Estructuración del tiempo. Está relacionado con la estructuración espacial. Es decir, hacer movimientos conscientes y sus desplazamientos ejecutados en cierto tiempo y en cierta distancia (Durivage, 1998).

10. *Sensopercepciones.*

La percepción está en función al desarrollo del movimiento.

- a) Percepción visual: se desarrolla al hacer ejercicios de coordinación oculomotriz, de percepción figura-fondo, de percepción de la posición y de las relaciones espaciales, discriminación de formas y de memoria.
- b) Percepción táctil: se desarrolla partiendo de la conciencia del cuerpo y del desarrollo de la aprehensión.
- c) Percepción auditiva: se desarrolla a partir de ejercitar la concentración de memoria, de discriminación auditiva (Durivage, 1998).

1.4. EL DESARROLLO DEL NIÑO DE 0 A 5 AÑOS.

El desarrollo general se manifiesta en una serie de cambios en la estructura y la función del organismo; es un proceso que va desde el nacimiento hasta la madurez. Unas veces es favorecido y otras obstaculizado por la familia y el medio social. Las facultades de orden intelectual, afectivo y social, necesitan tanto de la

maduración de los procesos orgánicos (o factores intrínsecos) como de la relación con los factores externos (o extrínsecos): Piaget y Wallon (citados por Alonso, 1991) conciben el desarrollo psíquico del individuo como una construcción progresiva que se lleva a cabo por la interacción entre el individuo y su medio ambiente, o sea, entre los factores intrínsecos y extrínsecos.

Por otro lado el estudio del desarrollo del niño es el estudio científico de las formas cuantitativas y cualitativas normales en las que el niño va presentando cambios con el transcurrir del tiempo. El cambio cuantitativo se refiere a la cantidad, como la altura, peso y cantidad de vocabulario. El cambio cualitativo, el cual es más complejo, se enfoca a los procesos intelectuales.

DESARROLLO FÍSICO

Son cambios en la estatura, peso, capacidad sensorial, habilidades motrices, desarrollo del cerebro y los aspectos relacionados con la salud; todos estos componentes influyen relevantemente tanto en la personalidad como en el intelecto.

DESARROLLO INTELECTUAL

En referencia a las habilidades intelectuales del niño éstas se caracterizan como: el aprendizaje, lenguaje, memoria, raciocinio y el pensamiento, los cuales permanecerán estrechamente ligados e irán cambiando de acuerdo a las aptitudes, capacidades y al proceso en sí mismo, participan también la motricidad y las emociones.

DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

Ahora bien, el desarrollo socioemocional le da la pauta al niño para relacionarse con el mundo, con otras personas y sus propios sentimientos, lo cual, como parte de su personalidad afectan los aspectos tanto físicos como cognoscitivos.

Un período crítico en el desarrollo es un momento específico en el que un acontecimiento dado puede tener un gran impacto. Este concepto de períodos críticos sido incorporado a un gran número de teorías que tienen en cuenta varios aspectos del comportamiento humano incluyendo el lenguaje y los vínculos emocionales entre el niño y la madre (Papalia y Wendkos Olds, 1997).

El desarrollo del niño puede explicarse de acuerdo a como se conciba la naturaleza de los seres humanos, a través de la historia de la psicología, diferentes teóricos o pensadores han expuesto sus ideas respecto a ello para ir conociendo en la medida de lo posible el por qué del comportamiento humano. Una teoría es un conjunto de principios interrelacionados acerca de un fenómeno y un intento por organizar datos e información obtenida a través de la investigación para explicar por qué ocurren los hechos (Papalia y Wendkos Olds, 1997).

Son cuatro perspectivas básicas del desarrollo humano:

La psicoanalítica (psicosexual), la mecanicista (aprendizaje), la organicista (cognoscitivismo) y la humanística (motivacional). Los interesados en el desarrollo del niño pueden adoptar una sola teoría, o bien, rescatar el valor de cada una de las teorías para explicar las etapas por las que pasa el niño, éstos son los que siguen el método ecléctico (Papalia y Wendkos Olds, 1997).

TEORÍA PSICOANALÍTICA O PSICOSEXUAL

Para Freud (citado por Papalia y Wendkos Olds, 1997) el niño se rige por el placer (hedonismo) para satisfacer su Yo, de ahí que las primeras necesidades biológicas y las exigencias sociales le genera conflictos, los cuales, de acuerdo a la resolución o no resolución de éstos, dependerá la formación de su personalidad. Estos conflictos son descritos por las etapas psicosexuales:

Etapas oral (del nacimiento a los 12-18 meses)

Su característica es que el niño se satisface o gratifica a través de la boca, la alimentación es la más común situación gratificante.

Etapas anal (de 12-18 meses a los tres años)

La zona que rige el placer es el ano y el recto. Al ya tener la capacidad de poder caminar, el niño encuentra placentero el movimiento de sus intestinos y es el momento para el entrenamiento de los esfínteres y para aprender a reprimir impulsos instintivos.

Etapas fálica (de los tres a los cinco años).

Los órganos genitales se convierten en la fuente principal de satisfacción para el niño. Realiza actos autoeróticos como la masturbación. Son notorios los juegos sexuales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TEORÍA MECANISISTA O DEL APRENDIZAJE

Esta perspectiva que se basa en el aprendizaje tiene como estructura fundamental los conceptos de estímulo (cualquier suceso definido objetivamente que provoca la reacción de un organismo), respuesta (cualquier fenómeno conductual cuya fuerza puede manipularse cambiando los estímulos precedentes o los resultados) y refuerzo (proceso en virtud del cual se modifica la probabilidad de dar una respuesta como resultado del condicionamiento clásico u operante).

Desde que el niño es bebé aprende en un sinnúmero de formas a través de procesos más o menos simples de habituación, de condicionamiento clásico, condicionamiento operante y mediante la construcción de conductas más complicadas, a veces al combinar más de una forma de aprendizaje (Papalia y Wendkos Olds, 1997).

Papalia y Wendkos Olds, 1997), describe dentro de la teoría del aprendizaje, los siguientes conceptos:

Habituación: forma simple de aprendizaje en el que la familiaridad con un estímulo, disminuye o pierde interés parando la respuesta llevando al niño a un cambio en su conducta basada en la experiencia.

Condicionamiento clásico: aprendizaje en el que un estímulo neutral previo (estímulo condicionado) es capaz de producir una respuesta (condicionada) mediante la asociación con un estímulo no condicionado que de ordinario produce una respuesta en particular (incondicionada).

Condicionamiento operante o instrumental: aprendizaje en el que una respuesta continúa produciéndose debido a que ha sido reforzada, es decir, el niño aprende a producir cierta respuesta para obtener un efecto en particular, como por ejemplo, chuparse el dedo.

Aprendizaje complejo: éste se produce cuando el condicionamiento clásico y operante pueden funcionar por separado o combinadamente.

TEORÍA ORGANÍSMICA O COGNOSCITIVISMO

El objeto de estudio de Piaget (1981) en el niño fue la inteligencia o el desarrollo cognoscitivo, el crecimiento en los procesos de pensamiento que le permite adquirir conocimiento acerca del mundo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

adquirir conocimiento acerca del mundo.

El niño se desarrolla por etapas que dependiendo en cuál de ellas se encuentre, es como conocerá e interpretará el mundo y la realidad(.

Etapas sensoriomotriz (del nacimiento a los dos años).

En ésta se adquiere conocimiento por medio de las sensopercepciones y la actividad motriz, se subdivide en seis estadios: 1) El niño responde primero por reflejos. 2) Conductas al azar y comienzo de las reacciones circulares primarias. 3) Comienzo de las reacciones circulares secundarias, donde el niño ya puede ejecutar movimientos oculomotores y de prensión. 4) Coordinación de los esquemas secundarios, en donde el niño logra manipular objetos a voluntad. Incipiente conceptualización de permanencia de objeto. 5) Diferenciación de los esquemas de acción por reacción circular terciaria, es mediante la exploración que descubre nuevos medios para llegar a los objetos o atraerlos hacia él. 6) Comienza a exteriorizar esquemas y solucionar algunos problemas, es decir, la simbolización permite al niño que comienza caminar, empezar a pensar sobre eventos y anticipar las consecuencias sin recurrir siempre a las acciones. La permanencia de los objetos está totalmente desarrollada.

Etapas preoperacional (de los dos a los siete años):

En esta etapa el niño logra pensar usando símbolos, pero aun no puede utilizar la lógica.

Dicha etapa se subdivide a la vez en tres estadios: 1) Aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones. En este estadio como todavía el niño no puede tener una conversación fluida con el adulto, entonces no es posible obtener información suficiente sobre los procesos del pensamiento, sin embargo esto mismo hace que sea característica significativa de dicho estadio. Pero en cambio aparece la función simbólica que es la habilidad para utilizar representaciones mentales, en donde el niño puede hacer que una cosa u objeto represente o simbolice otra. En sus diferentes modalidades se presenta como: lenguaje, juego simbólico o de imaginación e imitación diferida. 2) Organizaciones representativas basadas sobre configuraciones estáticas o sobre una asimilación a la propia acción. A propósito

de los objetos que se manipulan, adquieren una dualidad de los estados y las transformaciones: los primeros son considerados como una figura o forma y los segundos son asimilados a acciones. 3) Regulaciones representativas articuladas. Es la transición entre la no conservación y la conservación.

TEORÍA HUMANÍSTICA O MOTIVACIONAL

Esta teoría se basa en que las personas tienen habilidades para hacerse cargo de sí mismas y su desarrollo en forma saludable y positivo a través de las cualidades específicamente humanas de selección, creatividad y autorrealización: los representantes principales de este enfoque son Carl Rogers y Abraham Maslow (citados por Papalla y Wendkos Olds, 1997) .

El Humanismo de Rogers

Su planteamiento es una visión optimista de la naturaleza humana y se interesa por los fenómenos de la experiencia individual. Según Rogers, las vivencias del lactante constituyen la totalidad de su realidad y tiene acceso a su propio marco de referencio interno e innatamente tiende a la realización de sí mismo y en función del mundo que percibe. Eso mismo le hace valorar las experiencias que le ayudan a poner en práctica el proceso actualizador. Asimismo aprende a evitar las experiencias desagradables que son un obstáculo para la realización de su potencial biológico y psíquico.

A medida que el proceso de realización de sí mismo avanza en el niño, sus vivencias se van diferenciando entre sí. Empiezan a simbolizar y a ser independientes en su comportamiento, que a su vez, es el inicio de verse como ser autónomo. Conforme crece e interactua con la gente se forma en él el concepto del YO, el cual es al mismo tiempo percibido por un receptor de la acción. El contacto con los demás y las reacciones que manifiesta provoca un juicio que hace que se catalogue como bueno, malo, inteligente o ineficiente. A la par del surgimiento del YO, también aparece la necesidad del aprecio positivo por parte de los otros y posteriormente, se convierte en una acción recíproca. Cuando el aprecio positivo se aplica a sí mismo o a las experiencias relativas al YO, recibe el nombre de *autoestimación positiva*. Las condiciones de valor se aparean cuando

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

el sujeto reacciona en forma selectiva a las experiencias del YO y las considera más o menos merecedoras de estimación positiva. A lo largo de su desarrollo, el individuo no deja de requerir de la autoestimación positiva, es decir, ha aprendido a darle valor a conductas y experiencias aceptables por otros, y por lo tanto, ha aprendido a no valorar aquellas que son desaprobadas y castigadas. Las personas conservan la necesidad de autoestimación, por lo cual empiezan a percibir selectivamente sus experiencias, ya sea negando o aceptando sus vivencias (Papalia y Wendkos Olds, 1997).

El Humanismo de Maslow

Este autor jerarquizó necesidades según las cuales impulsan el comportamiento humano y funcionan por niveles; en primer lugar una persona debe enfrentar dichas necesidades partiendo de las más elementales antes de intentar enfrentar el segundo nivel y así sucesivamente hasta llegar al nivel más alto de éstos. La manera más favorecedora para ir pasando los niveles es la superación, pues entre más se supere un individuo asegura ese avance y según Maslow aquel que llegue al último nivel puede considerársele una persona autorrealizada, sin embargo, nadie logra realizarse totalmente, pero quien se desarrolle sanamente continuamente sigue ascendiendo los niveles.

La jerarquía de necesidades de Maslow.

1. Necesidades fisiológicas: hambre, sed, sueño, etc.
2. Necesidad de seguridad: sensación de seguridad.
3. Necesidades de pertenencia y de amor: sentimiento de pertenencia, integrarse a un grupo.
4. Necesidad de autoestima: sentirse capaz, hábil y reconocido.
5. Necesidades de auto-actualización: autorrealización y desarrollo del potencial propio. (Papalia y Wendkos Olds, 1997).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.5. ALTERACIONES DEL DESARROLLO INFANTIL: FACTORES DE RIESGO.

La maduración del sistema nervioso del niño termina aproximadamente a los dos años de vida y tiene dos vertientes, una microscópica a nivel de las estructuras, y otra macroscópica a nivel de la conducta. El nivel microscópico, es decir, la maduración consiste fundamentalmente en la progresiva mielinización, en el incremento de las dendritas y de sus prolongaciones y en el establecimiento de circuitos polisinápticos. A nivel de la conducta del niño ocurren dos hechos principales: la desaparición progresiva de automatismos y sinergias presentes en el recién nacido y la aparición, también progresiva, de pautas de conducta de nivel jerárquico superior. Lo primero es indispensablemente necesario para lo segundo.

Ahora bien, las alteraciones o trastornos del desarrollo son todos aquellos procesos que suponen una anomalía en las pautas normales de desarrollo del niño y, por tanto, en su conducta (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1990).

Conjuntamente a lo anterior cabe mencionar el hecho de que el crecimiento y desarrollo del individuo está determinado por factores genéticos y modulado por factores ambientales. La interacción de éstos factores propicia, limita o altera la expresión de la potencialidad del Genoma, creando el fenotipo del individuo que lo singulariza haciendo factible, también, la expresión de toda una gama de posibilidades que van desde el impedido total física y mentalmente hasta el genio creador que hace avanzar a la humanidad (Jurado, 1994).

El relevante papel que tienen los eventos ambientales durante el embarazo y el nacimiento en el origen de los trastornos neuropsiquiátricos fue explorado sistemáticamente por primera vez por Pasamanick (citado por Harmony, 1998) y sus colaboradores en 1956. Estos estudios se basaron en el análisis retrospectivo de un gran número de certificados de nacimiento en hospitales. Observaron que la agresión al feto durante el embarazo y al producto en el nacimiento, eran de extraordinaria importancia para la presencia de retraso mental, parálisis cerebral, epilepsia, trastornos en el aprendizaje de la lectura y trastornos conductuales en la niñez.

A partir de entonces se han realizado numerosas investigaciones tanto en humanos como en animales para tratar de conocer qué eventos pueden ser los causantes

de alteraciones en el desarrollo físico y mental y de las enfermedades que evolucionan con alteraciones en los procesos intelectuales, y estos factores al incidir simultáneamente en el ser humano dan pie a que la psicología se interese por cómo dichos factores pueden afectar negativamente el desarrollo del sistema nervioso en el niño (Harmony 1998).

Para tener una idea global de cuáles son las diferentes alteraciones o trastornos del desarrollo que en el niño se producen se enumeraran a continuación.

1.5.1. Alteraciones de orden genético (Jurado, 1994).

1.5.1.1. Mutación genética: Puede ser espontánea por locus o por gameto, o inducida por una gran variedad de agentes como: temperatura, substancias químicas, radiaciones, etc., que por ello se denominan agentes mutágenos (Jurado, 1994).

1.5.1.2. Aberraciones cromosómicas: - Alteraciones de orden genético, la mayoría de ellas acompañadas de retardo mental.

→ Síndromes de malformaciones genéticas "seleccionados" asociados a retardo mental (Jurado, 1994).

1.5.1.2.1. Anomalías autosómicas: Dominantes: - Síndrome de Apert.

→ Sindactilia de manos y pies y retardo mental.

→ Dismorfogénesis de articulaciones, cerebro y paladar.

→ Recesivos: - Síndrome de Laurence-Moon-Biedl, con polidactilia, hipogenitalismo, retinitis pigmentosa y retardo mental.

→ Síndrome enanismo con cabeza de pájaro de Seckel, con microcefalia, baja estatura, exoftalmos, cara estrecha, hipoplasia del maxilar inferior, anomalías esqueléticas y urogenitales y retardo mental.

→ Trisomías: 21 o Síndrome de Down, 13-15 o D1 y la trisomía 18 o D1, que se acompaña de retardo mental severo (Jurado, 1994).

1.5.1.2.2. Anomalías ligadas al cromosoma sexual: - Hidrocefalia causada por la

estenosis del acueducto de Silvio.

⇒ Microcefalia (Jurado, 1994).

1.5.1.3. Aberraciones innatas del metabolismo: Se han descrito numerosas aberraciones del metabolismo que, si bien son individualmente raras, sin embargo, en su conjunto, forman un importante núcleo de enfermedades determinadas y que en su gran mayoría causan deficiencia mental:

- ⇒ Alcaptonuria.
- ⇒ Fenilcetonuria.
- ⇒ Tirosinemia
- ⇒ Enfermedades de la orina "jarabe de MAPLE.
- ⇒ Cetonurias de cadenas intermitentes.
- ⇒ Hipervalinemia.
- ⇒ Hiperamonemia.
- ⇒ Arginino-succinico -aciduria.
- ⇒ Intolerancia a la lisina con intoxicación por amoniaco.
- ⇒ Hiperlisinemia.
- ⇒ Homocitenuria.
- ⇒ Histidinemia.
- ⇒ Galactosemia (Jurado, 1994).

1.5.2. Eventos perinatales. De los eventos perinatales de naturaleza no genética, que de un modo u otro se han visto relacionados con manifestaciones de deficiencia neuromotora o mental, se derivan las siguientes categorías:

1.5.2.1. Eventos prenatales. La problemática prenatal conlleva el nacimiento de niños pretérmino o con desnutrición intrauterina (hipotróficos) en tres grandes apartados:

1.5.2.1.1. Macro-ambiente: es la organización familiar tomada como célula social, así como la estructura de la comunidad donde vive la mujer embarazada, incluyendo a los factores que afectan en primera instancia al organismo materno: - Infraestructura social, económica y cultural.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ➔ Radiaciones.
- ➔ Contaminación ambiental.
- ➔ Organización intra-familiar.
- ➔ Disponibilidad de servicios de salud y automedicación (Jurado, 1994).

Y en forma secundaria, al organismo fetal.

- ➔ El momento de desarrollo embrionario o fetal en que el agente agresor actúa.
- ➔ La intensidad de la acción del agente agresor.
- ➔ La duración de la acción, ya sea un fenómeno agudo o crónico.
- ➔ El reforzamiento o cancelación de la acción por la coexistencia de otros eventos que hagan más susceptibles o más resistentes al feto, a la acción del agente agresor (Jurado, 1994).

1.5.2.1.2. **Matro-ambiente:** es todo aquello que favorezca las condiciones biológicas, psicológicas y sociales por evitar la patología primaria durante el nacimiento del niño.

Por el contrario, todos, los defectos biológicos, psicológicos o sociales o la combinación de todos ellos, sumados a una variada patología durante el embarazo, propiciarán que el feto no se desarrolle adecuadamente.

- ➔ Características biológicas de la madre consideradas alto riesgo.
 - Edad de la mujer al ocurrir el embarazo. Las edades de alto riesgo son: la adolescencia o después de los 30 años.
 - Estado nutricional de la madre al iniciar el embarazo.
 - Pérdida de peso durante el embarazo.
 - Paridad. Después del 4º embarazo el riesgo aumenta.
 - Intervalo intergenésico. Aparentemente el intervalo de menor riesgo para el feto, es el de 24 meses.
 - Tamaño del corazón. Cuando la frecuencia cardíaca de la mujer embarazada es menor a 500 cc, es riesgo de prematuridad es muy

alto.

- Trabajo físico intenso. Si éste se da durante el último tercio del embarazo, incrementa el número de niños prematuros o con bajo peso.

⇒ Características psicológicas de la madre consideradas de alto riesgo.

- Estados de angustia, ansiedad y tensión.
- Farmacodependencia.
- Alcoholismo.
- Tabaquismo.
- Salud mental (otros trastornos).
- Embarazo no deseado.
- Automedicación.

⇒ Patología durante el embarazo.

- Desnutrición materna.
- Toxemia.
- Cuadros hemorrágicos, especialmente durante el 1er trimestre.
- Infecciones.
- Diabetes.
- Trastornos hormonales.
- Vasculopatía hipertensiva.
- Epilepsia (Jurado, 1994).

1.5.2.1.3. Micro-ambiente: finalmente, en cuanto a los eventos prenatales asociados al nacimiento de individuos, candidatos a deficiencias neurológicas y mentales, se ha podido detectar en el micro-ambiente.

- ⇒ Número de productos en el claustro materno.
- ⇒ Alteraciones de la placenta.
- ⇒ Patología del cordón umbilical

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ➔ Anomalías del líquido amniótico.
- ➔ Amenaza de aborto y partos prematuros o de hipotróficos previos.
- ➔ Patología de las membranas carioamnióticas.

1.5.2.2. Eventos transnatales. Durante el proceso de cambio de un medio a otro del producto que lo transforma en un recién nacido, éste se ve expuesto en ocasiones a una serie de eventos que en forma aislada o conjunta, inciden en perjuicio de él, condicionando lo que genéricamente se llama sufrimiento fetal agudo, y cuando es intenso y prolongado, se producen lesiones que en el mejor de los casos causan la muerte del recién nacido, o bien, si sobrevive queda dañado y con elevado riesgo de deficiencia mental o motora. Tales eventos son:

- ➔ Nacimiento prematuro o pretérmino.
- ➔ Nacimiento hipotrófico, es decir, desnutrición intrauterina.
- ➔ Nacimiento después del término de la gestación o dismadurez.
- ➔ Sufrimiento por asfisia neonatal.
- ➔ Presentar hipotermia inmediatamente después de nacido.
- ➔ Ser sometido innecesariamente por ayuno postnatal causando como consecuencia hipoglucemia con todas sus consecuencias.
- ➔ Nacimiento por parto anormal o instrumentado (Jurado, 1994).

1.5.2.3. Eventos postnatales. El recién nacido está expuesto a una serie de eventos que de presentarse éstos al salir al medio extrauterino, incrementan su riesgo de morir o sobrevivir con secuelas neurológicas, entre ellas la deficiencia mental.

- ➔ Desnutrición.
- ➔ Hipoxia.
- ➔ Acidosis.
- ➔ Infecciones, ya sean virales, bacterianas o parasitarias.
- ➔ Hemorragia intracraneana.
- ➔ Síndromes respiratorios.
- ➔ Traumatismos.
- ➔ Cuadros convulsivos.

- ➔ Hiperbilirubinemia.
- ➔ Anemia.
- ➔ Policetmia e hiperviscosidad.
- ➔ Privación sensoria (Jurado, 1994).

1.5.3. Mecanismos etiopatogénicos.

Continuando la sistematización lógica, es decir, la larga serie de eventos que se han asociado a la presentación de deficiencia mental u otras secuelas neurológicas motoras que se manifiestan en tres momentos cruciales a saber: 1) la etapa neonatal, 2) cuando se inicia la edad escolar y 3) al llegar a la pubertad; lo que se pretende es cómo poder conciliar tan diversos eventos actuando en tiempos distintos y conduciendo a un resultado común.

Lo primero que se debe entender es que la consecuencia final, es la expresión de un sistema nervioso funcionando defectuosamente. Lo segundo, que el funcionamiento de dicho sistema depende de un adecuado desarrollo secuencial de las partes integrantes del mismo y que podrían resumirse en:

- ➔ Concepción.
- ➔ Desarrollo embriológico.
- ➔ Multiplicación del neuroblasto.
- ➔ Desarrollo de la glia radiante (células de Bergman).
- ➔ Migración neuronal.
- ➔ Multiplicación del espongioblasto.
- ➔ Desarrollo dendrítico.
- ➔ Conexiones sinápticas.
- ➔ Mielinización de las vías.
- ➔ Hiperplasia ulterior.
- ➔ Madurez.
- ➔ Senilidad (Jurado, 1994).

CAPITULO

2

*A la afirmación de la Biblia. "
En el comienzo era la palabra".
Goethe hace que Fausto responda
"En el comienzo era la acción".*

L. S. Vygotski

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.1. DEFINICIÓN DE PRÁCTICAS DE CRIANZA.

Los patrones de conducta de cada sociedad generalmente son un conjunto de creencias que se van transmitiendo de generación en generación, formando, a su vez, un conjunto informal de supuestos acerca de los cuidados y crianza de los niños. Paralelamente a estos supuestos informales, han surgido teorías psicológicas de trabajos realizados, tanto con padres como con educadores haciendo hincapié en la importancia de la infancia y centrándose en determinar cuáles son los principales objetivos en la crianza del niño y sus necesidades (Osorio y Sánchez, 1996 y Oliva y Palacios, 1997).

Por otro lado, la atención que los padres proporcionan a los hijos durante los primeros años de vida son básicos y determinantes para su futuro, pues la compleja tarea de educarlos es de grandes exigencias y por ello un privilegio hacerlo, aun en las condiciones más favorables (Freud, 1985).

Osorio y Sánchez (1996), hacen un recuento histórico de cómo se ha ido conformando el término de crianza, y del cual se mencionará a continuación de manera breve.

En el México antiguo, antes de la conquista, la educación y crianza de los niños estaba a cargo de los padres. Ambos padres enseñaban a los hijos sus respectivos oficios. Los varones aprendían a realizar el trabajo artesanal o agrícola que el padre desarrollara. Por su parte, las niñas imitaban a la madre al moler el maíz, hacer tortillas y tejer.

En cambio los nobles, recurrían a nodrizas para el amamantamiento de los hijos y encomendaban el cuidado de éstos a sirvientes o niños de mayor edad, quienes además de cuidarlos, jugaban con ellos y vigilaban de su conducta. El papel de educar, sólo era secundario para los padres, pues incluso ya que los hijos crecían eran enviados a escuelas dirigidas por sacerdotes quienes ejercían un sistema riguroso y dominante para pretender inculcar aptitudes de mando y una marcada conducta moral.

Al parecer en las antiguas culturas mexicanas, la madre era quien se encargaba de la crianza de los hijos, principalmente de los menores, ya que como se mencionó anteriormente, los más grandes llevaban a cabo trabajos similares a los padres.

Predominaba el autoritarismo, no tomando en cuenta la opinión de los niños, considerándose así que la educación era dominante y estricta.

Durante los siglos XVII y XVIII, persistía la rigidez, había un alto grado de mortandad en la población infantil y se les consideraba a los niños como adultos exigiéndoseles comportamiento como tal, tanto en la educación como en el trabajo.

La escuela cumplía un papel importante por considerarse una extensión del ambiente familiar y por lo tanto, el profesor fungía como un suplente de los padres y tenía facultades de criar a los infantes más que impartir la clase. Esta tendencia perduró hasta las primeras décadas del siglo XIX; también durante este mismo período, surgió el desarrollo industrial y económico beneficiando a los niños al protegerlos de los trabajos pesados. Otra consecuencia a favor, fue que disminuyó la población infantil en el ámbito laboral. Ante tal situación social, el papel de la mujer dentro de la estructura familiar fue determinante en la crianza de los hijos (Demos, 1970, citado por Osorio y Sánchez, 1996).

Ya en los últimos años del siglo XIX, empezó a predominar la concepción, de acuerdo a lo que Jacob Abbot (citado por Osorio y Sánchez, 1996) proponía, de que al niño debía tratarse con bondad, reconocerle su inocencia e inmadurez propia de la etapa, es decir, asumir una actitud no rígida por parte de los padres con lo cual se le estaba otorgando al niño el derecho de no tener que comportarse como un adulto con todo y las responsabilidades que esto conlleva. Durante esta misma etapa, por su parte el psicólogo Stanley Hall (citado por Osorio y Sánchez, 1996) pugnó por coartar el trabajo infantil, en los Estados Unidos.

Posteriormente, Freud (citado por Osorio y Sánchez, 1996) contribuyó con su teoría al considerar que las primeras experiencias del niño serían placenteras si se le evitaba en lo posible la frustración.

Siguiendo con la corriente psicoanalítica, Erik Erikson (1976) a través de su teoría, la cual se compone de períodos críticos basados en el desarrollo humano, resaltaba la importancia de la socialización temprana y su influencia en el desarrollo de la personalidad, lo cual representa crear un ambiente adecuado, un clima de confianza para establecer formas más prácticas para el cuidado de los niños.

Aun cuando la teoría psicoanalítica es compleja en su comprensión, fue la que le dio la importancia que merece la relación entre madre e hijo en sus primeras

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

etapas y la satisfacción adecuada de las necesidades del niño.

Los psicólogos experimentales, opuestos a los psicoanalistas, demostraron en ambientes controlados aunado a la actitud de la madre, su grado de afecto, tensión, etc., con respecto a los cuidados del niño a través de estudios longitudinales, los cuales proporcionan información más objetiva (Caldwell, 1964, citado por Osorio y Sánchez, 1996).

Entre los años de 1920 y 1930, se precisó que el cuidado de los niños debía basarse en principios científicos, dando pie a las teorías del aprendizaje para que influyeran sobre el cuidado infantil basándose en la demostración de control del comportamiento sin dejar a un lado, por supuesto, el infantil.

Después, ya como análisis experimental de la conducta, su fundamento fue que la experiencia temprana del niño determinaba su conducta futura, considerando en primera instancia a la madre como la responsable principal de los problemas emocionales, de carácter o intelectuales del hijo; pero ya que ambos padres debían establecer las directrices de comportamiento deseable en el niño, entonces serían los responsables directos dependiendo de sus prácticas de crianza, ya que éstas reforzarían determinadas conductas e ignorarían otras que propiciarán un comportamiento específico en el niño, de ahí la importancia de la influencia que los progenitores tengan en éste, el cual determinará su funcionamiento personal y social futuro.

Es decir, si los estilos de crianza van a intervenir y a determinar a lo largo de la vida del individuo, así como su adaptación o desadaptación personal y social, entonces deberá definirse qué es prácticas de crianza.

DEFINICIÓN DE PRÁCTICAS DE CRIANZA

De acuerdo a Osorio y Sánchez (1996), la definición de prácticas de crianza en concreto no se ha dado, puesto que los estudiosos del tema se han enfocado a la definición de dimensiones y variables que intervienen en la crianza, más que al término que las deriva. Asimismo, los autores mencionan que tanto práctica como estilo y patrón de crianza se utilizan indiscriminadamente, sin embargo para el propósito de este trabajo se acogerá el de prácticas de crianza.

Se dará, entonces, paso a definir el término crianza, el cual de acuerdo a la

Enciclopedia Multimedia Salvat (1999) es la acción y efecto de criar, época de la lactancia. Pero dado que ésta es breve al abocarse sólo a la primera etapa del desarrollo del niño, se complementará con lo que define el Diccionario de Psicología (Howard, 1999) acerca del término crianza. Cría y educación de la descendencia humana antes de la madurez [Se refiere generalmente al desarrollo del carácter moral: así se dice buena o mala crianza]. Esta definición lleva a contemplar aspectos que intervienen en el desarrollo del niño principalmente en sus primeros años de vida como son la relación padres e hijo, familia y entorno social, los cuales irán determinando las pautas de conducta en el niño y de lo cual diferentes autores han dado su punto de vista respecto al tema. Dicho de otra forma, las prácticas parentales tienen un efecto directo en el desarrollo del niño, de su conducta y características específicas como tal, y a su vez prácticas parentales son conductas definidas por contenido específico y objetivos de socialización (Darling y Steinberg, 1993).

Podría decirse, entonces, que desde el punto de vista psicológico las actitudes de los padres no siempre se ajustan en su totalidad a un patrón de crianza determinado, sino que incluyen la combinación con otras dimensiones de la crianza. El resultado de esta combinación de elementos que se enmarcan dentro de un patrón, es el estilo particular que se practica en cada familia. La importancia de conocer el tipo de crianza prevaleciente en un determinado contexto, radica en una multiplicidad de hallazgos tanto en otras culturas como en la nuestra, que consistentemente apoyan la influencia de la crianza experimentada por los hijos con relación a su salud mental futura (Osorio y Sánchez, 1996 y Beceril, 1997).

2.2. TIPOS DE PRACTICAS DE CRIANZA.

La tarea de criar y educar a los hijos es multifacética: los padres tienen que prestar atención a multitud de aspectos de una gran variedad de circunstancias. Las demandas que los niños presentan son además cambiantes y ello exige de los padres una adaptación continua a las nuevas posibilidades, las nuevas circunstancias, los nuevos problemas y, por lo tanto, tomar decisiones de cómo

ejercer esa crianza de los hijos (Lomax, 1986 y Rodrigo, 1994)). A pesar de estas dificultades, los psicólogos evolutivos se han interesado desde hace mucho tiempo por encontrar la forma de reflejar en algún sistema de clasificación lo que son las prácticas de crianza y educación que los padres emplean para relacionarse con sus hijos (Rodrigo, 1994). Para dar cuenta de la forma en que este problema se ha resuelto y también de cuáles son las consecuencias que para el desarrollo de los niños tienen las diferentes prácticas de crianza nos abocaremos a las clasificaciones de prácticas de crianza que la investigación en torno a ello se ha dedicado.

CLASIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA.

Baldwin, Kalhorn & Breese, (1949) (citados por Osorio, y Sánchez, 1996), describieron las consecuencias sobre el comportamiento infantil basado en tres variables en el hogar (democracia, afecto e indulgencia), en un estudio donde participaron 56 niños de guardería entre las edades de 3 a 5 años y el cual arrojó la descripción de dos tipos de hogares:

Hogares democráticos

Estos hogares están asociados con el afecto, proporcionando una sólida base emocional. Se recompensa al niño por ser curioso e independiente, por expresar ideas espontánea y decididamente así como sus sentimientos y opiniones, y por la participación y la auto afirmación de sí en las discusiones y decisiones de la familia. Los niños de estos hogares suelen ser socialmente extrovertidos, tanto de manera cordial como hostil, participan activamente en la escuela, muestran agresividad al hacerse valer y son imperativos, lo que redundo en un mayor éxito social y una posición sobresaliente en el grupo de pares.

Hogares sobreprotectores

En este tipo de hogar (que es el que interesa en este trabajo) el niño no recibe recompensa cuando se conduce independientemente, cuando se expresa con libertad, cuando experimenta con cosas nuevas. Preocupados por su seguridad o amenazados por su creciente independencia, los padres castigan o desalientan las

respuestas de extroversión. Como consecuencia, los niños se muestran relativamente inactivos, poco agresivos, carentes de originalidad y su desenvolvimiento social es poco notorio. El miedo se hace evidente en ellos al tener que realizar actividades físicas, carecen de destreza en actividades musculares y son torpes, tímidos y temerosos.

En otros estudios como los de Baumrind (1967) (citado por Osorio y Sánchez, 1996), enfocados a la crianza de los niños, se obtuvieron resultados después de un proceso, el cual paso por diferentes etapas, primero, estimó cinco aspectos de la conducta de los niños:

1. Control de sí mismo.
2. Tendencias de acercamiento a estímulos novedosos.
3. Humor subjetivo (gusto y placer).
4. Confianza en sí mismo.
5. Afiliación con iguales

Posteriormente evaluó cuatro dimensiones propias de las relaciones entre padres e hijos:

1. Control.
2. Demanda de madurez.
3. Claridad de la comunicación padres-hijos.
4. Cuidado y atenciones de los padres.

Finalmente, arribó en tres categorías de prácticas de crianza:

Grupo I

Formado por padres que mantienen un equilibrio entre las cuatro dimensiones. Se muestran consistentes, afectuosos, cariñosos, escrupulosos y seguros de la relación con sus hijos. Respetan su independencia y decisiones, y mantienen con firmeza sus propios puntos de vista. Al usar la razón para aclarar una instrucción y al propiciar los intercambios verbales, estos padres suelen poder mantener el control sin provocar rebelión o pasividad.

Los niños de este grupo muestran más madurez, competencia e independencia, más realismo, confiados en sí mismos y mayor control. Muestran más conductas

exploratorias y de socialización, pueden darse a respetar.

Grupo II

Estos padres, haciendo más evidente la dimensión del control en su comportamiento para con los hijos, son menos cuidadosos y atentos, firmes en el control, pero no apoyan ni son afectuosos. La comunicación es pobre. No estimulan a los niños a que sean tomados en cuenta cuando no están de acuerdo. No son constantes los razonamientos para convencer a sus hijos a que obedezcan.

En este grupo, los niños parecen medianamente confiados y capaces de controlarse a sí mismos, relativamente descontentos, inseguros, temerosos, retraídos, desconfiados, carentes de interés para afiliarse con sus iguales y más propensos a la hostilidad en situaciones de tensión.

Grupo III

En este, los padres se destacan en la dimensión cuatro, es decir, en cuidados y atenciones. Son afectuosos y atentos, pero con poco control de los hijos, hacen demandas de madurez débiles, prestan poca atención a favorecer la independencia, flojos en la disciplina y recompensas, sobreprotegen a los hijos.

Los niños se observan más inmaduros y dependientes, con menos capacidad para controlarse y menos confianza en sí mismos, tienden a apartarse de las experiencias novedosas o provocadoras de tensión.

La conducta del niño no depende simplemente de un aspecto de ésta y de la personalidad de sus padres, sino más bien de la combinación de conductas, actitudes, etc.

2.3. RELACIÓN PADRES E HIJOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA.

Desde el nacimiento del niño se inicia el proceso de aprendizaje, la interacción de éste con su ambiente influye en sus experiencias futuras. Este proceso se lleva a cabo a lo largo de la vida del ser humano, los factores psicológicos, sociológicos, fisiológicos, pedagógicos, se combinan para poder, en la medida de lo posible,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

lograr la adaptación más sana del individuo a su entorno. Y es precisamente durante los primeros años de vida, que la influencia de los padres con sus actitudes, sus objetivos, sus experiencias anteriores y la idea que se tiene de las necesidades de los hijos, determinarán que tan probable sea eficaz sobre todo si los factores anteriormente mencionados se encuentran en un nivel adecuado (Briclin, 1988, citado por Beceril, 1997, Chavez, 1990 y Morales, y Cornelio, 1992). Aunque ser padres es algo que muchas personas disfrutan y hasta celebran por anticipado este cambio radical en la vida adulta, constituye en realidad, un período de tensión y de crisis potencial (Austin, 1992). La calidad de las relaciones que en un principio establece el niño con la figura materna (y otras figuras significativas, como el padre, por ejemplo) durante la infancia es la que inicia el camino hacia el desarrollo de un individuo social y emocionalmente hábil (Velázquez-Andrade, 1996). Tomando en cuenta, entonces, todo lo anterior, se puede decir que dentro de las relaciones familiares existen factores de particular importancia. Uno de ellos es la formación de los vínculos de apego, que constituyen uno de los aspectos esenciales que se dan en la primera infancia, pero cuyo desarrollo e impacto se proyecta en los años posteriores (Rodrigo, 1994).

Ante los conceptos de apego y vínculo, cabe hacer la diferencia entre ambos, ya que si bien se utilizan como sinónimos, tienen significados distintos, ya que el primero se refiere a una necesidad claramente biológica, es decir que como una conducta instintiva, tiene su sustrato en un mecanismo nervioso, jerárquicamente organizado, mediado por sistemas conductuales que, desde que inicia el desarrollo se construyen encaminados a un fin, mientras que el segundo está relacionado con una necesidad psicológica, ambas con alto valor para la sobrevivencia de la especie y del individuo (Vives, Lartigue y Córdova, 1992, citados por Lartigue, 1994 y Tinbergen, 1969, citado por Rocha y cols., 1990).

Por otro lado, el apego tiene una raíz filogenética y un desarrollo. La raíz se refiere a las predisposiciones que los adultos pueden tener en relación con el bebé y el que éste parece tener con las personas que lo rodean (Rodrigo, 1994).

Desde la perspectiva etológica, apego se refiere al lazo afectivo que una persona forma hacia otra persona en específico, uniéndolas en el espacio y siendo duradero a través del tiempo (Ainsworth, 1973, p.1, citado por Velázquez-Andrade,

1996).

En otra definición encontramos que apego es una forma de conducta que mantiene la proximidad con otro diferenciado y preferentemente individual, al cual se considera como el más apto para contender con el medio.

Esta proximidad se refiere a que la persona que esté en contacto con el niño, se comporte de una manera en la cual aquella esté permanentemente accesible y estable y cuya vertiente subjetiva es la sensación de seguridad, y no a una distancia física (Rocha y cols., 1990 y Ortiz Barón y Yarnoz Yaben, 1993, citados por Cano, 2001).

Su origen está en los primeros meses de vida y es más evidente en la infancia, pero una vez establecido el tipo de apego, permanece de manera constante y continua, acompañando al individuo hasta su muerte (Rocha y cols., 1990).

De acuerdo con Bowlby (1989) (citado por Cano, 2001), "la teoría del apego es una forma de conceptualizar la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás y de extender las diversas maneras de expresar emociones de angustia, depresión, enfado cuando son abandonados o viven una separación o pérdida". El apego es el vínculo afectivo que se infiere de una tendencia estable a buscar la proximidad, el contacto, etc. Subyace a las conductas que se manifiestan, no de una forma mecánica sino en relación con otros sistemas de conducta y circunstancias ambientales.

Bowlby (1982) (citado por Velázquez-Andrade, 1996), propuso cuatro fases en el desarrollo de las relaciones de apego:

Fase 1) (dos a tres primeros meses de vida), los infantes poseen ciertos comportamientos que atraen la atención y la proximidad física de los adultos a su alrededor.

Fase 2) (3 a 6 meses) los bebés continúan siendo amistosos con la gente, pero responderán marcadamente diferente hacia la figura (s) de apego.

Fase 3) (de los 6 meses a los dos o tres años), los niños mantienen la proximidad hacia las figuras de apego a través de sus propias habilidades de locomoción y otros comportamientos que señalan sus necesidades afectivas: Alrededor del primer año de vida, los niños emplean a usar a la figura de apego como una base segura para explorar el ambiente que le rodea. El comportamiento que presentan

hacia la figura principal de apego diferirá claramente del que presenten con las otras personas que lo cuiden.

Fase 4) (comienza a mediados del tercer año de vida) los niños se dan cuenta que influyen sobre la interacción con la madre y lo que pueden lograr obtener de ella si modifican dicha interacción.. Pueden vislumbrar las intenciones que la figura de apego tiene y la forma para lograrlas, denotando que el niño es capaz de entender los sentimientos y motivos del comportamiento de dicha persona.

Bowlby (1969), Ainsworth (1969), Sroufe (1985) y Flores(1992) (citados por Velázquez-Andrade, 1996), concuerdan que un ambiente de cuidado sensible promueve el desarrollo de una relación de apego seguro así como su futura salud mental. Un ambiente de cuidado de este tipo incluye a una figura materna y paterna—en donde el rol del padre va más allá de solo ser el proveedor de la familia (Riley, 1985, citado por Akande,1994)- que están física y emocionalmente disponibles para atender y responder a las señales del niño y satisfacer sus necesidades de manera afectiva. El niño desarrolla una idea básica acerca de sí mismo, desarrolla el sentimiento de que él es digno de recibir cuidado apropiado cuando lo necesita. También desarrolla una sensación de ser capaz de tener un efecto apropiado en el ambiente y en la gente que le rodea, y de que puede sobrevivir aún en tiempos de estrés y adversidades. En suma, los padres tienen un efecto importante en el crecimiento del niño (Akande, 1994).

¿Pero cuál podría ser una de las consecuencias desfavorables al niño cuando el apego y el vínculo que establece con la madre, como principal personaje en la vida del niño pequeño, no es el esperado? Una posible respuesta a este cuestionamiento se encamina a la que el desarrollo del niño está directamente relacionado con la actitud materna y, sobre todo, con el clima afectivo que ella mantiene alrededor de él (Le Boulch, 1999).

Bowlby (1985), por su parte, hace referencia a un estudio realizado por Stendler (1954) en donde un grupo de veinte niños de seis años seleccionados por las maestras en vista a su dependencia extrema, podía dividirse en dos subgrupos, por un lado se hallaban seis pequeños que recurrían a la madre siempre que debían hacer algo. Por otro, un grupo de catorce chiquillos que no tenían dificultades en hacer las cosas por sí mismos pero que se mostraban trastornados por la ausencia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de la madre y hacían una escena siempre que aquella salía dejándolos solos. Como era de esperar, las experiencias familiares de cada subgrupo difieren por completo.

Los seis niños que constantemente acudían a la madre en busca de ayuda provenían de hogares estables. Las madres de todos ellos, sin embargo, los protegían en exceso y solían desalentarlos a que aprendieran a hacer cosas por ellos mismos.

Los otros catorce pequeños cuya relación afectiva era ansiosa, once tenían una vida familiar muy inestable. La persona a su cargo cambiaba frecuentemente (de la madre a la abuela y viceversa) y las constantes idas y venidas del padre, repetidos cambios de residencia e inestabilidad general era la regla.

En otra investigación realizada por Sears, Macoby y Levin (1957) (citados por Bowlby, 1985), se obtuvo, entre otros resultados, que un pequeño grupo de madres dio "muestras excesivas" de afecto, y esas madres, más que ninguna otra cosa, solían tener hijos a quienes se calificaba de extremadamente "dependientes".

Retomando los descubrimientos de Stendler (citado por, Bowlby, 1985) buen número de madres calificadas por Sears (citado por, Bowlby, 1985) y sus colegas como extremadamente demostrativas no sólo habrían dado grandes muestras de afecto, sino también desalentando a sus hijos de que hicieran cosas por sí mismos, así como el de ejercer un control a través de la preocupación por los "peligros" que amenazan al niño, pudiendo adoptar muchas formas: la verbal, la no verbal, la de evitación, de prohibición o superprotección y otros muchos más, justificando la madre, "que es por el bien del niño" (Spitz, 1991).

Este tipo de investigaciones que desde entonces ya se hacían en relación al vínculo entre madre e hijo, proporcionan las bases de cómo surge la actitud sobreprotectora y sus repercusiones a largo plazo, y para interés específico de este trabajo, en la psicomatricidad.

2.4. LA SOBREPOTECCIÓN Y SUS REPERCUSIONES EN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ.

La historia existente acerca de las diferentes formas de criar a los hijos, se ha encargado de hacernos saber que los progenitores tenían la tendencia a devaluar la importancia de los acontecimientos cotidianos que les ocurrían a los niños. Aparte de algunos acontecimientos aislados y singulares, los adultos no recuerdan lo que les ha ocurrido antes de la edad de cuatro o cinco años. Por consiguiente, les resulta difícil creer que nada de lo que les ocurre antes de esa edad pueda tener una importancia duradera para el niño o producirle un daño significativo. Está bien que los padres enseñen al hijo a detenerse donde comienza el derecho ajeno, pero no que los detengan allí donde el miedo es de los padres (Freud, 1985 y Murcia-Vaicárcel, 1997).

De acuerdo a lo anterior y a lo ya manifestado en la relación entre padres e hijo como lo es el apego y el vínculo que se establecen en la infancia más temprana, en este apartado se contempla a la madre como principal elemento con quien se relaciona el niño pequeño, pues las madres son más estudiadas habitualmente que los padres -a quienes no por tal razón se les dejará de tomar en cuenta, también, como sobreprotectores- por diversas razones, como su mayor accesibilidad, o el mayor interés derivado del hecho de que éstas procuran mantener un mayor contacto con los niños pequeños (Oliva y Palacios, 1997). Dependiendo de la calidad de este contacto puede convertirse en extremo, excesivo o sofocante, y más aun, si en el vínculo madre-hijo el cual es el más significativo y el que está sujeto a numerosas alternativas, un contacto muy estrecho puede llegar a ser un obstáculo en el progreso del niño, quien depende hasta tal punto del amor y bienestar que recibe sin cesar, que la aceptación de las frustraciones y el desarrollo independiente le resultan aun más difíciles, ya que, de por sí, los procesos madurativos a los que él está sujeto contienen en sí mismos factores que causan displacer (Freud, 1985). Es así, que el contacto y atenciones excesivas y prolongadas y la inseparabilidad de la madre y el niño es la principal evidencia de sobreprotección materna (Levy, 1966 y Bosch, 1981, citado por Chavez, 1990).

Antes de continuar hablando de este tipo de relación y tener más claro de lo que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de ella se deriva, entre madre e hijo, es conveniente concretar la definición del concepto de sobreprotección, que de acuerdo al Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1990), es la tendencia a mostrarse excesivamente protector, vigilante y, en ocasiones autoritario respecto a otras personas. El adjetivo sobreprotección se emplea, principalmente, aplicado a padres en relación con sus hijos. Se trata de una actitud inadecuada que puede llevar al individuo sobreprotegido a mostrar una reacción de oposiciónismo o, por el contrario, de sumisión (incapacidad de autonomía), ante la figura sobreprotectora.

Cuando un niño se desarrolla bajo el yugo de unos padres sobreprotectores, que miran generosamente, que todo le facilitan y hasta que "no necesita" hacer ningún esfuerzo para explorar el ambiente que le rodea; los padres que así se comportan no se dan cuenta de la incapacidad y anulación que le crean, convirtiéndolo en un niño inseguro, berrinchudo, dependiente, temeroso para enfrentar vicisitudes e incapaz para convivir y enfrentarse a la realidad de la vida además de desarrollarse como un nuevo y diferente ser humano y desarrollar a su vez, habilidades y actividades que le conduzcan al alcance gradual de su autonomía y posterior independencia (Muñoz, 1996 y Murcia-Valcárcel, 1997).

Es así, que la misma falta de consideración se muestra por el desarrollo de destrezas de las que el niño sano es capaz de realizar por naturaleza como asir, sostener, tirar, empujar, manipular, caminar, saltar, correr, etc. Si por la actitud de sobreproteger se produce un retardo en adquirir competencia motriz será el comienzo de un círculo vicioso de mala adaptación que es difícil de corregir. Los niños cuya capacidad física es insuficiente suelen tener muy poco prestigio social dentro de su grupo de iguales. Por consiguiente tienen razones para evitar tanto las actividades motrices como la participación en el grupo, puesto que ambas están asociadas con el fracaso. La renuencia a participar, por su parte, no sólo aumenta su reputación negativa sino que también, por falta de práctica, la propia abstención deprime aun más su posición relativa en las mismas capacidades motrices que son tan decisivas para la obtención de status. La consecuencia puede ser una inclinación compensatoria hacia actividades no sociales que dé por resultado el aislamiento social y la casi imposibilidad de adquirir las aptitudes necesarias para el mantenimiento de relaciones interpersonales positivas (Ausubel y Sullivan 1983 y

Freud, 1985).

Pero otra consecuencia negativa derivada de la sobreprotección de los padres hacia el hijo además de lo afectivo y lo social, es el retraso del desarrollo psicomotor, pues esa falta de ejercitar las habilidades se caracteriza en que los niños presentan menor rendimiento en los movimientos, con relación a la edad de desarrollo esperado, y mientras no exista la posibilidad de que esto cambie, los problemas psicomotores continuarán estrechamente ligados a los problemas afectivos y psicológicos (Pica y Vayer, 1984).

El desarrollo constituye una sólo línea sin lagunas. Cualquier laguna implica mala salud, y la salud significa que las cosas han seguido su propio ritmo y se han completado en el momento oportuno, si previamente los padres han considerado preocuparse y ocuparse de que así sea, sin la sombra de la sobreprotección, pues la vida del niño puede quedar perturbada por años y años como consecuencia de las dificultades que aparecen en estos primeros años; lo que empieza en la infancia no termina ahí (Winnicott, 1998).

TELECOM
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO

3

*¿Existe acaso la inspiración más noble que el deseo de ser libre?
Gracias a la libertad, el hombre se conoce a sí mismo,
y gracias a la soberanía que alcanza sobre su propia vida,
puede llegar a su verdadera dimensión.*

*Violar esa libertad y escarnecer tal soberanía
es negar el derecho del hombre a vivir su vida,
a hacerse dignamente responsable de sí mismo.*

Elle Wiesel

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.1. LA PSICOMOTRICIDAD COMO PREVENCIÓN DE LOS EFECTOS DE LA SOBREPOTECCIÓN.

Desde el momento en que se sabe de la próxima llegada de un bebé, el padre y sobre todo la madre, piensan y desean que sea un niño sano en todo sentido, es decir que no nazca con algún padecimiento o problema de salud; también la imaginación lleva a los padres a ver al niño en sus avances progresivos en los primeros años, por ser donde más evidentemente se muestran los cambios en el desarrollo, además de tener una idea de acuerdo a la propia experiencia vivida en el seno familiar del cual se espera debe satisfacer las necesidades fisiológicas, afectivas, cognitivas y lingüísticas, considerando importante decir que la mejor actitud es descubrir y seguir un cierto ritmo que va instalándose progresivamente, tomando en cuenta las particularidades del niño. Es preciso para los padres estar atentos a las necesidades de éste y descubrir los ritmos propios del niño para contribuir a su puesta en marcha con flexibilidad (Le Boulch, 1999), y de ser posible, recurrir a información apropiada y científica de lo que se debe o no debe hacer y cómo para salir airosos en singular tarea, ya que se puede considerar que el calendario evolutivo manifestado respecto a un niño es un reflejo del grado de responsabilidad que el adulto se atribuya en el desarrollo del mismo: aquellos adultos con más responsabilidades en el cuidado infantil, como los padres, manifestarán más optimismo evolutivo en un intento de sentirse competentes al educar. Conjuntamente, el calendario evolutivo que éstos tienen en mente, es una expresión del grado de conocimiento que han adquirido acerca del desarrollo de los niños (Oliva y Palacios, 1997). Sin embargo cuando la sobreprotección es una actitud presente dentro de las prácticas de crianza para con los hijos, el desarrollo psicomotriz -que es uno de los puntos principales de interés de este trabajo- del niño se ve desfavorecido pues lo retrasa aun más al limitársele la oportunidad de dar los primeros pasos para aprender y desarrollar destrezas. Tal actitud afecta todo el futuro del niño, no obstante que en el contexto de la protección, al igual que la crianza es una dimensión de variaciones transculturales e individuales. La protección es universal y siempre relativa pues con la misma facilidad se les puede achacar a los padres el ser demasiado protectores como poco protectores. Este

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

hecho muestra que la función en el contexto de la protección consiste en permitir al niño que vaya un poco pero no demasiado, más allá de sus capacidades; en sí lo que éste necesita es la participación activa de los adultos quienes deben favorecer su independencia a través del control muscular y sus destrezas corporales (Freud, 1985; Kaye, 1986 y Pineda, 1998).

Por consiguiente, el recién nacido, ya desde entonces, necesita ser estimulado desde que la madre lo ve por primera vez, siendo una opción, la estimulación táctil, puesto que las sensaciones del tacto son más importantes para la satisfacción emocional por ser una fuente de esencial confort y seguridad. En el niño tocar y ser tocado tiene una influencia fundamental para el resto de su vida. Un bebé necesita tener contacto corporal con su madre o alguna otra persona y su cerebro debe interpretar correctamente las sensaciones de ese contacto para que entonces pueda formar su primer vínculo emocional, pues es más probable que abrazar y tocar al bebé le ayude a desarrollar y a organizar los procesos emocionales de su cerebro para que llegue a funcionar mejor como adulto independiente (Torres, 1993 y Ayres, 1998).

En la medida que más prolífica sea la estimulación, más receptores generará en el niño, estimulará el crecimiento de las terminaciones sensoriales del cuerpo comprometidas en los movimientos motores, en la orientación espacial y en la percepción visual, además de enriquecer la percepción, aumentará la disponibilidad de receptores que tendrá para asociarlos a sus afectos primarios de los cuales tanto a la madre como al padre les corresponde dárselos como principal deber para con el niño, además de alimentarlo, limpiarlo y protegerlo (Austin, 1992; Macías-Valadez, 1994 e Ibarra, 1999). Tal estimulación facilita no sólo la maduración de los canales sensoriales y la formación de los receptores, sino también sustenta la mayor modulación o matización de los afectos. Cabe mencionar que aun cuando en un principio el niño está confundido con la madre, éste vivirá la presencia del padre precisamente a través de la complejidad de ella. En efecto la madre, según el momento, puede situarse al nivel en que es esencialmente ella misma, pero puede también situarse al nivel de su relación con el padre. El niño siente al padre en ese "todo" que es su madre. El padre, las hermanas y los hermanos son vividos por el niño como formando parte de la complejidad de la figura materna. Siendo

entonces que la relación entre madre e hijo es la más significativa, sirve de base para el aprendizaje de la percepción de temperatura, dolor, estimulación visual, táctil y auditiva, todas las cuales requieren un mediador para captar sus variaciones, es ella la que literalmente transmite al niño su capacidad de resistencia al dolor, la temperatura, la fatiga, el esfuerzo físico, etc. Es en ella donde se encuentra el filtro de estímulos físicos, sociales y culturales, que transmite a su hijo en su rol materno, pero con su individualidad, sus temores, sus expectativas, sus deseos, proyectos que tiene para su hijo, etc. La madre, por su forma de mirar al niño, de sonreírle, de moverle, es un estimulante para desencadenar los actos expresivos del hijo, movimientos de brazos, gesticulaciones de manos, sonrisas, susurros, gritos, movimientos de la cabeza, mirada, etc. Por tanto, lo más importante para el niño, es la capacidad de percibir las respuestas simultáneas del otro miembro de la relación, así como la cantidad de respuestas motoras unidas al afecto que emita y dando cada vez más lugar a pautas de conducta como gatear, caminar, correr, saltar y trepar, que son funciones que se desarrollan en forma natural y acompañadas de sensaciones en el cuerpo, haciendo sentir al niño como un individuo competente y seguro, un ser aparte y distinto de su madre y de cualquier otra persona y objeto, indicando esto entonces, que va por buen camino para desarrollar un concepto satisfactorio de sí mismo, ya que a medida que el niño se acerca a los dos años, establecer su individualidad, se vuelve una tarea muy importante. Es una persona individual porque siente su cuerpo como un todo físico y puede moverse bien por sí solo (Defontaine, 1982; Freud, 1985; Macías-Valadez, 1994; Ayres, 1998 y Le Boulch, 1999).

Dichas pautas de conducta son en el niño, un bagaje locomotor enriquecido, con el que se enfrenta a un mundo extraño, peligroso, pero para que se perfeccionen hasta el grado que cada niño individualmente sea capaz de alcanzar, es necesario que esas conductas puedan ejercitarse libremente. Es preciso dejarlo hacer, con un máximo de seguridad por lo menos en el primer año de edad, ya que durante este periodo el niño está muy dependiente de la presencia materna, que será para sí el elemento que le dé seguridad, que le incite y motive a atreverse a experimentar y a prolongar su experiencia en el mundo que le rodea, mundo de adultos que debe adoptar las medidas necesarias para que este ejercicio sea posible. En un principio

la madre es quien debe facilitar la actividad del niño incondicionalmente pero progresivamente debe alternar entre el ser la que facilita, con la que limita, la que le va a inducir a adoptar una actitud nueva en las diferentes etapas de su desarrollo. La necesidad de facilitar e ir ganando autonomía e independencia, le permite ir separándose de la madre e ir probando cada vez mayores capacidades y habilidades separado de ella (Freud, 1985; Muñoz, 1996 y Le Boulch, 1999).

Por otro lado, es preciso mencionar que la forma del movimiento y el grado de tensiones dependen de la manera en que el niño se sirve de su cuerpo. Tanto el estado de tensión como la forma del movimiento están ligados a la forma en que el movimiento fue percibido, y sobre todo, se articuló durante la primera infancia, particularmente durante el primer año de vida, también.

Durante este período, el niño lo recibe todo; el adulto o la madre debe darle todo. Debe hacerse uno con él, a fin de ser el lazo del placer, de la expresión del deseo. La buena relación madre e hijo supone o no servirse de los músculos conductores, hacerlo bien o mal, construir o no su tensión, responder a la tensión de la madre, orientar o no el movimiento hacia ella, hacia sí, hacia el entorno, construir o no su unidad hacia el propio centro, pues la relación con la madre está en la dimensión de la complejidad humana y por lo tanto de la complejidad psicomotriz. El niño se dará cuenta de sí mismo de acuerdo a cómo responda la madre, esto, con todo y que dicha respuesta puede no necesariamente coincidir exactamente con la demanda del cuerpo del niño y como consecuencia tampoco darle satisfacción plena. Sin embargo él sólo lo que pide es convertirse en persona como nuevo que es, condición que le hace sentir que lo puede todo aun cuando todavía no es consciente de sí mismo. Pero en el continuo proseguir del desarrollo de la personalidad del niño, en su interior se diferenciarán aspectos particulares discontinuos, por medio de situaciones relativas a objetos o momentos de la vida que a través de éstos aspectos tomará conciencia de su madre y de sí mismo, podrá confrontarse, determinarse, según haya coincidencia y por lo tanto placer, o diferencia, oposición entre su propia espontaneidad y la de su madre (Defontaine, 1982).

Es entonces y a medida que la coordinación motora va madurando, da lugar a una "herramienta" que el niño puede manipular, no sólo para lograr objetivos

simples, sino para expresar lo que la incipiente estructura de su personalidad le dicta, y para hacerse "aceptar" socialmente por los demás miembros de la familia, si ha "cumplido" correctamente la conducta esperada (como el comer "educadamente" o mostrar la "habilidad" para desabotonarse). Esto complica los actos en el niño de tal manera que ya no se puede hablar de ejecuciones simples de movimientos logrados por entrenamiento, sino de pautas de conductas al servicio de esa suya incipiente personalidad, puesto que la psicomotricidad como función, depende de la voluntad y participa con una relación particular en todas las funciones y ello aumenta su complejidad, pero con todo y estas complicaciones, cada niño, según la etapa y la edad, tiene una serie de conductas que es capaz de llevar a cabo y cuya intensidad es muy variable: no obstante, existe una alternancia con los momentos de reposo, y aunque es difícil cuantificar, cualquier madre experimentada puede decir cuándo su hijo es más, ó menos, activo de lo esperado (Defontaine, 1982 y Macías-Valadez, 1994).

Cada vez que el niño experimenta sensaciones, aprende gradualmente a organizarlas en su cerebro y descubre lo que significan. Aprende a enfocar su atención en unas sensaciones en particular y a ignorar otras. Los movimientos que fueron bruscos y torpes cuando era bebé, se vuelven suaves y más directos a medida que crece. Además, aprende los complicados movimientos del habla. Al organizar sensaciones, el niño va tomando el control de sus emociones, y aprende a mantenerse organizado durante períodos de tiempo más prolongados. Algunas situaciones que molestan a un bebé, proporcionan conocimiento y satisfacción a un niño más grande (Ayres, 1998).

Por otra parte, el niño aun sin ser estimulado crecerá y se desarrollará y el aprendizaje que de forma natural en él prevalece y que es aquello que el niño descubre bajo sus propios intereses, bajo sus propias posibilidades, incluso bajo sus propias creencias, bajo su propia naturaleza y sus posibilidades de movimiento, igualmente se dará, pero ¿por qué dejar que esto suceda así si se cuenta, a veces "sin notarlo" los padres, con los recursos para satisfacer esa necesidad de aprender, necesidad de movimiento y necesidad de independencia del niño?. Una posible respuesta está en el hecho de que los padres pueden favorecer y promover actividades que satisfagan la necesidad de movimiento y aprendizaje natural en el

niño (Ruiz, 1997), las cuales no tienen que ser tan sofisticadas, pues con varios de los objetos que se encuentran en casa y con juegos y juguetes propios para los niños, sirven para poder poner en práctica esas actividades; se considera también que para tal propósito, no deben existir limitaciones de espacio en la medida de lo posible, pues muchos niños pasan sus primeros dos o tres años así, sufriendo por falta de libertad para moverse, ya que por lo general, los padres llegan a restringir los movimientos del niño para que no se ponga a sí mismo en peligro, ni pueda dañar los objetos preciados por los adultos. Cabe enfatizar que el resultado de tal restricción no es observable durante los primeros años en forma inmediata y hasta dramática como podría ser el de una dieta rigurosa. Y por esta misma razón, hay muchos niños que durante toda su vida permanecen muy por debajo de los niveles que potencialmente podrían alcanzar en materia de control corporal. Sus movimientos se vuelven torpes y desgarbados, aunque podrían haber sido libres, ágiles y graciosos si se les hubiese criado en un espacio adecuado y con la posibilidad de uso libre de objetos y juegos cuyo propósito es el de servir al desarrollo motor de estas etapas tempranas. Reiterando además, que las mismas destrezas que en períodos posteriores se espera que adquieran tanto el niño como los padres, se ven con excesiva frecuencia impedidas de desarrollarse más allá de los comienzos más elementales que tienen lugar en los primeros años de vida, debido a que no se adoptan las provisiones adecuadas para facilitar su práctica (Freud, 1985).

Pero retomando lo que se decía acerca de las actividades que se espera que los padres realicen con el niño para favorecer su desarrollo psicomotriz, su independencia, su autonomía, su aprendizaje y por tanto, la seguridad en sí mismo, por un lado, y por otro, para prevenir la sobreprotección de éste, se enumeran algunas de ellas a continuación y a manera de ejemplo (puesto que se podrían listar una gran cantidad de éstas, pero no forma parte de los objetivos de este trabajo) en el cuadro 3.1:

ACTIVIDADES DEL NACIMIENTO A LOS CINCO AÑOS

Acción:	Aprende a:
Succionar, chupar, deglutir, eructar, masticar, respirar.	Ejercitar los órganos fonoarticuladores del habla y le sirve al niño para la alimentación y la conservación de la vida.
Mover su cuerpo, cambiar de posición, rodar, arrastrarse, gatear, sentarse, ponerse de pie.	Caminar y desplazarse a todos lados, logrando con esto conocer su cuerpo y controlar poco a poco sus movimientos gruesos, su equilibrio postural y su tonicidad muscular. El hecho de poder caminar le ayuda a explorar y conocer su mundo. Ubicarse en el espacio. Es también que a esa edad (de 12 a 15 ó 18 meses) amplia su vocabulario para poder nombrar las cosas que va conociendo a través del tacto y de llevárselas a la boca.
Atiende a los estímulos visuales, auditivos y táctiles (como el dolor, inclusive) llamativos.	Discriminar figuras, formas, colores, tamaños, sonidos, texturas, temperaturas y a estar atento y alerta a situaciones de peligro (como el sentir algo caliente o un golpe fuerte, por ejemplo).
Balbucear, emitir sonidos monosilábicos y onomatopéyicos, sorber, soplar, mover la lengua, comunicarse a través de gestos, articular palabras simples y seguir indicaciones.	Hablar, comunicarse con los demás, entender lo que se le dice y expresar sus ideas; elementos necesarios e importantes para el posterior aprendizaje de la lecto-escritura.
Quitarse y ponerse ropa, abotonar y desabotonar, manipular broches de presión y de gancho, subir y bajar cierres, quitarse y ponerse los zapatos y amarrar y desamarrar agujetas.	Conocer su cuerpo y control de sus movimientos gruesos y finos al desarrollar la habilidad en el desempeño de estas actividades y más tarde para la habilidad de escribir. Poder vestirse sin ayuda y ser independiente en estas actividades cotidianas, contribuyen a su adaptación al medio.
Lavarse las manos, la cara, el cuerpo y a mantenerse aseado conforme a las normas de su entorno social.	Desarrollar habilidades oculo-motoras que más adelante servirá para el aprendizaje de la escritura. Discriminar formas y tamaños. Adquirir hábitos para la hora de la comida.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

<p>Practicar juegos al aire libre y de salón, ya sea en forma individual, de pareja y/o en grupo.</p>	<p>Desarrollar su coordinación motora, agilidad en sus movimientos, equilibrio, tonicidad y sensibilidad muscular, controlar sus impulsos, ejercitar su capacidad mental, acatar reglas del juego, esperar turnos, tolerar la frustración y a adaptarse socialmente.</p>
<p>Participar en tareas domésticas como el arreglo de la casa, guardar los juguetes en su lugar, poner la mesa, tender la cama, sacudir, barrer, regar las plantas, cuidar animales domésticos, etc.</p>	<p>Ejercitar la clasificación, seriación, el orden, Ubicación espacial. Desarrolla el sentido de la cooperación dentro del medio familiar. Sirve de base para el aprendizaje del lenguaje, la gramática y las matemáticas.</p>

Cuadro 3.1

De lo anterior se desprende el hecho de tener que considerar que el medio para lograr que el niño se mueva, desarrolle su psicomotricidad y de paso evitar la sobreprotección, es el juego y la participación que tienen en éste los padres, pues como hace referencia Ayres (1998), la sociedad tiende a subestimar la importancia del juego al pensar que solo es un mero entretenimiento o pasatiempo. Sin embargo, antes de que el niño ingrese a la escuela, el juego es tan importante como lo será el trabajo en la escuela, ya que el ingrediente principal del juego, es la expresión del niño de su impulso interior hacia la autorrealización como ser sensoriomotriz. El producto final del juego como por ejemplo una torre de bloques o un determinado número de saltos con una cuerda, no es importante por sí mismo. Lo importante es que el niño siga ese impulso interior para producir la actividad física en la cual él domine su entorno y su cuerpo y aunque para los adultos esto puede no significar nada, para el niño representa el éxito en su propio proceso de crecimiento. Mientras más explora éste, sus sentidos se estimulan más y requiere de respuestas adaptativas más complejas. Mientras más variado sea el juego, contribuye más a su desarrollo.

El juego es esencial para desarrollar a su vez, la capacidad de planeación motora. En lo que un niño juega, mueve las diferentes partes de su cuerpo en un sinnúmero de maneras distintas y las sensaciones de esos movimientos agregan nuevos

mapas sensoriales a su representación corporal. Aprende a relacionarse con el espacio que le rodea por medio de movimientos gruesos de cuerpo entero. También aprende a usar sus manos y dedos eficientemente a través de la manipulación de cosas pequeñas. El juego lo lleva a la competencia. Por otro lado, los niños no necesitan juguetes caros para jugar eficientemente, ya que a menudo el niño prefiere jugar con una vieja cuchara, con una manta o con cualquier cosa que encuentre en casa. Los juguetes deberían dar al niño muchas oportunidades para usar su imaginación y creatividad y así éste no tendría que preocuparse por romper el juguete mientras lo explora. Cuando los padres piensan en darle juguetes o comprárselos, deberían elegir aquellos que propician que el niño mueva todo su cuerpo o a manipular cosas con sus manos. Los triciclos, carritos, pelotas, cuerdas para saltar, resbaladillos, columpios, caballitos mecedores, pasamanos, bloques, rompecabezas, etc., son todos buenos, pues los mejores juguetes no tienen un uso determinado, sino que ofrecen gran variedad de usos, y así el niño aprende a utilizar su imaginación para crear su propio juego. Además, como padres, ellos deben mostrar que quieren que encuentre retos en los cuales pueda dominar su cuerpo y su entorno. Es natural que se ensucie o que le salgan algunos moretones, sobre todo si éstos van acompañados de experiencia de dominio, los cuales no deben de preocupar a los padres mientras no representen un obstáculo para que el niño juegue pero si los golpes, rasguños o cortadas lo hacen llorar, entonces lo indicado es abrazarlo, mecerlo o brindarle apoyo emocional y después permitir que siga jugando, es decir no caer en la exageración sobreprotegiéndolo y si ayudarlo a entender que su cuerpo es resistente y que sanará poco a poco, pues esas situaciones son inevitables y hasta necesarias a medida que el niño se esfuerza por lograr respuestas más maduras (Ayres, 1998).

PROPUESTA DE TRABAJO

JUSTIFICACIÓN.

Actualmente se conoce y se ha difundido ampliamente información por diversos medios de comunicación a los padres de familia de los cuidados que a un niño en desarrollo y crecimiento debe proporcionársele en todos sentidos para que se desarrolle sanamente, sin embargo aun prevalece que éstos por los tipos de crianza con que fueron formados, buscan establecer su propio estilo obtenido por una combinación de crianzas de ambos miembros de la pareja para educar y proporcionar el afecto necesario, pero en este afán afectivo, a veces los padres caen en el error de facilitar al hijo todo aquello de lo que equivocadamente creen que es incapaz de lograr hacer, ignorando que con esa actitud sobreprotectora están limitando y bloqueando que él desarrolle una serie de habilidades, en este caso motoras,, las cuales son parte de su aprendizaje integral e indispensables para su futuro desempeño escolar y desenvolvimiento social.

Ayres (1998), dice que "en la secuencia del desarrollo, el niño utiliza cada actividad para poder desarrollar bloques de construcción que se convierten en la base de desarrollos más complejos y maduros. Continuamente está conjuntando sus funciones para formar otras más organizadas. Practica una actividad repetidamente para dominar cada elemento sensorial y motor. A veces retrocede y practica un paso anterior del desarrollo antes de pasar a algo nuevo. Es fácil ver cuáles son los bloques de construcción que nos llevan a caminar: debemos mantener la cabeza erguida para sentarnos y debemos de gatear antes de caminar en dos piernas, aunque es difícil verlo, los sentidos también se desarrollan en secuencias de bloques de construcción. En primer lugar, el niño desarrolla los sentidos que le hablan de su cuerpo y de su relación con el campo gravitacional de la Tierra y después, éstos se convierten en los bloques de construcción que le permiten desarrollar los sentidos de la vista y el oído, los cuales le hablan de las cosas que se encuentran alejadas de su cuerpo. La percepción visual que se requiere para la lectura es el producto final de muchos bloques de construcción que se forman con las actividades sensoriomotoras de la primera infancia y niñez temprana. Lo mismo se aplica a todas las actividades académicas y también al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

comportamiento y al desarrollo emocional; todo se apoya en un fundamento sensoriomotor" (p.p., 25).

De ahí el interés de enfatizar la importancia de apoyar al niño adecuadamente desde sus primeros años de vida en su desarrollo psicomotriz en las mejores condiciones posibles, y así, pueda experimentar y disfrutar de la libertad de moverse, libre de temores que solo le limiten innecesariamente.

OBJETIVO GENERAL.

Sensibilizar y concientizar a los padres de familia acerca de la importancia de la psicomotricidad y la afectividad en el desarrollo del niño en los primeros años de vida.

POBLACIÓN

Esto está dirigido a padres de familia en etapas de procreación o con hijos, madres y padres solteros y personas interesadas en conocer el desarrollo psicomotriz del niño. En cuanto al nivel académico, no hay restricción alguna ya que inclusive, hasta personas que sean analfabetas pero que estén interesadas en participar, pueden hacerlo debido a las características del Programa, el cual se apoya básicamente en técnicas grupales vivenciales y en la habilidad creadora del coordinador que lo lleve a cabo y quien deberá tomar muy en cuenta las características del grupo.

PROGRAMA.

OBJETIVO ESPECÍFICO.

1. Que los padres conozcan la importancia del vínculo afectivo en el desarrollo del niño.

1.1. El vínculo afectivo en el desarrollo del niño.

⇒ Exploración de la Imagen de sí mismo.

Técnica grupal: logotipos.

Cada participante elaborará un collage o dibujo con colores formando un logotipo

con su nombre, sus iniciales, apodo o apellido. Luego lo presenta y comenta a los demás, expresando cómo se considera a sí mismo (Brites de Vila y Müller, 1989).

- Esclarecimiento y reconocimiento de las propias raíces familiares: aprendizaje vivencial de la historia y la temporalidad, salida imaginaria del grupo primario (familia) para dar y recibir experiencias de los demás.

Técnica grupal: nuestra prehistoria.

Los participantes en pliegos de papel bond o manila y plumones, dibujará su propio genograma, es decir su árbol genealógico. Las mujeres se representarán con un círculo y los hombres con un cuadrado. Se comienza desde el propio sujeto y sus hermanos, dibujados en el margen inferior del papel, y se va ascendiendo con cada generación anterior. Ejemplo:

A continuación se reúnen en grupos de hasta cuatro y se ponen de acuerdo para realizar alianzas entre las distintas familias:

- Para formar matrimonios.
- Para trabajar o hacer un negocio.
- Para salir de vacaciones.
- Para estudiar.
- Para hacerse amigos.
- Para practicar deportes.

Se comenta en cada caso la personalidad y formas de vida (o de crianza) de los parientes que se relacionan desde cada familia (Brites de Vila y Müller, 1989).

- Expresión de los valores e ideales familiares.

Técnica grupal: escudo de familia.

Se reparte material para elaborar un collage. Cada madre o padre o pareja de padres, confecciona su propio escudo de familia. Lo muestra y lo comenta al grupo (Brites de Vila y Müller, 1989).

- Descubrimiento para la idealización.

Técnica grupal: el mejor de los hijos.

Se pide a cada participante que describa el retrato del mejor de los hijos (no

necesariamente los que tiene, sino el ideal).

Luego, ante el grupo, leen y comentan los ideales comparándolos con sus hijos reales (Brites de Vila y Müller, 1989).

➤ Estimular el contacto con el propio "niño interior" de cada adulto; esclarecer las situaciones pendientes de la propia historia ignorada.

Técnica grupal: volver a vivir.

Se les pide a los participantes escuchen la siguiente consigna:

"Pónganse lo más cómodos posible, cierren los ojos, vamos a hacer un viaje a nuestro pasado más remoto. Inhalen, cuenten hasta cinco y exhalen, otra vez, eso es y nuevamente inhalen, cuenten y exhalen. Cada uno trate de imaginarse a sí mismo cuando era un bebé recién nacido luego cuando tenía 3, 5, 7, 9 meses..." (darles tiempo). Cuestionar de cómo se sienten, qué necesitan, qué los pone contentos, qué les incomoda, qué les da miedo, qué sienten cuando la mamá..., qué sienten cuando el papá... los toma en brazos, les habla, les canta o juega con ustedes.

Luego, pedir que se imaginen que empiezan a gatear, a pararse sostenidos, a dar los primeros pasos, qué sienten, qué necesitan ahora, qué sienten dando los primeros pasos, subiendo a las sillas y sillones, articulando las primeras palabras, cómo se sienten cuando les dicen ¡NO, no hagas eso! Y cuando ven juntos a papá y a mamá, qué sienten.

Poco a poco van volviendo al momento actual. Lentamente abren los ojos y se incorporan. Pedirles que compartan su experiencia ante el grupo de cómo se sintieron y preguntarles de qué se dieron cuenta (Brites de Vila y Müller, 1989).

➤ Identificación y designación del hijo por nacer, valorización de la persona a través del nombre.

Técnica grupal: ¿qué nombre le pondremos?

Se forman grupos de hasta doce participantes. Cada pareja integra el mismo grupo. Se les propone que elijan nombres para su bebé, seleccionando los más bonitos y los más feos. Posteriormente comentaran a los demás sus elecciones y las relacionarán con personas o personajes preferidos o rechazados (Brites de Vila y Müller, 1989).

Müller, 1989).

- Exploración de las relaciones interpersonales asimétrica; posibilidad de dependencia e independencia; de aprender y de enseñar.

Técnica grupal: la niñera y el bebé.

Los integrantes del grupo forman parejas. Uno hará de "niñera" y otro hará de "bebé". Quien desempeña el papel de niñera "enseña a conocer el mundo" a quien juega de bebé, empleando todos los medios posibles, exceptuando la palabra, pues se trata de un niño que aun no habla.

Quien hace de bebé se deja conducir por su cuidador(a). Luego de unos diez minutos de juego, se interrumpe y se cambian los papeles, prosiguiendo el juego otro tanto. Al final cada integrante comenta cómo se sintió al jugar en cada rol, y qué descubrió en sí mismo y en el otro a través del juego (Brites de Vila y Müller, 1989).

- Aceptación del desprendimiento evolutivo; reconocimiento de la necesidad de autonomía infantil; elaboración de los sentimientos de culpa por el desprendimiento.

Técnica grupal: el naranjo en flor.

Se invita a los participantes a colocarse en posición cómoda y relajados, con los ojos cerrados para evitar estímulos externos y conectarse cada uno consigo mismo.

El coordinador guiará lentamente al grupo a:

-Imaginar un árbol frutal, su tronco, sus ramas, las hojas, la copa, dónde está plantado, cómo es.

-El árbol florece al llegar la primavera, ¿cómo son sus flores?

-Las flores son fecundadas, ¿cómo se sienten?

-Eligen una flor y la observan de cerca; ¿cómo es, cómo se siente, cómo va transformándose en fruto?

-Va cambiando su forma poco a poco, va aumentando su tamaño.

-Se convierte en un hermoso fruto y empieza a madurar, siente el calor del sol y va cambiando poco a poco su color, se vuelve dorado.

-Completa su maduración y se siente feliz, quiere desprenderse de la planta que

hasta ahora lo sostuvo porque siente que ya no necesita ser alimentado por ella.

-El fruto habla con el árbol y le dice que quiere desprenderse, y el árbol se da cuenta que ya no necesita mandarle su savia.

-Se ponen de acuerdo y el fruto se desprende con alegría, cae sobre la hierba y rueda contento de sus nuevas posibilidades, hasta que encuentra su lugar para crecer y desarrollarse.

-El árbol ve caer su fruto. ¿qué siente?, ¿cómo se relaciona con él ahora?, ¿cómo acepta ahora la nueva relación?

-Para el fruto es más divertido y sano rodar y encontrar su propio lugar que seguir enganchado a la rama del árbol (Brites de Vila y Müller, 1989).

OBJETIVO ESPECÍFICO.

2. Que los padres conozcan el desarrollo psicomotriz en los primeros años de vida del niño, así como las conductas que éste favorece en el niño y los recursos materiales necesarios.

2.1 El desarrollo psicomotriz del niño de 0 a 5 años: ¿qué le favorece y con qué?

→ De 0 a 3 meses.

En esta edad el niño succiona, mantiene la cabeza levantada brevemente mientras está boca abajo y cuando está sentado con apoyo sostiene la cabeza erguida con oscilaciones. Extiende y flexiona brazos y piernas, así como cruza y descruza los pies. Reacciona ante el sonido. Afina y adapta sus reflejos primarios, especialmente la prensión y conserva involuntariamente en la mano el objeto que se le coloca en ella (Naranjo, 1987).

fin: presentarle al niño estímulos luminosos y estímulos que ¿Qué le favorece?

Imagen corporal: al estimular los reflejos primarios en diferentes partes de su cuerpo. Al mostrar su distensión corporal; pérdida de la posición fetal, por medio de la relajación.

Ubicación espacio-tiempo: el niño percibe algunas nociones espaciales mediante balanceos. Cuando responde el niño a estímulos que favorecen su ubicación espacio-tiempo, mediante actividades de volleos y giros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Coordinación gruesa: cuando al niño se le hace rodar por medio de volteos.

Coordinación favorezcan la coordinación visomotriz, ayudarlo a que manipule diferentes objetos (S.E.P., 1988 a).

Fuerza: el control de la cabeza lo puede lograr a través de actividades sensorperceptivas en diferentes posiciones. Cuando se ejercitan sus miembros superiores e inferiores para facilitar la prensión.

Equilibrio: al realizar volteos, giros y balanceos con ayuda.

El tacto: las sensaciones se integran con un significado y un propósito.

Fuerza de gravedad y movimiento: las sensaciones de movimientos corporales suaves tienden a organizar el cerebro.

Sensaciones de los músculos y las articulaciones: determina los movimientos de los brazos a la vez que las sensaciones de los músculos y las articulaciones y el oído interno le indican al cerebro que la cabeza del niño está volteada hacia uno de los lados.

Ojos y cuello: las funciones motoras del bebé se desarrollan de la cabeza hacia los pies. Los ojos y el cuello son las primeras partes de su cuerpo que aprende a controlar. Mantener la cabeza y los ojos estables es una habilidad fundamental que tiene un importante valor de supervivencia. A medida que el niño recorre una habitación con la vista y ve a las personas y a los objetos, su cerebro se ocupa de integrar las sensaciones del oído interno, de los músculos de los ojos y de los músculos del cuello. Éste, es un bloque de construcción vital para aprender a leer.

Levantarse: en el niño, el impulso de levantar el pecho proviene principalmente de las sensaciones de la gravedad, las cuales estimulan al cerebro para que contraiga a los músculos superiores de la espalda.

Aprehensión: cuando el bebé sujeta algo, no utiliza el dedo pulgar ni el índice, lo hace únicamente con los otros tres dedos y con la palma de la mano. Al sujetar una sonaja de esta manera tan simple, su sentido del tacto manda mensajes al cerebro que le ayudarán a sujetar el objeto (Ayres, 1998).

¿Con qué? Abrazos, caricias, cambios de posición; guantes de diferentes texturas, sonaja, mecedora o hamaca, cuña, móvil, caja musical, objetos de colores y de diferente material, pulseras con cascabeles (Collado, 1982).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Técnica grupal: "Bienvenida al mundo" (la importancia del tacto).

Se forman tres equipos y en cada uno se trabaja en parejas en donde uno de ellos se cubre los ojos con unos goggles con visibilidad defectuosa, se mete a una bolsa de plástico grande, oscura (para basura) y con pequeños orificios para que pueda respirar, ésta se amarra con una cinta o cuerda, sin apretar demasiado, de tal forma que el que está dentro no se le dificulte mucho salir, simulando que está naciendo. Después de que los "bebés" están todos dentro, se les da la indicación de que salgan de la bolsa lo más rápido que puedan, al estar ya fuera, serán recibidos por su mamá o papá, quienes estarán sentados en el piso y lo tomarán entre sus brazos continuando la simulación de que es un "bebé". Al primer equipo se le da la indicación a la mamá o al papá que recibe al "bebé", que lo abraza, lo acaricie y le hable lo menos posible, al segundo equipo se le indica a la mamá o papá que lo abraza, lo acaricie y le hable moderadamente. Por último, al tercer equipo se le da la indicación a la mamá o papá que abraza, acaricie y platique o incluso le cante al "bebé" lo más que pueda y quiera. Dada la indicación a cada equipo, se deja que transcurran unos minutos y después se les dice que suspendan la actividad, posteriormente se les pedirá que expresen su vivencia.

A continuación, se hablará también de las demás conductas esperadas del niño en su desarrollo motriz.

⇒ De 3 a 6 meses.

En este período el niño se sienta algunos instantes con apoyo. Sostiene la cabeza sin dificultad. Comienza a tomar voluntariamente los objetos que encuentra cerca y extiende la mano cuando se le ofrece algo. Trata de ampliar su campo visual y levanta la cabeza y los hombros, si está boca abajo. Logra mantener las manos abiertas, las mira, juega con ellas y se las lleva a la boca, puede golpear una cuchara contra la mesa. Balancea su cuerpo sobre su barriga. Le agrada que lo mezan, lo alcen por el aire y lo columpien, que lo volteen y lo muevan por todos lados (Naranjo, 1987).

¿Qué le favorece?

Imagen corporal: a través de la distensión corporal por medio de la relajación. Al

mover su cuerpo en forma global y segmentaria. Al aumentar la capacidad pulmonar del niño con la respiración abdominal.

Ubicación espacio-tiempo: cuando el niño percibe su ubicación espacio temporal mediante giros y volteos y al percibir también, la ubicación de objetos cercanos colocados en torno a él.

Coordinación gruesa: cuando la coordinación del niño ya ha alcanzado la madurez que le da la posibilidad para empezar a reptar, así como de lograr la posición de sentado.

Coordinación fina: cuando hay seguimiento visual con movimientos coordinados. Manipulación de objetos diferentes.

Fuerza: cuando el niño estando boca abajo, levanta su pecho. Al estimular sus miembros inferiores y superiores hace presión de objetos.

Equilibrio: cuando el niño inicia el control de la postura de sentado con ayuda (S.E.P., 1988 a).

Brazos y manos: uno de los desarrollos más importantes a esta edad ocurre cuando espontáneamente, el niño une sus manos frente a él y logra tocárselas. Esto representa el principio de la coordinación entre los dos lados del cuerpo. Estas acciones requieren de un tipo muy importante de integración sensorial que se debe desarrollar mucho antes de que el niño pueda saber cuál es su izquierda y cuál es su derecha. En esta etapa la planeación motora durante su juego, es cada vez más evidente.

Posición de avioncito: el sistema nervioso del bebé se vuelve particularmente sensible a la atracción gravitacional ejercida sobre su cabeza cuando se encuentra acostado boca abajo. Esta sensibilidad produce un fuerte impulso de levantar la cabeza, la parte superior de la espalda, los brazos y las piernas al mismo tiempo. Esta posición es un paso vital para desarrollar los músculos que se utilizan para rodar, ponerse de pie y caminar.

El placer de que lo muevan; la alegría surge al experimentar sensaciones más fuertes de la gravedad y el movimiento, las cuales el niño ya puede integrar. Si los movimientos son demasiado fuertes o si el niño no puede entregar las sensaciones, esto desorganizará su sistema nervioso y causará que lllore Ayres, 1998).

¿Con qué? Pelota, rodillo, silla porta bebé, aros de madera o plástico, juguetes que produzcan ruidos al movimiento, espejo, cajas donde pueda meter y sacar objetos (Collado, 1982 y Naranjo, 1987).

Técnica grupal: "Encuentra tu par".

Se divide al grupo en dos equipos: a cada integrante del primer equipo se le dará una tarjeta con una característica de conducta motriz (escrita o ilustrada) de esta etapa, la cual deberá buscar y colocar en un integrante del otro equipo.

En cuanto al segundo equipo, se les dirá a cada uno de los integrantes que se comporten como un bebé realizando una conducta motriz que se le indique, sin hablar ni emitir sonido alguno, solo movimientos, para que pueda ser identificado por su par del otro equipo. Posteriormente, cuando todos hayan terminado de poner las tarjetas, verificarán si realmente lo hicieron atinadamente y harán comentarios al respecto.

⇒ De 6 a 9 meses.

En este período el niño permanece sentado por momentos. Se sienta apoyando las manos adelante, ya sentado se apoya en una mano y se inclina, acostado boca arriba se da vuelta para ponerse boca abajo, logra arrastrarse para acercarse a un objeto o persona. Empieza permanecer de pie si se le sostiene. Pasa un objeto de una mano hacia otra y toma un objeto en cada mano, se divierte en tirar los objetos que ha agarrado. Lleva los pies a la cara y juega con ellos. La coordinación entre mano y boca es más precisa; va mostrando una mayor utilización del dedo índice. Inicia la intencionalidad en sus actos, empieza a asociar resultados con sus propias acciones (Naranjo, 1987).

¿Qué favorece?

Imagen corporal: la distensión corporal por medio de la relajación. Al percibir y mover con amplitud su cuerpo en forma global y segmentadamente.

Ubicación espacio-tiempo: al realizar volteos con facilidad en diferentes direcciones. Cuando el niño localiza con poca dificultad los objetos: frente, a los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

lados y abajo.

Coordinación gruesa: al controlar más sus movimientos al reptar. Al mantener la postura sedente.

Coordinación fina: cuando el niño manipula diferentes objetos en distintas posiciones. Al obtener mayor coordinación visomotora y manipula objetos pequeños.

Fuerza: cuando el niño adquiere la posición sedente, fortalece los músculos que sostienen la columna vertebral. Al lograr la postura de gateo, obtiene mayor fuerza en sus miembros superiores e inferiores.

Equilibrio: cuando el niño logra mantenerse sentado y al realizar actividades en cuatro puntos (S.E.P., 1988 a).

Locomoción: aumenta considerablemente el número de cosas y lugares que el bebé puede explorar. Gatear y deslizarse con las manos y rodillas contribuye con muchas sensaciones que hay que integrar y también le proporciona la niño el concepto de sí mismo como un ser independiente. A esta edad, estas sensaciones activan el reflejo de enderezamiento del cuello, por lo que un bebé normal tiende a pasar mucho tiempo acostado boca abajo.

Percepción espacial: mientras el niño gatea y se arrastra de un lugar a otro, aprende la estructura física del espacio y esto le ayuda a entender lo que ve, una buena apreciación de la distancia, también le permite saber que tan grandes son los objetos.

Dedos y ojos: para realizar movimientos finos con sus manos, el niño requiere de información precisa proveniente de sus ojos. Debe poseer un control fino sobre los músculos de sus ojos para dirigirlos hacia el lugar que necesita ver. Para desarrollar un control preciso de sus ojos, el bebé debe tener un control simple de los dos ojos, mismos que desarrollo cuando permanecía acostado boca abajo y levantaba la cabeza y cuando gateaba y se arrastraba por todos lados.

Planeación motora: los movimientos deben planearse en el cerebro para completarse una secuencia de acciones en el orden apropiado. Las sensaciones del cuerpo proporcionan la información necesaria para planear los movimientos. Al tocar los objetos y moverse entre ellos, aprende que existen, aunque él no pueda verlos. Este es el comienzo de la habilidad mental para visualizar objetos (Ayres,

1998).

¿Con qué? Pelota de tela, cubos de madera de diferentes colores, botes con aberturas pequeñas, papeles que pueda romper y arrugar, cintas (Naranjo, 1987).

Técnica grupal: "Siguiendo mis pasos".

Se le pedirá al grupo que elaboren un collage con recortes de revistas de bebés en donde muestren una secuencia de conductas motrices de esa tapa, según su conocimiento, cuando todos hayan terminado mostrarán sus trabajos y verificarán con una guía o lista cotejable, si les faltó o sobró alguna de las conductas.

Esta técnica puede realizarse en forma individual, por parejas o en equipos.

➡ De 9 a 12 meses.

Este es un tiempo de cambios importantes en la manera en que el niño se relaciona con la Tierra y con el espacio que rodea su cuerpo (Ayres, 1998).

Durante esta etapa se mantiene sentado, se arrastra y gatea, tal vez primero lo haga hacia atrás, se incorpora a la posición de sentado, se levanta solo, camina agarrándose de los muebles, puede dar algunos pasos sostenido por debajo de los brazos. Se mantiene de pie sin apoyo por momentos, da unos pasos solo y luego se cae o se agacha. Toma objetos pequeños con el uso del pulgar e índice, empieza a soltar objetos voluntariamente mostrando que tiene mayor dominio de flexores y extensores. Saca y mete objetos de un recipiente, observa los juguetes que tiene en la mano, se interesa por explorar el mundo, ver, tocar todo lo que esté a su alcance (Naranjo, 1987).

¿Qué favorece?

Imagen corporal: la distensión corporal a través de la relajación. Al percibir y movilizar el cuerpo del niño con amplitud en forma global y segmentada.

Ubicación espacio-tiempo: cuando localiza más fácilmente los objetos que están abajo, frente, sobre, entre y detrás. Cuando se le motiva al niño a garabatear.

Coordinación gruesa: al desplazarse gateando con seguridad, cuando trepa en diferentes planos y al iniciar la marcha.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Coordinación fina: cuando manipula objetos de diferentes tamaños y al iniciar la ejecución del garabateo.

Fuerza: en miembros inferiores, al levantarse y sentarse. Cuando se coloca en posición de pie, aumenta su fuerza en miembros inferiores también y por lo tanto, en los músculos que sostienen la columna vertebral.

Equilibrio: éste mejora cuando el niño se traslada de un lado a otro con apoyo (S.E.P., 1988 a).

Juego: es frecuente ver como el niño lleva una de sus manos hacia el lado opuesto de su cuerpo. Esto desarrolla la importante habilidad para cruzar la línea media.

Ponerse de pie: uno de los grandes acontecimientos de la infancia es el de ponerse de pie solo. Pocos adultos saben de la importancia de este magnífico logro y de lo que significa para el concepto que el niño tiene de sí mismo. Es el producto final de toda la integración de las sensaciones de la gravedad, movimientos de los músculos y articulaciones, de todos los meses anteriores. Para ponerse de pie se requiere de la integración de sensaciones de cada parte del cuerpo, incluyendo la de los músculos de los ojos y del cuello, las cuales siguen siendo esenciales. Por eso lo mejor es permitir que el niño solito practique este nuevo logro para que domine el reto por sí mismo.

Palabras: tal parece que las sensaciones que surgen del movimiento corporal ayudan a estimular la parte del cerebro que participa en hacer estos sonidos Ayres, 1998).

¿Con qué? Se utilizan algunos objetos de la etapa anterior además de bote o tambor, revistas, cuentos o láminas, cubos o cajas o botes para apilar, teléfono, túnel de tela (Collado, 1982 y Naranjo, 1987).

Técnica grupal: "Quepo o no quepo".

Al grupo se le pedirá que se dividan en tres equipos: los del equipo uno deberán colocarse un cilindro de cartón con cintas (como tirantes) que cubra de debajo de los brazos hasta arriba de las rodillas y ponerse a gatear por todo el espacio.

Al segundo equipo, se le pedirá que se pongan una caja de cartón grande con cintas que puedan atárselas a la cintura y que les cubra de la cintura a las rodillas.

Además la caja deberá llevar un fondo con dos orificios por donde puedan meter los pies y caminar. A ellos se les dará la indicación que deambulen así por todo el espacio.

Por último al tercer equipo, se les pedirá que se coloquen amarrada una caja de cartón (de zapatos de un n° mayor al que calzan) en cada pie y que caminen por todo el espacio.

Se les dirá que pueden jugar entre ellos por 15 minutos mientras escuchan una música de fondo que los molive. También se les deberán colocar objetos que sirvan como obstáculos por los que deben pasar o librar. Transcurrido el tiempo se les dirá que ha concluido la actividad y pueden quitarse las cajas. Preguntarles que sintieron al tener que desplazarse con las cajas.

A continuación, se hablará también de las demás conductas esperadas del niño en su desarrollo motriz.

→ De 1 a 2 años.

En este período ya camina solo, explora la casa y sus alrededores, sube escaleras con ayuda y gatea bajándolas. Garabatea espontáneamente. Agarra los objetos con facilidad y con la habilidad de pinza, sigue tirando y levantando objetos. Hace movimientos de imitación; sostiene el asa de la taza, la levanta y toma bien el líquido. Llena un recipiente con cubos y también los apila en torre de cuatro o más. Cooperar para que lo vistan extendiendo los brazos y piernas, se quita los calcetines y zapatos, puede llegar a bajar el cierre de la chamarra o pantalón, intenta a veces ponerse los zapatos. Corre, sube y baja escalones (uno a la vez sin alternar los pies), lanza hacia arriba una pelota, brinca en el mismo lugar y puede manejar un triciclo. Imita trazos verticales. Practica ejercicios más rudos como rodar y dar volteretas. Agarra un vaso pequeño con una mano y bebe sin derramar, introduce la cuchara en la boca apropiadamente y juega con la comida. Puede quitarse y ponerse ropas sencillas, si se le desatan las agujetas, se quita los zapatos (Naranjo, 1987).

¿Qué favorece?

Imagen corporal: cuando inicia el niño la identificación de las partes que integran

su cuerpo en forma global y segmentada y cuando las mueve, también. Cuando incrementa su capacidad pulmonar al realizar respiración torácica y abdominal. Cuando da muestras de sensación de descanso al relajarse. Al mover su cuerpo segmentada y globalmente en diferentes posiciones.

Ubicación espacio-tiempo: cuando ubica objetos dentro, fuera, sobre, cerca, lejos, arriba, abajo. Al incrementar esta noción con actividades gráficas y al desplazarse entre, adelante, abajo y atrás. Cuando realiza actividades con ritmo. Cuando discrimina diferentes direcciones al desplazarse; al frente, atrás, a un lado y al otro; y también lento-rápido.

Coordinación gruesa: cuando realiza el niño actividades de trepar y reptar. Al realizar la marcha correctamente. Al saltar con ayuda. Cuando adquiere mayor coordinación en sus miembros superiores, inferiores y al realizar movimientos globales.

Coordinación fina: al realizar actividades de manipulación con diferentes materiales. Cuando garabatea.

Fuerza: al realizar actividades diferentes con miembros superiores e inferiores. Cuando utiliza sus miembros superiores en actividades de tracción.

Equilibrio: cuando inicia movimiento que le permiten controlar la marcha. Al desplazarse sin apoyo y al subir y bajar escaleras. Al realizar actividades estáticas y dinámicas, así como actividades con cambios de dirección, a un lado, a otro, al frente y atrás (S.E.P., 1988 a).

Técnica grupal: "Mis garabatos".

Se le reparte a cada participante medio pliego de papel bond o manila y plumones o crayolas gruesas. Se les da la indicación de que se descubran uno de los pies y ya descalzos que tomen un plumón o crayola y hagan un dibujo que ellos más prefieran. Mientras están elaborándolos, el coordinador irá pasando a ver cómo los hacen a la vez que a unos les hará comentarios positivos, a otros negativos, con otros más se mostrará indiferente y por último con alguno le quitará su trabajo y lo arugará desaprobándolo. Después de que hayan terminado su dibujo se les pedirá que comenten de la dificultad para llevar a cabo tal actividad y de las actitudes y comentarios del coordinador mientras dibujaban.

A continuación, se hablará también de las demás conductas esperadas del niño en su desarrollo motriz.

⇒ De 2 a 3 años.

En esta edad sus tobillos y rodillas son más flexibles, tiene mayor equilibrio al correr y disfruta plenamente de actividades como trepar, saltar, balancearse, rodar, mover brazos y piernas, desarrolla la coordinación ojo-pie, puede brincar en una pierna. Hace torres con más de cuatro cubos e incluso puede llegar a colocar tres cubos en puente. Puede cortar con tijeras en forma rudimentaria. Empieza a hacer distinciones de sí mismo y de los objetos en el espacio, es decir, entiende indicaciones de arriba, abajo, adentro, afuera, cerca, lejos, abrir, cerrar. Es capaz de reproducir un círculo en el papel o en la arena (Naranjo, 1987).

¿Qué favorece?

Imagen corporal: al identificar y mover las partes que integran su cuerpo. Cuando el niño mueve las articulaciones de sus miembros superiores e inferiores en diferentes formas.

Ubicación espacio-tiempo: al discriminar su ubicación en relación a los objetos dentro, fuera, al frente, atrás, arriba, abajo. Al identificar diferentes direcciones al desplazarse. Cuando el niño discrimina diferentes ritmos y velocidades al desplazarse. También al discriminar diferentes dimensiones como grande-pequeño, largo-corto.

Coordinación gruesa: obtiene mayor coordinación al realizar movimientos globales, con miembros superiores e inferiores.

Coordinación fina: cuando adquiere mayor coordinación ojo-mano y ojo-pie. Al lograr controlar más sus movimientos de precisión.

Fuerza: cuando ejercita sus miembros superiores e inferiores al realizar diferentes actividades. Cuando hace movimientos de tracción.

Equilibrio: al realizar actividades estáticas y dinámicas. Cuando realiza actividades con cambio de plano y ritmo. Al adquirir mayor control postural en diferentes posiciones (S.E.P., 1988 a).

Localización del tacto: la habilidad para planear movimientos depende de la

precisión del sistema táctil del niño. Las sensaciones que el tacto proporciona hacen que resulte agradable coger las cosas informándole al cerebro lo que la vista no le manda. Estas sensaciones que el niño obtiene a través de su piel, también le dicen dónde empieza su cuerpo y dónde termina. Este conocimiento sensorial del cuerpo, resulta básicamente más importante que un conocimiento visual de éste.

Movimiento: el niño debe practicar una incontable variedad de movimientos para adquirir un conocimiento sensorial adicional de cómo operan tanto sus funciones corporales como el mundo, además de que la interacción con éste es tan necesaria como el comer y el recibir amor.

Formando un mapa del cuerpo: las actividades propias de esta edad proporcionan mucha entrada sensorial proveniente del cuerpo y de los receptores de la gravedad que se encuentran en el oído interno. Toda esta información sensorial forma en el cerebro un retrato interior de las sensaciones del cuerpo o lo que es lo mismo que representación corporal. Mientras el niño se mueve y experimenta las consecuencias de sus movimientos, va formando un mapa de su cuerpo.

Trepar: para lograr esta actividad, el niño debe tener las sensaciones de la gravedad y el movimiento bien organizadas ya que al trepar las integra aún más con sensaciones de su cuerpo y con información visual. Trepar requiere de una gran cantidad de inteligencia sensoriomotriz, debido que es un paso importante hacia el desarrollo de la percepción del espacio visual.

Individualidad: como se planteó en la sustentación teórica, se reitera aquí que las sensaciones del cuerpo hacen sentir al niño como un individuo competente y seguro, un ser aparte y distinto de su madre y de cualquier otra persona u objeto, lo cual quiere decir que va bien encaminado a desarrollar un buen concepto de sí mismo. Es decir que es una persona individual porque siente su cuerpo como un todo físico y puede moverse bien por sí solo. La integración de las sensaciones proporciona los cimientos de una buena relación con los demás. Si el niño no se desenvuelve bien con otras personas, esto puede ser un reflejo de su falta de habilidad para manejar las sensaciones (Ayres, 1998).

¿Con qué? Cajas donde pueda meter y sacar objetos, objetos con rueda como

carros o animales, pelota, bloques de construcción de los que se ensamblan de diferentes tamaños, libros, crayolas, papel, cajones de madera, masa, pintura dactilar, arena (Naranjo, 1987).

Cabe mencionar que tanto en esta etapa como en la anterior, es muy similar en lo que se le favorece y con qué, solo depende en mucho del adulto cómo estimule al niño al realizar las actividades y que utilice los juguetes y objetos adecuados para tal finalidad.

Técnica grupal: "Mi juguete preferido".

A los participantes del grupo se les pedirá que con material de reuso, hagan un juguete que sirva para estimular alguna de las conductas motrices características de esta etapa. Al terminar de hacerlo, mostrarán su juguete ante los demás integrantes.

— De 3 a 4 años.

En este período el niño es capaz de andar de puntitas y balancearse en un pie. Sube y baja escaleras alternando los pies, copia una cruz, dibuja una figura humana incipiente con cabeza, tronco y hasta con otras partes del cuerpo. Utiliza mejor los juguetes de construcción. Aprende a vestirse y desvestirse solo.

El impulso interior del niño lo tiene muy activo y éste aprende a hacer bastantes cosas con su cuerpo. Sus respuestas adaptativas son cada vez más complejas y cada una de ellas expande la capacidad de integración sensorial (Naranjo, 1987 y Ayres, 1998).

¿Qué favorece?

Imagen corporal: al identificar con mayor facilidad todas las partes de su cuerpo, por segmentos y por articulaciones. Cuando puede localizar con precisión las de su cara. Al mover e identificar verbalmente las partes que integran su cuerpo.

Ubicación espacio-tiempo: al discriminar el niño sin dificultad su ubicación en relación a los objetos que le rodean: al frente, atrás, arriba, sobre, entre. Cuando discrimina direcciones y velocidades al desplazarse al frente, atrás, a un lado y al otro, lento, rápido. Al reproducir ritmos con diferentes partes del cuerpo. Cuando

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

discrimina sin dificultad largo-corto y grande-pequeño.

Coordinación de ejes corporales: cuando el niño discrimina los movimientos propios de sus extremidades superiores e inferiores con relación a su tronco. Al discriminar los movimientos propios de su tronco con relación a sus ejes longitudinal y transversal.

Lateralidad: al iniciar la discriminación del predominio de ésta en miembros superiores e inferiores. Cuando inicia la discriminación del predominio de la lateralidad con relación a sus ojos y oídos.

Coordinación gruesa: al incrementarla en sus miembros superiores e inferiores, y de sus movimientos.

Coordinación fina: cuando obtiene mayor coordinación ojo-mano y ojo-pie. Al incrementar la precisión en la ejecución de diferentes actividades.

Fuerza: al ejercitar sus miembros superiores e inferiores y globalmente al realizar actividades de trepar, reptar, saltar y de tracción.

Equilibrio: al incrementarlo el niño en actividades dinámicas, y estáticas y en la realización de actividades con cambios de velocidad en diferentes planos. Cuando logra mayor control postural en diferentes posiciones.

Flexibilidad: al ejercitarla en miembros superiores, inferiores y en las articulaciones (S.E.P., 1988 a).

¿Con qué? Carros, trenes, materiales de construcción,, gises, pizarrón, instrumentos musicales, aros, cuerdas, resbaladilla, sube y baja, arenero, triciclo (Naranjo, 1987 y Ayres, 1998).

Técnica grupal: "Monigotes"

Al grupo de participantes se le pedirá que lea las características motrices de esta etapa para que posteriormente elaboren figuras de papel (crepé) representándolas, posteriormente cuando hayan terminado, deberán colocarlas en secuencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⇒ De 4 a 5 años.

En esta edad el niño se lanza, salta, hace todo tipo de ejercicios. Puede caminar de talón-punta, atrapa y lanza adecuadamente la pelota. Copia un cuadrado y un triángulo. Puede seguir un ritmo con los pies y manos, manipula masilla o plastilina para hacer modelado (Naranjo, 1987).

¿Qué favorece?

Imagen corporal: al identificar grandes segmentos corporales y articulaciones por medio de la flexibilidad y agilidad en extremidades superiores al realizar diversas actividades.

Ubicación espacio-tiempo: cuando identifica su ubicación con relación a los objetos a través de ritmos y desplazamientos con velocidad y dirección.

Lateralidad: al mover miembros superiores o inferiores coordinadamente.

Coordinación gruesa: al diferenciar con facilidad sus segmentos (cabeza, tronco, extremidades superiores e inferiores) corporales y articulaciones (cuello, hombros, codos, muñecas, cintura, coxofemoral, rodillas y tobillos) en actividades que ejerciten su flexibilidad y equilibrio.

Coordinación fina: cuando obtiene mayor coordinación ojo-mano y ojo-pie. Al incrementar la precisión en la ejecución de diferentes actividades.

Fuerza: al mover su tronco y extremidades superiores inmovilizando las inferiores y viceversa, aplicando la fuerza.

Equilibrio: Al mover su tronco en forma independiente y extremidades superiores e inmovilizando las inferiores y viceversa, ejercitando el equilibrio.

Flexibilidad: Al mover su tronco en forma independiente y extremidades superiores e inmovilizando las inferiores y viceversa, ejercitando su flexibilidad (S.E.P., 1988 b).

Utiliza herramientas: para cada actividad que realiza el niño, requiere de toda la información sensorial que ha estado acumulando en su cerebro a través de las adecuadas actividades llevadas a cabo en cada etapa, incluyendo esta Ayres, 1998).

¿Con qué? El niño ya es capaz de elegir los juguetes que desea, pero es oportuno sugerirle aquellos que estimulan la creatividad así como a fabricar aquellos que

enriquezcan su imaginación.

Técnica grupal: "La red".

Se repartirá al grupo papel crepé de diferentes colores, cada color representará los elementos que conforman el desarrollo psicomotriz: sistema nervioso, huesos, músculos, cuerpo, sensopercepciones, esquema corporal, coordinación gruesa, coordinación fina, coordinación visomotora, lateralidad, ubicación espacial, ubicación temporal, equilibrio, respiración. Cada tira deberá unirse con otra de su mismo color con un nudo y después continuar con los demás colores hasta formar una red. Mientras tejen la red, escucharán música de fondo que les motive a trabajar más placenteramente. Al terminar, con ayuda del coordinador, harán una comparación, es decir, la red representará todo lo que el niño hasta esa etapa ha logrado desarrollarse.

NOTA. Las técnicas grupales descritas fueron implementadas específicamente para este objetivo.

3. Que los padres vigilen periódicamente los avances de las diferentes etapas del desarrollo psicomotriz del niño.

3.1. Proporcionar a los padres de familia participantes, guía o lista de cotejo del desarrollo psicomotriz con la que puedan ir vigilando que el niño presente la conducta esperada, de acuerdo a su edad.

RECURSOS

Materiales:

- ➔ Un espacio físico (instalaciones de planteles educativos o centros comunitarios).
- ➔ Sillas, pizarra, gises, pliegos de papel bond o manila, cartulina y crepé, paños de madera (abatelenguas) revistas, tijeras, pegamento, plumones, crayolas gruesas, diurex, grabadora.
- ➔ Los juguetes propios para los niños de las diferentes etapas que tengan en casa.
- ➔ Objetos que se encuentran dentro de casa y que no representen un riesgo para los niños (muebles, cajas, utensilios de cocina, etc.).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Humanos:

- ➔ Padres de familia.
- ➔ Personas interesadas en participar en el Programa.
- ➔ Psicólogo.

TIEMPO.

Se pretende llevar a cabo el programa en un período de 15 sesiones, de 2 horas de duración cada una.

ESTRATEGIAS.

- ➔ Promover el Programa en instituciones educativas y en centros comunitarios dedicados a difundir la salud preventiva en la familia.
- ➔ Difundir el Programa con el apoyo de la Sociedad de Padres (mesa directiva) de las instituciones educativas en donde se pretenda llevarlo a cabo.
- ➔ Promover el Programa con el apoyo de Organizaciones No Gubernamentales (O.N.G.s), en zonas rurales o de difícil acceso.

EVALUACIÓN

Más que una evaluación en sí, se sugiere debe vigilarse el desarrollo psicomotriz con el apoyo de guías o listas cotejables de fácil acceso y manejo para los padres de familia, es decir sin tecnicismos ni métodos complicados de obtener diagnósticos, solo que indiquen el grado de avance del desarrollo motor del niño, y de ser posible, que sean gráficamente ilustrativas para que éstos tengan una mejor referencia.

Para el aspecto afectivo, se les pedirá a los padres que después de cubrir el primer y segundo objetivos específicos del Programa, relaten a través de un escrito o verbalmente, cómo se sintió cada uno de ellos, qué tipo de sentimientos y emociones les despertó y si les dejó algún aprendizaje y de qué tipo, la experiencia vivida.

LIMITACIONES

- ➔ La disponibilidad de los padres en tiempo para asistir y participar en todas o la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mayoría de las sesiones que conforma el Programa.

- Que los padres se comprometan a vigilar y realizar actividades psicométricas con el niño, después de haber participado en el Programa.
- La posible falta de apoyo de autoridades institucionales para promover y difundir el Programa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ajuriaguerra, J. De (1993) Manual de psiquiatría infantil. México: Masson Masson (4ª Edición de la 3ª Reimpresión).
2. Akande, A. (1994) What meaning and effects does fatherhood have in child development. Early child development and care. V 101, p.p. 51-58. Malasia.
3. Alonso, M. (1991) La afectividad en el niño. Manual de actividades preescolares. México: Trillas.
4. Álvarez, M. (1995) Aplicación del programa de psicomotricidad de Pierre Vayer en un grupo de preescolares. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
5. Austin, G. (1992) Cómo hacer a nuestros hijos capaces y seguros de sí mismos. México: Promexa.
6. Ausubel, D. y Sullivan, E. (1983) Desarrollo infantil. 3 aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. México: Paidós.
7. Ayres, J. (1998) La integración sensorial y el niño. México: Trillas.
8. Becemil, M. (1997) La disciplina y los estilos de crianza: su efecto en la autoestima. Tesina de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
9. Berruero, P. (1997) Definición consensuada por las Asociaciones Españolas de Psicomotricidad o Psicomotricistas. España: <http://web.iel.es/apee.htm>.
10. Bieheler, F. (1986) Introducción al desarrollo del niño. México: Diana.
11. Bisquera, R. (1992) Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. España: Boixareu Universitaria.
12. Bowlby, J. (1985) La separación afectiva. España: Paidós.
13. Brites de Vila, G. y Müller, M. (1989) 101 juegos para educadores, padres y docentes. Actividades para talleres de aprendizaje y grupos de encuentro. Argentina: Bonum (3ª Edición).
14. Cabrera, M. y Sánchez, C. (1985) La estimulación precoz. Un enfoque práctico. España: Siglo XXI.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

15. Cano, J. (2001) El apego, factor clave en las relaciones interpersonales, España: <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/2161.htm>.
16. Capote, C., Márquez, M. y Rodrigo, M. (1994) Conocimiento lego y experto sobre desarrollo infantil, Revista Infancia y Aprendizaje, V 65, p.p 103-119. España.
17. Cobos, P. (1997) El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo, España: Pirámide, S. A., Colección ojos solares.
18. Collado, A. (1982) Construyo juguetes (para mi niño de 0 a 6 años), Guatemala: UNICEF, Piedra Santa.
19. Conde, J. y Viciano, V. (1997) Fundamentos para el desarrollo de la psicomotricidad en edades tempranas, España: Aljibe.
20. Cuevas, O. (1994) La educación psicomotriz en la educación preescolar de México, Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
21. Chávez, G. (1990) La sobreprotección en preescolar: Una propuesta pedagógica, Tesina de Licenciatura, UPN, Unidad 054, Monclova, Coahuila, México.
22. Darling, N. y Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model, Psychological Bulletin, V 113, N° 3, p.p. 487-496.
23. Del Río, N. (1999) Creciendo juntos. Un modelo de intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo basado en el sistema madre-hijo, Universidad Autónoma Metropolitana, México: UNICEF.
24. Defontaine, J. (1982) Manual de psicomotricidad y relajación, México: Masson.
25. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, (1990) V III y IV, México: Diagonal Santillana.
26. Durivage, J. (1998) Educación y psicomotricidad. Manual para el niño preescolar, México: Trillas (2ª Reimpresión).
27. Enciclopedia Multimedia Salvat, (1999) España.
28. Erikson, E. (1976) Infancia y sociedad, Argentina: Paidós.
29. Fiorentino, M. (1987) Métodos de examen de reflejos para evaluar el desarrollo del sistema nervioso central, México: Ediciones Científicas la Prensa Médica Mexicana, S. A. (1ª Reimpresión).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

30. Flores, G. (1992) Actitud de la mujer mexicana hacia su bebé lactante, Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.
31. Freud, A. (1977) El psicoanálisis y la crianza del niño, Argentina: Paidós.
32. García, J. y Berrueto, P. (1999) Psicomotricidad y educación, España: CEPE.
33. Gómez, M. (1996) Importancia del desarrollo psicomotriz en el niño de 0 a 6 años: Diferentes enfoques que lo abordan, Tesina de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
34. Harmony, T. (1998) Factores que inciden en el desarrollo del sistema nervioso del niño, ENEP Iztacala, UNAM: México.
35. Howard, W. (1999) Diccionario de Psicología, México: Fondo de Cultura Económica.
36. Ibarra, L. (1999) Aprende mejor con gimnasia cerebral, México: Garnik Ediciones (7ª Edición).
37. Jiménez, I. y Jiménez, J. (1995) Psicomotricidad. Teoría y programación, España: Escuela Española.
38. Jurado, E. (1994) Alteraciones perinatales y deficiencia mental, Artículo para publicación en la Gaceta Médica de México. México.
39. Kaye, K. (1986) La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas, España: Paidós.
40. Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1989) El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia, España: Editorial Científico-Médica.
41. Lartigue, T. (1994) Guía para la observación de la calidad del vínculo materno-infantil durante el primer año de vida, Manuales de práctica profesional. Departamento de Psicología. Universidad Iberoamericana, México
42. Le Boulch, J. (1999) El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años. Consecuencias educativas, España: Paidós.
43. Levy, M. (1966) Maternal overprotection, USA: The Norton Library.
44. Lloyd, C. y Miller, C. (1997) Relación entre el estilo parental y la depresión y la autoestima en la adultez, The Journal of Nervous and Mental Disease, 185 (11): p.p. 655-663, Ref.: 37, Nov. EUA. <http://www.siicsalud.com/data/dati006/98306074.htm>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

45. Lomax , E. (1986) Pautas científicas del cuidado infantil, España: Debate (1ª Edición).
46. López, (1979) Anatomía funcional del sistema nervioso, México: Limusa.
47. Macías-Valadez, G. (1994) Introducción al desarrollo infantil. Génesis y estructura de las funciones mentales, México: Trillas (1ª Edición).
48. Masson, S. (1985) La reeducación psicomotriz y el examen psicomotor, España: Gedisa.
49. Morales, M. y Cornelio, M. (1992) Integración de los padres de familia en las actividades lúdicas y su importancia en la educación preescolar, Tesis de Licenciatura. UPN, Unidad 271, Villa Hermosa, Tabasco, México.
50. Muñoz, S. (1996) Consejos médicos ¿Cuidados o sobreprotección? México: <http://www.mipediatra.com.mx/sobrepr.htm>.
51. Murcia-Valcarcel, E. (1997) Matriarcado... patológico. Madres que agobian... amando, España: Herder.
52. Naranjo, C. (1987) Mi niño de 0 a 6 años, Programa de estimulación temprana. México: UNICEF-PROCEP.
53. Oliva, A. y Palacios, J. (1997) Diferencias entre la expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles, Infancia y Aprendizaje. V 77, p.p. 61-67. España.
54. Osorio, S. y Sánchez, S. (1996) Estilos de crianza en México: Un estudio epidemiológico, Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
55. Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1997) Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia, México: McGraw-Hill (5ª Edición).
56. Piaget, J. (1981) Problemas de psicología genética, México: Ariel (1ª Edición).
57. Picq, L. y Vayer, P. (1984) Educación psicomotriz y retraso mental, España: Editorial Científico-Médica.
58. Pineda, X. (1998) Estudio descriptivo y comparativo de la frustración en madres con niños down, Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
59. Price, H. (1981) Conducta anormal, México: Interamericana (1ª Edición).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

60. Rocha, S., Valencia, A., Pérez, P., Casillas, J. y Salinas, L. (1990) El estudio de la conducta de apego. Revista del Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán. Año 1. V I N° 6. Mayo-Junio, p.p. 31-35. México.
61. Rodrigo, J. (1994) Contexto y desarrollo social. España: Síntesis.
62. Ruiz, A. (1997) Colección: "Todos los niños pueden aprender". 300 juegos y ejercicios para apoyar el aprendizaje de la lectura, escritura y la aritmética. México: Colección IIPA.
63. SEP (1988 a) Programa de educación física. Lactantes y Maternales. Proyecto estratégico N° 3. México.
64. SEP (1988 b) Programa de educación física. Preescolares. Proyecto estratégico N° 3. México.
65. Serfontain, G. (1998) La limitación oculta. Como ayudar a los niños que sufren dislexia, hiperactividad y problemas de aprendizaje. México: Diana.
66. Spitz, R. (1991) El primer año de vida del niño. México: Fondo de Cultura Económica (Décimo tercera Reimpresión).
67. Torres, A. (1993) Programa básico de estimulación temprana. Revista Mexicana de Puericultista y Pediatría. V I N° 1, Septiembre-Octubre, p.p. 6-11. México.
68. Uribe, H. (1998) Los conflictos interpersonales en el trabajo en función de los estilos parentales y de crianza en la niñez. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
69. Vayer, P. (1998) El diálogo corporal. Acción educativa en el niño de 2 a 5 años. Universidad Autónoma de Puebla. México.
70. Velázquez-Andrade, E. (1998) Las relaciones de apego madre-hijo. Implicaciones para la estimulación temprana con niños normales y de alto riesgo. Revista Mexicana de Psicología. V 13 N° 2, p.p. 159-174. México.
71. Vives, J. (1997) El proceso psicoanalítico. México: Plaza y Valdez.
72. Wallon, H. (1984) La evolución psicológica del niño. México: Crítica (5ª Edición).
73. Winnicott, W. (1998) Acerca de los niños. Argentina: Paidós.
74. Winnicott, W. (1999) Escritos de pediatría y psicoanálisis. España: Paidós. Psicología profunda.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN