



U NIVERSIDAD
I NSURGENTES

Plantel Xola

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON
INCORPORACION A LA U.N.A.M. CLAVE 3315-25

"LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL
DESARROLLO INFANTIL, DESDE EL NACIMIENTO
HASTA LOS 12 AÑOS DE EDAD"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
C. SANDRA ELIZABETH REZA GALAVIZ

ASESORA: MTRA. ODETTE DE LA MORA MUNGUÍA

MÉXICO, D.F.

2008



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.

DEDICATORIA

A **DIOS**

por todo lo que me ha dado
y el haberme permitido llegar a aquí.

A mis **PADRES**

que con su esfuerzo, apoyo y amor
me impulsaron día a día en este largo camino,
pero sobretodo por darme la vida.

A mis **HERMANOS**

por acompañarnos siempre, llenando
nuestras vidas de experiencias únicas e irrepetibles.

A mis **NIÑOS:**

PONCHO, RAM, MOY, RATZY Y SEBAS,
que me ayudaron a estudiar y a entender que la INFANCIA es
el tesoro más GRANDE, PURO y VALIOSO del Ser Humano.

Pero sobretodo a mi **ESPOSO**

que con su apoyo incondicional, paciencia
y gran amor, me acompañó durante este proceso
motivándome siempre a ser mejor cada día: **TE AMO ALFONSO.**

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento especial a la asesora de esta investigación, amiga y terapeuta, la **Mtra. ODETTE DE LA MORA MUNGUÍA**, por su talento, apoyo, consejos, paciencia y por todas las enseñanzas que compartió conmigo, pero sobretodo, por motivar y orientar esta tesis.

Gracias a mí siempre Coordinadora y hoy Directora de la Universidad Insurgentes Plantel Xola: la **Lic. MARTHA MONTOYA**, por estar conmigo, apoyarme y orientarme, a lo largo de la carrera.

Al **Lic. FERNANDO CARRILLO**, por ayudarme a cerrar con broche de oro, estos cuatro años y medio de dedicación, desvelo y estudio.

Mil gracias a mis sinodales: la **Dra. REBECA OÑATE**, la **Mtra. MARÍA EUGENIA PATLÁN** y la **Lic. PATRICIA MURRIETA**, por su disposición y generosos e importantes comentarios y aportaciones que mejoraron sustancialmente e hicieron posible esta tesis.

Y mi infinito agradecimiento a todos y cada uno de mis **MAESTROS**, que participaron en mi desarrollo profesional, sin su ayuda y conocimiento, no estaría en donde me encuentro ahora.

MUCHAS GRACIAS

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	9
Parte I. EL DESARROLLO DE LA INFANCIA	13
Capítulo I. Desarrollo Fisiológico	20
1.1 Crecimiento.....	21
1.1.1 Factores que determinan el crecimiento	22
1.1.2 Crecimiento prenatal	23
1.2 El cerebro y sus funciones	24
1.2.1 Crecimiento del cerebro	25
1.2.2 Estructuras del cerebro	26
1.2.3 Hemisferios y lóbulos.....	27
1.2.4 Neuronas y células gliales.....	29
1.2.5 Mielinización.....	31
1.2.6 Plasticidad.....	32
1.3 Desarrollo anatómico.....	33
1.4.1 De los 0 a los 10 años.....	33
1.4.2 De los 10 a los 12 años.....	38
1.4.2.1 Cambios físicos	38
1.4.2.2 Sistema hormonal.....	39
1.4.2.3 Características sexuales femeninas	40
1.4.2.4 Características sexuales masculinas.....	41
Capítulo II. Desarrollo Cognitivo	42
2.1 Conducta involuntaria.....	44
2.2 Capacidades sensoriales	45
2.3 Capacidades motrices.....	47
2.4 Estructura cognitiva.....	52
2.4.1 Etapa senso-motor (0-2 años).....	54
2.4.2 Etapa preoperacional (2-7 años).....	57
2.4.3 Etapa de operaciones concretas (7-12 años).....	62
2.4.4 Etapa de operaciones formales (12-15 años).....	64
2.5 Lenguaje.....	65
2.5.1 Aspectos teóricos	66
2.5.2 Las funciones del lenguaje	67
2.5.3 El desarrollo del lenguaje	69
2.6 Atención	72
2.7 Aprendizaje y memoria	74
2.7.1 Aportaciones teóricas del aprendizaje	75
2.7.2 El aprendizaje y la memoria.....	76
2.7.3 El aprendizaje de la lecto-escritura.....	79

2.7.3.1 Lectura	79
2.7.3.2 Escritura	80
2.8 Imaginación y creatividad	81
2.8.1 Desarrollo de la imaginación	82
2.8.2 Desarrollo de la creatividad	83
2.9 Expresión plástica	84
2.9.1 El dibujo infantil	85
Capítulo III. Desarrollo Afectivo	88
3.1 Las emociones	89
3.1.1 El desarrollo de las emociones	89
3.2 La emoción según Freud	90
3.2.1 Estructura Psíquica	92
3.3 Relaciones objetales	93
3.3.1 Estadio preobjetal	94
3.3.2 Estadio del objeto precursor	94
3.3.3 Estadio del objeto propiamente dicho	96
3.4 El vínculo emocional	97
3.5 Las pulsiones	99
3.5.1 El desarrollo de la pulsión	100
3.5.1.1 Etapa oral	101
3.5.1.2 Etapa anal	102
3.5.1.3 Etapa fálica	103
3.5.1.4 Etapa de latencia	105
3.5.1.5 Etapa genital	106
3.6 El desarrollo del sentido del yo	107
3.6.1 Consciencia de sí mismo	107
3.6.2 El autoconcepto	108
3.6.3 Autoestima	109
Capítulo IV. Desarrollo Social	111
4.1 Esbozo general	112
4.2 Desarrollo psicosocial	113
4.2.1 Confianza básica vs desconfianza básica	114
4.2.2 Autonomía vs vergüenza y duda	115
4.2.3 Iniciativa vs culpa	117
4.2.4 Industriosidad vs inferioridad	118
4.2.5 Identidad vs confusión de rol	120
4.2.6 Intimidad vs aislamiento	121
4.2.7 Generatividad vs estancamiento	122
4.2.8 Integridad del yo vs desesperación	122
4.3 Razonamiento moral	124
4.3.1 Razonamiento preconventional	124
4.3.1.1 Orientación al castigo-obediencia	124
4.3.1.2 Recompensas personales	125
4.3.2 Razonamiento convencional	125

4.3.2.1 Buenas relaciones interpersonales	125
4.3.2.2 Orientación a la ley y el orden.....	126
4.3.3 Razonamiento postconvencional	126
4.3.3.1 Orientación al contrato social	127
4.3.3.2 Orientación a los principios universales	127
4.4 Socialización.....	128
4.4.1 La familia	129
4.4.2 Los hermanos	132
4.4.3 La escuela	133
4.4.4 Relaciones con pares	135
4.4.5 Relaciones con grupos	137
4.4.6 La amistad.....	138
4.4.7 Sexo.....	139
4.4.8 Medios de comunicación	141
Para finalizar...	144
Parte II. EL JUEGO INFANTIL	149
Capítulo V. Teoría del juego	154
5.1 Naturaleza y origen del juego	155
5.2 Historia del juego.....	157
5.3 Las Teorías	159
5.3.1 Enfoque biológico	161
5.3.1.1 La energía del juego.....	161
5.3.1.2 El juego como relajación	162
5.3.1.3 El juego como instinto	162
5.3.1.4 La dinámica del juego.....	163
5.3.2 Enfoque psico-pedagógico	164
5.3.2.1 La ficción y el juego	164
5.3.2.2 El placer del juego.....	164
5.3.2.3 Lo funcional del juego.....	165
5.3.2.4 El juego simbólico	166
5.3.2.5 El espacio satisfactorio del juego.....	166
5.3.3 Enfoque sociocultural y antropológico	167
5.3.3.1 El juego, el espejo de los ancestros	168
5.3.3.2 La cultura del juego	168
5.3.3.3 La moral placentera del juego.....	169
5.3.3.4 La naturaleza social del juego	170
5.4 Definición de juego	171
5.4.1 Una propuesta de definición	173
5.5 Características del juego	173
5.5.1 Actividad voluntaria, libre y espontánea.....	174
5.5.2 Tiene orden, reglas y límites.....	174
5.5.3 Actividad ficticia y proyectiva.....	174
5.5.4 Participación activa.....	174

5.5.5 Actividad placentera e incierta	175
5.6 Clasificación de juegos	175
5.6.1 Desde el punto de vista biológico	176
5.6.2 Desde el punto de vista psico-pedagógico	176
5.6.3 Desde el punto de vista sociocultural	177
Capítulo VI. El Juguete	180
6.1 Historia de los juguetes	180
6.2 Origen de los juguetes	183
6.2.1 Evolución de los juguetes	184
6.3 Definición de juguetes	184
6.4 Características de los juguetes	185
6.4.1 Objeto inanimado	185
6.4.2 Diferentes identidades	185
6.4.3 Compañero	186
6.4.4 Propician la interacción	186
6.4.5 Representativos	186
6.4.6 Generadores de inquietudes y satisfacciones	187
6.5 Funciones de los juguetes	187
6.6 Clasificación de los juguetes	187
6.6.1 Ecológicos	188
6.6.2 Estimulantes	188
6.6.3 Mecánicos	188
6.6.4 De fantasía	189
6.6.5 Educativos	189
6.6.6 Violentos	190
6.6.7 Tecnológicos	190
6.7 Elección del juguete	193
6.8 Relación niño-juguete	194
6.8.1 Juguete como propiedad	195
6.8.2 Juguete preferido	195
6.8.3 Juguete roto	195
6.8.4 Juguete como paliativo	196
6.8.5 Juguete como motivo de aislamiento	196
6.8.6 Juguete como consuelo	196
6.8.7 Juguete como recompensa	197
Capítulo VII. ¿A qué juegan los niños?	199
7.1 Juegos de ejercitación	199
7.2 Juegos sensitivos	200
7.3 Juegos de exploración	200
7.4 Juegos de destrucción	201
7.5 Juegos de interés	201
7.6 Juegos de fantasía	202
7.7 Juegos desordenados	203
7.8 Juegos de creación	203

7.9 Juegos de reglas	204
7.10 Juegos de azar.....	205
7.11 Juegos de estrategia	205
7.12 Juegos de competencias	205
7.13 Juegos de adrenalina	206
Capítulo VIII. El juego y la infancia	212
8.1 Juego y derechos	212
8.2 Juego y trabajo.....	214
8.3 Juego y estimulación temprana	214
8.4 Áreas de desarrollo.....	216
8.5 Juego y sexo	217
8.5.1 Influencia cultural.....	217
8.5.2 Influencia paterna.....	219
8.5.3 Medios de comunicación	220
8.5.4 Compañero de juego	221
8.6 Juego y lenguaje	222
8.7 Juego y creatividad.....	223
8.8 Juego y educación	226
8.8.1 El juego en el salón de clases	227
8.8.2 Juego y educación física	229
8.9 Juego y deporte	230
8.9.1 Condición física	230
8.9.2 Autoestima	231
8.9.3 Relación con otros	232
8.10 Juego y desarrollo emocional	233
8.10.1 Juego y terapia.....	234
PARTE III. JUEGO Y DESARROLLO	236
Propuesta "Metamorfosis Lúdica"	239
CONCLUSION	254
BIBLIOGRAFÍAS	256

INTRODUCCIÓN

*Entre la inocencia de la infancia y la edad de la madurez,
encontramos una criatura encantadora llamada niño(a).*

*Los niños y niñas vienen en diferentes medidas, pesos y colores,
pero todos tienen el mismo credo: disfrutar cada segundo, de cada minuto,
de cada hora, de cada día y de protestar ruidosamente (su última arma)
cuando el último minuto se termina y los padres los meten a la cama.*

*Se les encuentra donde quiera: encima, debajo, trepando, colgando, bailando, corriendo,
saltando... Los padres los adoran, las hermanas mayores los toleran; los adultos los
desconocen, y el cielo los protege.*

*Son la verdad con la cara sucia, la sabiduría con el pelo desgreñado y la esperanza del
futuro con una rana en el bolsillo.*

*A los niños les encantan los dulces, las navajas, la Navidad, los libros de historietas,
el campo, el agua (pero no en la regadera), los animales grandes, papá, los trenes,
los domingos por la mañana y los carros de bomberos. Le desagradan las visitas,
la escuela, las lecciones de música, las corbatas, los peluqueros,
las niñas, los abrigos y la hora de acostarse.*

*Tienen el apetito de un conejo, la digestión de una tragaespaldas,
la energía de una bomba atómica, la curiosidad de un gato, los pulmones de un dictador,
la imaginación de Julio Verne, el entusiasmo de una chinampina...*

*A las niñas les gustan los zapatos nuevos, los vestidos para fiesta, los animalitos,
el primer año, las matracas, las muñecas, hacer -creer, las clases de baile, los helados,
las cocinas, los libros para colorear, el maquillaje...*

*A ellas les desagradan las visitas, los niños en general, la ropa usada, las sillas rectas, las
verduras, los trajes para la nieve o quedarse en el patio. Es ruidosa cuando tú estás
pensando, la más bonita cuando te ha provocado, la más ocupada a la hora de dormir,
la más callada cuando quieres presumirla y la más coqueta cuando definitivamente no
debe obtener lo mejor de ti otra vez.*

*Nadie más se levanta tan temprano, ni se sienta a comer tan tarde.
Nadie más puede traer en el bolsillo un cortaplumas oxidado, una fruta mordida, medio metro de cordel, dos caramelos, seis quintos, una honda, un trozo de sustancia desconocida y un auténtico anillo supersónico con un compartimiento secreto.*

*Son criaturas mágicas.
Usted puede cerrarle la puerta del cuarto donde guarda la herramienta y muñecas, pero no puede cerrarle la puerta del corazón; puede apartarlo de su estudio, pero no puede apartarlo de su mente.*

Todo el poderío suyo se rinde ante ellos.

Son su carcelero, su amo, su jefe...

Ellos, un manojito de ruido carita sucia.

Pero cuando usted regresa a casa con sus esperanzas y ambiciones hechas trizas, él puede remediarlo todo con dos mágicas palabras: "Te quiero"

Alan Beck

¿Quién no se acuerda de su infancia?, ¿de sus juegos?, ¿de aquél juguete preferido?. Si duda, todos en algún momento nos acordamos de aquella época, que con el paso del tiempo, nos hizo ser lo que somos.

Lo más importante radica en brindarles a los niños la oportunidad de jugar de manera saludable y proporcionarles todo lo fundamental para su desarrollo.

Por eso la gran importancia que ejercen los juegos durante la infancia, promoviendo y estimulando un desarrollo óptimo útil para su salud y bienestar en su vida posterior.

Por tal motivo, el objetivo de la presente investigación es reseñar la importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño, así como, proponer una herramienta útil de juegos y juguetes que estimulen esta evolución. Las edades que se estudiarán son desde recién nacidos hasta los 12 años de vida, lo que abarca toda la infancia.

La presente tesis es de tipo documental. Es decir, se revisan teorías, investigaciones y estudios en la literatura acerca del tema, desde bibliografías pioneras hasta las más recientes.

La investigación está dividida en tres partes principales.

La primera parte llamada "*El Desarrollo de la Infancia*", retoma todo lo estudiado acerca del desarrollo integral del niño, dividida en cuatro capítulos: *Desarrollo*

Fisiológico, Desarrollo Cognitivo, Desarrollo Afectivo y Desarrollo Social. Esta primera parte pretende que se tenga un conocimiento del desarrollo del niño, saber qué se puede esperar, cuándo se puede y a qué edades las conductas, pensamientos y sentimientos se transformarán en formas más maduras. De igual manera, predecir patrones o normas de desarrollo, para poder detectar alguna posible anomalía o retraso en su evolución.

La segunda parte denominada *“El Juego infantil”*, trata de las aportaciones que se han realizado acerca de la actividad lúdica en los niños. Los capítulos de la segunda parte son: *Teoría del Juego, El Juguete, ¿A qué juegan los niños?* y *El Juego y la Infancia*. Estos capítulos pretenden analizar desde el origen y la historia del juego, las propuestas de autores representativos, hasta determinar la fuerza y el impacto que tiene el juego en la vida de los niños.

Y la tercera y última parte llamada *“Juego y Desarrollo”*, contiene la propuesta final de esta investigación denominada *“Metamorfosis Lúdica”*. En donde se engloban los temas principales: desarrollo, juego y juguete, en un cuadro práctico elaborado cronológicamente. En este se observan las transformaciones que el niño tiene desde el momento de su nacimiento hasta el inicio de la pubertad. Con esta propuesta se pretende ofrecer a las personas profesionales o no, interesadas en el desarrollo de los niños, una herramienta práctica que propone determinados juegos y juguetes, en cierto periodo o edad de los infantes, con el principal objetivo de estimular algunos aspectos del desarrollo y motivar a los niños a jugar. Siempre buscando proporcionar a los niños juegos placenteros, divertidos, significativos y principalmente formativos.

En esta investigación el infante, desde su nacimiento hasta el año de edad, se le nombra bebé, a partir del año ya se le dice niño. De los tres a los seis años, se le denomina niño de edad preescolar. De los seis a los once, niño de edad escolar o primaria, y a partir de los 12 o 13 años: joven o chico. Haciendo la aclaración, que cuando se dice “niño” también se refiere a “niña”; abarca a los dos sexos, niños y niñas por igual, sólo por fines prácticos del idioma.

Otra de las finalidades de la investigación es promover los juegos y juguetes *unisex*, que tanto niñas como niños los puedan jugar y que de esta manera, se pueda promover

la igualdad de oportunidades y la práctica de ejercicios que en su vida posterior, les serán de utilidad y producirán sentimientos empáticos.

Con todo esto, comienza el largo recorrido del proceso por el cual el niño atraviesa junto con su fiel acompañante: el juego.

Primera Parte
El Desarrollo de la Infancia

*"La infancia tiene sus propias maneras
de ver, pensar y sentir; nada hay más
insensato que pretender sustituirlas por las nuestras."
(Jean Rousseau, 1712-1778)*

El desarrollo se refiere a una serie de cambios de naturaleza cualitativa que ocurren en el individuo desde su concepción hasta su muerte. Este término se aplica a los cambios que aparecen de forma ordenada, coherentes y permanecen por un periodo de tiempo (Morris, 1997).

Muchos de los cambios que ocurren durante el desarrollo se deben al crecimiento y a la maduración.

El crecimiento es aquel proceso que transforma a un niño en adulto, mediante el aumento progresivo y continuo de su tamaño corporal. El niño no solo se vuelve más grande físicamente sino también, aumenta el tamaño y la estructura de sus órganos internos y del cerebro (Atkin y otros, 1987 y Diccionario de Psicología y Pedagogía, 2002).

La maduración son aquellos cambios biológicos que se caracterizan por el logro en su funcionamiento físico y mental del niño. Estos cambios funcionales ocurren de forma natural y espontánea y casi siempre programados genéticamente (Morris, 1997).

Tanto el crecimiento como la maduración son indispensables para el desarrollo óptimo del niño. Sin embargo, otros dos factores también están involucrados en este proceso: la herencia y el ambiente. La herencia es aquella contribución genética de forma innata proveniente de los padres biológicos en el momento de la concepción. El ambiente son todas las experiencias provenientes del interior y del exterior, las cuales no dependen de la herencia. (Hurlock, 1967).

Entonces, el desarrollo se caracteriza por: ser un proceso *continuo*, ya que en cada etapa infantil siempre existen cambios que no tienen detenciones, siempre existen funciones que están cursando hacia una mayor complejidad. Es *progresivo*, experimenta cambios que generan mejoría de funciones que permiten mayor adaptabilidad. Es *irreversible*, los avances ya adquiridos no se pierden, lo que permiten seguir instalando nuevas funciones sobre avances previos ya consolidados. Tiene una *secuencia* fija, para que aparezca una función determinada se requiere la adquisición

previa de una función de base, esto es lo que genera una secuencia fija. Todas sus *áreas* están interrelacionadas, unas dependen de otras para su desarrollo, aunque algunos autores las manejan por separado. Y, tiene *ritmos* diferentes, a veces es muy rápido y en ocasiones muy lento, cada desarrollo depende de las influencias internas y externas que viven los niños (Hurlock, 1967; Atkin y otros, 1987; Morris, 1997 y Papalia, 2005).

Lo importante en el desarrollo del niño es entender que existen diferencias individuales, cada niño, desde el inicio, es diferente a todos los demás. Las características familiares, los efectos del sexo, la clase social, el grupo étnico, y la presencia o ausencia de problemas físicos, mentales o emocionales, afectan en el desarrollo del niño (Atkin y otros, 1987).

El conocimiento del desarrollo del niño permite saber qué se puede esperar, cuándo se puede y a qué edades las conductas se transformarán en formas más maduras. De igual manera, se pueden establecer patrones o normas de medición en forma de escalas, que determinan las tareas a realizar de los niños según la edad. Y por último, conocer el desarrollo del niño sirve como guía para padres, profesores y profesionales en la materia, para orientar al niño hacia caminos nuevos en el momento adecuado, así como detectar alguna anomalía o retraso en su desarrollo (Hurlock, 1967).

El estudio del desarrollo del niño pasó por muchos obstáculos. El primer interés en el estudio del niño, no fue por el niño en sí, o por su desarrollo, sino, para crear un método óptimo para educarle y convertirlo en un ciudadano útil. Los primeros estudios estaban relacionados al ámbito educativo, no fue sino, hasta 1774 cuando Pestalozzi creó el primer documento científico sobre el desarrollo del niño pequeño, el cual se basaba en notas de observación que tomó de su hijo. A partir de ahí surgieron algunos estudios con el mismo método observacional (Hurlock, 1967).

Muchos años después, en 1891 Stanley Hall le dio gran importancia al estudio científico del desarrollo de los niños en sus obras. Hall llamó la atención porque él fue el primero en decir que los niños no son adultos en miniatura. Por el interés que estimuló a posteriores investigaciones, se le dice “el padre del movimiento del estudio del niño” (Hurlock, 1967, pág. 20).

Sin embargo, este trayecto también fue difícil porque no se permitía con facilidad el acceso a los niños para poder estudiarlos, ya que se encontraban obstáculos por parte de los padres, de la sociedad y por la falta de métodos eficaces de estudio.

Ahora, en la actualidad diversos estudios están a la mano de numerosos profesionales en la materia, tanto psicólogos, profesores, médicos y padres de familia interesados en conocer, estudiar e investigar el desarrollo normal del niño.

Esta primera parte de la investigación se enfoca en conocer el desarrollo de los niños, desde su nacimiento hasta los 12 años de edad¹. Las áreas en las cuales se dividió esta parte son: *fisiológica, cognitiva, afectiva y social*.

Para el estudio de estas áreas del desarrollo infantil, se retomaron las aportaciones de algunas teorías importantes.

El capítulo uno se llama “Desarrollo Fisiológico”, en el cual se abarcan temas relacionados con el proceso y transformación de la estructura corporal y órganos internos desde su concepción hasta la pubertad, y las funciones que estos desempeñan. Se enfoca principalmente a los cambios físicos, orgánicos, hormonales y funcionales del niño.

El capítulo dos es llamado “Desarrollo Cognitivo”, aquí abarca toda la información de cómo el niño evoluciona en su pensamiento. El desarrollo cognitivo se refiere al conjunto de actividades psicológicas o mentales que permiten el conocimiento y su organización, es decir, el proceso por el cual el niño pasa para formar su conocimiento, pensamiento e inteligencia. Se abarcan temas como los reflejos, los sentidos, lenguaje, memoria, aprendizaje, entre otros.

Este capítulo retoma principalmente la Teoría Cognoscitiva de Jean Piaget (1896-1980), la cual se centra en los procesos mentales desde un punto de vista “organísmico” y consideró este desarrollo como el producto de los esfuerzos del niño por comprender y actuar en el mundo. Su teoría de desarrollo cognitiva está organizada por medio de etapas, las cuales dependen de la anterior para avanzar a la siguiente. En

¹ Todas las teorías serán explicadas en su totalidad, aunque algunas etapas superan el rango de edad de esta investigación, pero de igual manera se retomarán con el objetivo de no dejar inconclusa ninguna.

cada etapa la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar. De la infancia a la adolescencia, las operaciones evolucionan desde un aprendizaje basado en una actividad sensorial y motora, hasta pensamiento lógico y abstracto. Este desarrollo sucede por medio de tres principios interrelacionados: la *organización*, la *adaptación* y el *equilibrio*. El describió cuatro etapas: la *senso-motora*, que va desde el nacimiento hasta los dos años de edad; la *preoperacional*, de los dos a los siete años; la de *operaciones concretas*, de los siete a los doce años y; *operaciones formales*, a partir de los doce hasta los quince años.

En el siguiente capítulo, llamado “Desarrollo Afectivo”, se abordan temas principalmente del psicoanálisis. El desarrollo afectivo es un proceso psíquico característico por el establecimiento de la personalidad, por medio de la evolución de las emociones, necesidades y relaciones afectivas del individuo. Aquí se pone de manifiesto cómo el niño adquiere y modifica sus afectos y emociones, ya sea en relación con personas significantes o consigo mismo. Llegando a ser un ser afectivo, adquiriendo consciencia, conocimiento y estima de sí mismo.

La teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (1856-1939), considera que las personas nacen con impulsos y/o pulsiones biológicos que deben dirigirse adecuadamente para permitir un desarrollo sano. Propuso tres elementos de estructuración de la personalidad: el *ello*, el *yo* y el *superyó*, dichos elementos son importante en el desarrollo del niño, ya que por medio de ellos, el niño adquiere pensamientos, sentimientos y motivaciones que determinan cómo va a ser en su vida adulta. Propone que la personalidad se forma en la infancia, cuando el niño se enfrenta a conflictos inconscientes entre esas pulsiones y los requisitos de la sociedad. Estos conflictos ocurren en cinco etapas de desarrollo, en las que el placer cambia de una zona del cuerpo a otra. Si los niños reciben muy poca o demasiada gratificación, están en riesgo de sufrir una fijación. Las etapas propuestas por Freud son: etapa *oral*, desde el nacimiento hasta el año, año y medio; la etapa *anal*, del año y medio a los tres o cuatro años; la *fálica*, de tres a seis años; la de *latencia*, de los seis a los doce o trece años y; la *genital*, a partir de los trece años en adelante.

El capítulo de “Desarrollo Social”, es el cuarto y último de la primera parte de esta investigación. El desarrollo social es aquel proceso mediante el cual el individuo

aprende a adaptarse a la sociedad, introyectando normas, reglas y valores provenientes de las relaciones con los demás y el entorno. En este capítulo se observa como el niño desarrolla las habilidades sociales necesarias para desenvolverse y ser un individuo adaptado en su sociedad. El impacto que tienen sus relaciones con los hermanos, amigos, y compañeros de escuela. Aquí se retoman dos teorías: la del desarrollo psicosocial de Erikson y, la del desarrollo moral de Kohlberg.

La teoría de Erik Erikson (1902-1994) del desarrollo psicosocial cubre ocho etapas del ciclo vital del niño, cada etapa incluye una “crisis” en la personalidad, en donde la resolución exitosa de cada crisis, requiere del balance de un rasgo positivo y su rasgo negativo. El resultado exitoso de cada crisis es el desarrollo de una *virtud* o fortaleza que ayudan en el resto de las etapas de desarrollo del niño. De lo contrario, si no van bien, se pueden desarrollar maladaptaciones o malignidades que ponen en peligro el desarrollo. Las etapas son las siguientes: *confianza básica vs desconfianza básica*, del nacimiento al año y medio de edad; *anatomía vs vergüenza y duda*, del año y medio a los tres o cuatro años; *iniciativa vs culpa*, de los tres a los seis años; *industria vs inferioridad*, de los seis a los doce o trece años; *identidad vs confusión de rol*, durante la pubertad y la adolescencia (de 13 a 20 años); *intimidad vs aislamiento*, toda la adultez joven (de 20 a 30 años); *generatividad vs estancamiento*, durante la adultez (de 30 a 50 años); y la última etapa que abarca la madurez es la de *integridad del yo vs desesperación* (a partir de los 60 años).

La cuarta y última teoría, es la del razonamiento moral de Laurence Kohlberg (1963, 1981). Dicho autor teorizó que el razonamiento moral es un proceso del pensamiento en donde participan los juicios sobre las cuestiones del bien y el mal. Kohlberg evaluó el razonamiento moral de niños y adolescentes y adultos presentándoles dilemas morales, situaciones hipotéticas en las que la gente debe tomar decisiones difíciles. Con base a los resultados de dicha investigación, Kohlberg dividió el desarrollo moral en tres niveles: el *preconvencional*, de se desarrolla desde el nacimiento hasta los nueve años de vida del niño; el *convencional*, de los nueve años hasta la adolescencia y; el nivel *postconvencional*, el cual es a partir de la adolescencia.

Esta primera parte de la investigación documental es de suma importancia y es punto de partida para el proyecto final. Aquí se estudia el desarrollo del niño desde su nacimiento hasta los 12 años de edad, en sus diversas áreas: la fisiológica, cognitiva, afectiva y social.

CAPITULO I

DESARROLLO FISIOLÓGICO

Durante los primeros doce años de vida, el desamparado bebé se convierte en un miembro competente de la sociedad. Durante estos años iniciales ocurren muchas clases importantes de desarrollo. En este capítulo se hablará del desarrollo fisiológico el cual, está definido como los cambios progresivos del individuo que le permiten la adaptación al entorno y garantizan su conservación. Cambios en los organismos internos y en el físico del individuo (Diccionario de Psicología y Pedagogía [D.P.P.], 2002).

Los especialistas en el desarrollo utilizan el término maduración para referirse a los procesos biológicos que dan lugar a una secuencia ordenada de cambios. La maduración da cuenta de muchos de los cambios en el desarrollo físico, cambios en los que las influencias ambientales, casi no tienen que ver, y otros cambios que son producto de la interacción entre maduración y experiencia (Morris, 1997).

El desarrollo infantil está caracterizado por la maduración de los órganos, lo que traen consigo el aumento de la estructura corporal, dicho crecimiento tiene una velocidad diferente entre sexos en determinada etapa de su desarrollo. El crecimiento del cerebro, así como sus funciones son parte indispensable para la adquisición de diferentes capacidades y habilidades en el individuo con el fin de que se adapte a su medio y sea un miembro competente de su sociedad.

El crecimiento está caracterizado por etapas sucesivas y progresivas en un individuo desde su nacimiento hasta la edad adulta. El crecimiento del cuerpo trae consigo nuevas formas de ver el mundo. Cuando el niño deja de ser infante, y comienza a la pubertad, las hormonas están en pleno florecimiento junto con las características sexuales, los jóvenes comienzan a adquirir la capacidad de reproducirse, sin embargo, ésta se logra con plenitud hasta la adolescencia (D.P.P., 2002).

Dos temas importantes en el desarrollo son: el crecimiento y maduración. Ambos conceptos se relacionan entre sí y son indispensables para que el niño pueda realizar una acción, otorgándole la estructura corporal ideal para moverse con independencia.

Este capítulo se enfoca en tres temas principales: crecimiento, desarrollo cerebral y desarrollo anatómico. En cuanto al crecimiento se aborda desde su concepto, sus factores que lo determinan, hasta el curso que lleva durante la gestación. Le sigue el desarrollo cerebral, el cual es uno de los temas más importantes a tratar, ya que es la maquinaria interna que rige las conductas, habilidades, el aprendizaje, la inteligencia y las capacidades del individuo, entre otros. Y por otro último, el desarrollo anatómico, que está orientado a todos aquellos cambios por el cual pasan los niños, cambios en su cuerpo, dentición, hormonal, órganos internos, extremidades, etc. El objetivo de este capítulo es conocer el desarrollo fisiológico normal de los niños desde el nacimiento hasta los doce años de edad. Con desarrollo fisiológico se entiende que son aquellos cambios, productos del crecimiento y de la maduración de sus órganos, que producen determinadas funciones. Funciones que determinarán las habilidades y capacidades del niño influyendo enormemente en como éste se maneje en su medio ambiente.

Este tema es una de las piezas que engloban el desarrollo infantil, cuyo tema, se despliega a continuación.

1.1 CRECIMIENTO

El crecimiento, es un proceso que transforma a un niño y lo convierte en adulto, esto se logra mediante el aumento progresivo y continuo de su tamaño corporal, la maduración de sus órganos y el desarrollo armonioso de sus miembros.

Este proceso de crecimiento comienza antes de que el niño nazca, en el momento de su concepción, cuando el óvulo fecundado todavía es una célula minúscula, que se va a dividir y multiplicar para constituir un ser humano. Y continua durante los primeros años, con un aumento de sus órganos y miembros, hasta alcanzar su tamaño final (Atkin y otros, 1987).

Hay una diferencia notoria entre el crecimiento y desarrollo anatómico (físico). El primero se refiere, esencialmente, a un aumento en las dimensiones del cuerpo, por ejemplo, el peso y la talla de un niño. Es desarrollo anatómico suele ser un término más amplio, el cual también incluye crecimiento, pero se refiere de igual forma a un cambio en la composición y el funcionamiento de las células, en la dimensión de los miembros,

en la maduración de los órganos y en la adquisición de nuevas funciones lo que ayuda al individuo a adaptarse a su medio de forma satisfactoria (Atkin y otros, 1987).

Cada niño tiene su propio ritmo de crecimiento, el cual no es constante. Existen épocas de su vida, como son el periodo prenatal, la lactancia (de 0 a 2 años), el preescolar (de 3 a 6 años), la infancia (de 7 a 12) y la adolescencia (de 13 a 18 años); durante las cuales su crecimiento es más acelerado en comparación a otras etapas de su desarrollo (Atkin y otros, 1987).

Lo interesante es hacer hincapié que no todos los niños crecen a la misma velocidad. Se dice las niñas tienen un crecimiento más lento que los varones, lo que se observa por un peso menor al nacer, y esta diferencia se mantiene hasta llegar a la etapa prepubertal (de 10 a 13 años) con algunas excepciones. Esto es necesario tenerlo en cuenta para no esperar los mismos resultados en las mediciones de niñas y niños. Las niñas tienen un crecimiento físico más lento, pero a la vez, suelen ser más resistentes a las condiciones adversas. Sin embargo, puede haber también velocidades distintas dentro de un mismo sexo (Atkin y otros, 1987).

1.1.1 Factores que determinan el crecimiento

Atkin y otros (1987) proponen tres factores principales que ayudan a que los niños tengan un crecimiento favorable. Los factores genéticos, el estado de nutrición y el medio ambiente.

Los factores genéticos son los primeros en intervenir en la vida del niño, desde el momento de su concepción. Estos factores ya está determinado y definido el sexo del niño, algunas de sus características y su potencial de crecimiento. Es aquello que es heredado por los genes de los padres.

El segundo factor en actuar es la nutrición, “el procedimiento por el cual es organismo consume y utiliza las sustancias o nutrimentos que necesita para vivir, crecer y reparar sus pérdidas, es la nutrición” (pág. 34). La alimentación que recibe el niño desde el embarazo y los primeros años de vida son fundamental para su crecimiento. La lactancia prolongada y la ingesta de alimentos sólidos a partir del quinto mes de edad, son hábitos que ayudan al crecimiento del niño. Lo sano es tener una buena

alimentación, lo que provoca un estado de salud favorable y con ello se potencializa su crecimiento.

El medio ambiente también influye en el crecimiento del niño, estos pueden ser desde la edad de la madre, las condiciones de vida durante el embarazo, el estado socioeconómico, el nivel educativo, integrantes de la familia, entre otros. Todas estas condiciones son indispensables para saber si se están cubriendo las necesidades básicas del niño, como alimentación, abrigo, cariño, techo, todas esas condiciones que son esenciales para que el niño crezca bien.

Conocer estos factores y cómo actúan sobre el crecimiento de los niños puede ayudar a reducir sus riesgos. Igualmente a identificar a aquellos niños que pudieran sufrir algún retraso o se vean amenazados por estas condiciones de vida.

El crecimiento trae consigo la maduración de determinados órganos o sistemas internos del cuerpo humano, lo que provoca su funcionamiento. El órgano o sistema más importante en conocer su desarrollo es el sistema nervioso central, ya que este es el motor que impulsa todas las conductas, pensamientos y sentimientos de los seres humanos.

1.1.2 Crecimiento prenatal

Este tema se aborda de manera muy breve ya que para fines de esta investigación, las edades a indagar serán a partir del nacimiento del infante hasta los 12 años de edad. Sin embargo, es importante el crecimiento prenatal porque es ahí donde comienza el desarrollo integral del niño.

Se sabe, que en el momento del nacimiento del bebé, éste ya tiene 9 meses viviendo. Durante esos 280 días pasados en el útero materno, el ser humano crece en una forma mucho más acelerada de lo que crecerá en toda su vida ulterior (Atkin y otros, 1987).

La fase embrionaria de multiplicación de las células, corresponde a los dos primeros meses de gestación; mediante este proceso empieza la formación de los órganos y de los miembros, pero el aumento en tamaño todavía no es notable (Atkin y otros, 1987).

En el tercer mes y a partir de ahí, principia el periodo fetal: aparecen los órganos de los sentidos, se perciben los latidos del corazón. Es el momento de formación de la

placenta, a través de la cual el niño recibirá de su madre el oxígeno, los nutrientes y también las hormonas indispensables para un crecimiento óptimo (Atkin y otros, 1987).

Desde el cuarto mes de gestación, el crecimiento se manifiesta por el aumento del peso y la talla del feto y por el desarrollo de sus órganos. Se cerebro, por ejemplo, aumenta 3 gramos en 24 horas. Este crecimiento es muy rápido en relación con el resto del cuerpo y explica la desproporción que existe entre la cabeza y el cuerpo, tanto en el feto como en el recién nacido (Atkin y otros, 1987).

El periodo prenatal y los primeros 6 años de vida son etapas esenciales para el crecimiento del niño y su vida futura. Cada etapa, tanto en el crecimiento físico como en el desarrollo psicológico se apoya en la anterior y prepara la que sigue.

1.2 EL CEREBRO Y SUS FUNCIONES

Para poder hablar del cerebro y sus funciones en la vida humana, es necesario hablar del sistema nervioso, para poder entender de donde viene y saber la función de este sistema en los humano.

El sistema nervioso se podría decir que es el director de la orquesta del organismo. Dirige el funcionamiento de todos los órganos y coordina sus funciones estableciendo entre ellos una perfecta armonía (Diccionario Enciclopédico Universal [D.E.U.], 2002). Es el conjunto de estructuras con funciones especiales, por medio de las cuales el organismo responde adecuadamente a los estímulos que recibe, así sean del exterior como del interior, esto depende la posibilidad de adaptación y supervivencia que tenga el organismo al medio ambiente (López, 1980).

El sistema nervioso tiene tres funciones principales: 1) recibe e interpreta la información que proviene del exterior o del interior del cuerpo; 2) almacena la información recibida e interpretada; y 3) elabora respuestas en base a la misma (D.E.U., 2002).

El sistema nerviosos se divide en: sistema nervioso central (SNC) el cual es la parte que se localiza dentro del cráneo y la columna vertebral y; el sistema nervioso periférico (SNP), es la parte que se sitúa fuera del cráneo y de la columna vertebral (Pinel, 2007).

El SNC se compone del encéfalo (cerebro) y de la médula espinal. Es una auténtica computadora del cuerpo ya que se encarga de procesar la información y de emitir mensajes (Pinel, 2007).

El SNP está constituido por el conjunto de nervios que transmiten los estímulos captados por los receptores al cerebro así como el mensaje que éste envía como respuesta. Está formado por 12 pares de nervios craneales y 31 nervios denominados espinales (Pinel, 2007).

El sistema nervioso está presente en todo el organismo y es el tejido especializado en la comunicación, tanto con el medio externo como con el medio interno.

Como lo menciona Tapia (1996) los seres humanos “estamos continuamente situados entre dos medios: por una parte, el medio externo, constituido por todo lo que nos rodea y el cual conocemos a través de los sentidos, que llevan la información al cerebro [...]; y por otra parte, el medio interno formado por nuestros líquidos, fundamentalmente de la sangre, y nuestros órganos, [...]”. Ambos medios se comunican de tal manera que su “operación es totalmente independiente de la voluntad” (pág. 25).

1.2.1 Crecimiento del cerebro

Hablar del cerebro es muy importante ya que el crecimiento de éste, antes del nacimiento y durante los años de la infancia es fundamental para el futuro desarrollo físico, cognitivo, emocional y social del niño.

Hoy en día gracias a la tecnología, los investigadores han comprendido con mayor claridad cómo ocurre este crecimiento, en donde se ha aprendido que la maduración del cerebro lleva mucho más tiempo de lo que antes se pensaba (Papalia, 2005).

El cerebro, en el momento del nacimiento, pesa únicamente el 25% de su peso de adulto, alcanza cerca del 90% de su peso a los tres años de edad del niño. A los 6 años casi tiene su tamaño adulto, pero su crecimiento y el desarrollo funcional de partes específicas del cerebro continua hasta que el niño se convierte en adulto (Ibid.).

El crecimiento del cerebro se da poco a poco, como lo explican Fisher y Rose en 1994 y 1995 respectivamente, con los brotes de crecimiento del cerebro, que son periodos de rápido crecimiento y desarrollo y que coinciden con cambios en el

comportamiento cognoscitivo. Esto aunado a que diferentes partes del cerebro crecen más rápidos en momentos distintos.

Alrededor de las dos semanas de concepción, se inicia el desarrollo de forma gradual del cerebro, de un largo tubo hueco a una masa esférica de células. En el momento del nacimiento, el brote de crecimiento de la médula espinal y del tallo cerebral (la parte del cerebro responsable de funciones básicas como la respiración, el latido cardíaco, la temperatura corporal y el ciclo sueño-vigilia) casi ha terminado. El cerebelo (la parte del cerebro que mantiene el equilibrio y la coordinación motora) crece a su mayor velocidad durante el primer año de vida del niño (Casaes, 1993 citado en Papalia, 2005).

Durante los primeros doce meses de vida, el cráneo está formado por un conjunto de huesos planos, todavía no soldados entre sí, que dejan abiertas entre ellos la fontanela, que en el recién nacido mide unos 3,5 cm, y se cierra entre los 12 y los 18 meses. El perímetro cefálico aumenta, en este mismo periodo, a razón de 1,5 cm por mes aproximadamente, siendo mayor durante los dos primeros años que el perímetro torácico. En lo sucesivo, su desarrollo es incomparablemente inferior, aumentando en total no más de 4 o 5 cm entre el segundo y el quinto año de edad (Psicología y Pedagogía Infantil [P.P.I.], 2002).

1.2.2 Estructuras del cerebro

El cerebro está dividido en tres estructuras principales, según Paul MacLean (1990): la raíz cerebral, el área límbica y la corteza cerebral (Pinel, 2007).

La raíz cerebral regula funciones básicas de sobrevivencia como la respiración, los latidos del corazón y el metabolismo (Pinel, 2007).

El área límbica controla las emociones y ayuda a almacenar información en la memoria. Esta área contiene los componentes que regulan los sentimientos, como la ansiedad y el estrés, y que influyen en el funcionamiento total del cerebro. Algunas de las zonas son: el hipotálamo, la amígdala, el tálamo y el hipocampo (Pinel, 2007).

La corteza cerebral está dividida en dos hemisferios: izquierdo y derecho. Estos hemisferios están conectados por un conjunto de fibras nerviosas llamadas cuerpo calloso, que los comunica en sus diferentes zonas o regiones (Pinel, 2007).

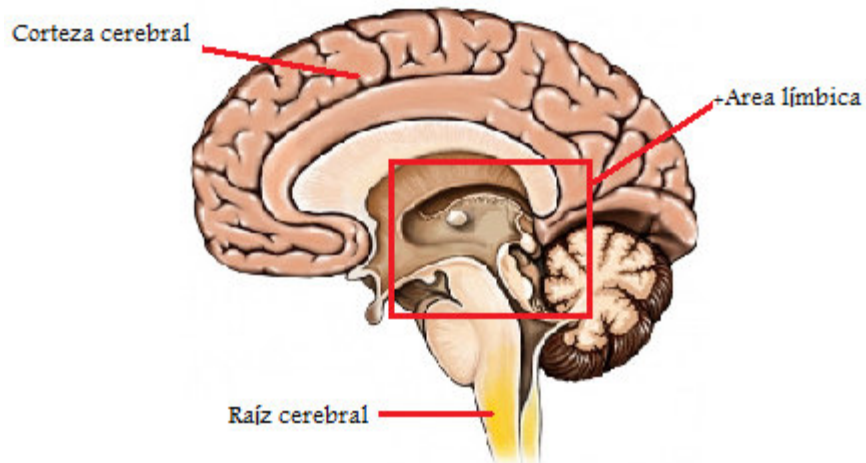


Figura 1. Áreas principales del cerebro.

Fuente. Los dibujos expuestos en este capítulo fueron tomados de internet del portal Google imágenes y han sido modificados según el tema que se analiza.

1.2.3 Hemisferios y lóbulos

El cerebro, se divide en dos partes, una derecha y una izquierda, o mejor conocidas como hemisferios, cada uno de ellos tiene funciones especializadas. Dicha especialización se le conoce con el nombre de lateralización. El hemisferio izquierdo se relaciona principalmente con el habla y la escritura, así como el movimiento de la mano derecha; y el hemisferio derecho, contacto y movimiento de la mano izquierda, la construcción espacial, el reconocimiento de rostros y la imaginación no verbal. La conexión entre los hemisferios se lleva a cabo mediante un enorme conjunto de fibras nerviosas llamado *cuerpo calloso*, el cual les permite compartir información de un hemisferio a otro y viceversa, coordinando sus funciones. El cuerpo calloso crece de forma significativa durante la niñez y alcanza su tamaño de adulto alrededor de los 10 años de vida del niño aproximadamente (Morris, 1997; Papalia, 2005 y Pinel, 2007).

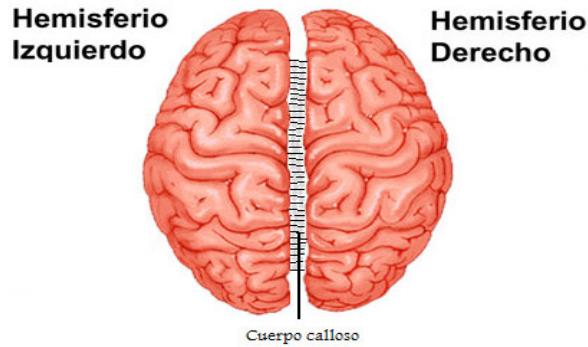


Figura 2. Vista desde arriba del cerebro donde se puede observar la división hemisférica

En cada hemisferio hay cuatro lóbulos o secciones: occipital, temporal, parietal y frontal.

El lóbulo occipital, ubicado en la parte posterior más alejada de los hemisferios cerebrales, recibe y procesa información visual. Es precisamente en éste lóbulo, en el que se experimentan las formas, el color y el movimiento del ambiente. Las lesiones en este lóbulo pueden producir ceguera, aún cuando los ojos y sus conexiones nerviosas con el cerebro estén en perfecto estado (Morris, 1997 y Pinel, 2007).

El lóbulo temporal, localizado frente al lóbulo occipital, aproximadamente detrás de cada sien, desempeña un papel importante en tareas visuales complejas, como el reconocimiento del rostro de las personas. Es el “centro primario del olfato” del cerebro. También recibe y procesa información de los oídos, contribuye al balance y el equilibrio, y regula emociones y motivaciones como la ansiedad, el placer y la ira. Además se cree que la capacidad para entender y comprender el lenguaje se concentra principalmente en la parte posterior, aunque investigaciones reciente indican, que parte de la comprensión del lenguaje, también se lleva a cabo en el lóbulo parietal y en el frontal (Ojemann, 1989 citado en Morris, 1997 y Pinel, 2007).

El lóbulo parietal, se asienta en la parte superior de los lóbulos temporal y occipital y ocupa la mitad posterior superior de cada hemisferio. Este lóbulo recibe información sensorial de todas las partes del cuerpo: de los receptores sensoriales de la piel, los músculos y las articulaciones. Los mensajes de estos receptores sensoriales se registran en las llamadas áreas de proyección sensorial. Al parecer, el lóbulo parietal contribuye a habilidades espaciales, como la habilidad para leer un mapa, o como

indicar a alguien cómo llegar a un lugar (Cohen y Raffal, 1991 citado en Morris, 1997 y Pinel, 2007).

El lóbulo frontal, ubicado justo atrás de la frente, representa cerca de la mitad del volumen del cerebro humano. Los mensajes de respuesta del cerebro, inician su viaje de regreso en las áreas de proyección motoras del lóbulo frontal, y de allí van hacia diversos músculos y glándulas del cuerpo. Se desarrolla gradualmente durante el primer año, y gobierna funciones de alto nivel como el habla y el razonamiento (Morris, 1997; Papalia, 2005 y Pinel 2007).

Las regiones de la corteza cerebral (la superficie externa del cerebro), que gobiernan la visión y la audición, maduran a los 6 meses de edad, pero las áreas del lóbulo frontal, responsables de la formación de asociaciones mentales, de recordar y de la producción deliberada de las respuestas motoras, permanece inmadura durante varios años (Pinel, 2007).

Los cuales se observan en la siguiente figura.

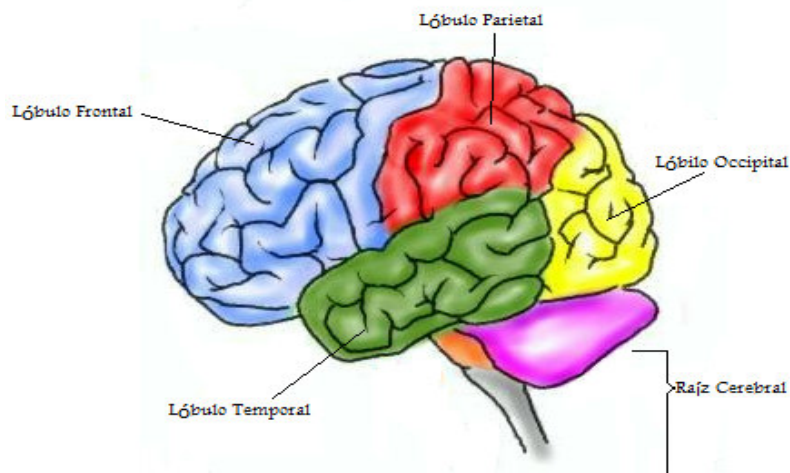


Figura 3. Lóbulos de los hemisferios cerebrales.

1.2.4 Neuronas y Células Gliales

El cerebro posee neuronas, que son las células nerviosas, cuya función es transmitir la información cerebral y conectar el cerebro con el cuerpo y viceversa, procesan las funciones cerebrales como el lenguaje, el razonamiento, la lectura y escritura, y toda la

tarea del aprendizaje. El cerebro es capaz de inventar, crear, escribir, calcular y en general, proporciona los atributos que los hace ser seres humanos (Pinel, 2007)

El cerebro está compuesto por neuronas, que mandan y reciben información; y células gliales, las cuales sostienen y protegen a las neuronas. A partir del segundo mes de gestación, comienzan a producirse un estimado de 250 000 neuronas inmaduras cada minuto. En el nacimiento, la mayoría de las más de 100 mil millones de neuronas de un cerebro maduro se encuentran ya formadas, aunque aún no están completamente desarrolladas. El número de neuronas se incrementa con mayor rapidez entre la semana 25 de gestación y los primeros meses posteriores al nacimiento (Pinel, 2007).

Las neuronas son sencillos cuerpos celulares con un núcleo o centro compuesto de ácido desoxirribonucleico (ADN), que contiene la programación genética de las células. Conforme el cerebro crece, estas células rudimentarias migran a diversas partes de éste. Allí les brotan axones y dendritas (angostas extensiones ramificadas). Los axones envían señales a otras neuronas y las dendritas reciben mensajes provenientes de ellos por medio de la sinapsis, los vínculos de comunicación del sistema nervioso. Las sinapsis son espacios pequeños, cuyos puentes son los químicos llamados neurotransmisores. Se dice que una neurona puede tener desde 5,000 hasta 100 000 conexiones sinápticas (Papalia, 2005 y Pinel 2007).

Lo que explica en gran parte el aumento del cerebro y permite el surgimiento de nuevas habilidades preceptuales, cognoscitivas y motoras durante los últimos dos meses y medio de gestación y los primeros seis meses a dos años de vida del bebé, es la multiplicación de las dendritas y de las conexiones sinápticas la mayoría de las neuronas de la corteza, que son responsables del funcionamiento complejo de alto nivel. Están en su lugar en la semana 20 de gestación, y su estructura se define bastante bien durante las siguientes 12 semanas. Sin embargo, no es sino hasta después del nacimiento que las células comienzan a formar conexiones que permiten que tengan lugar la comunicación (Pinel, 2007).

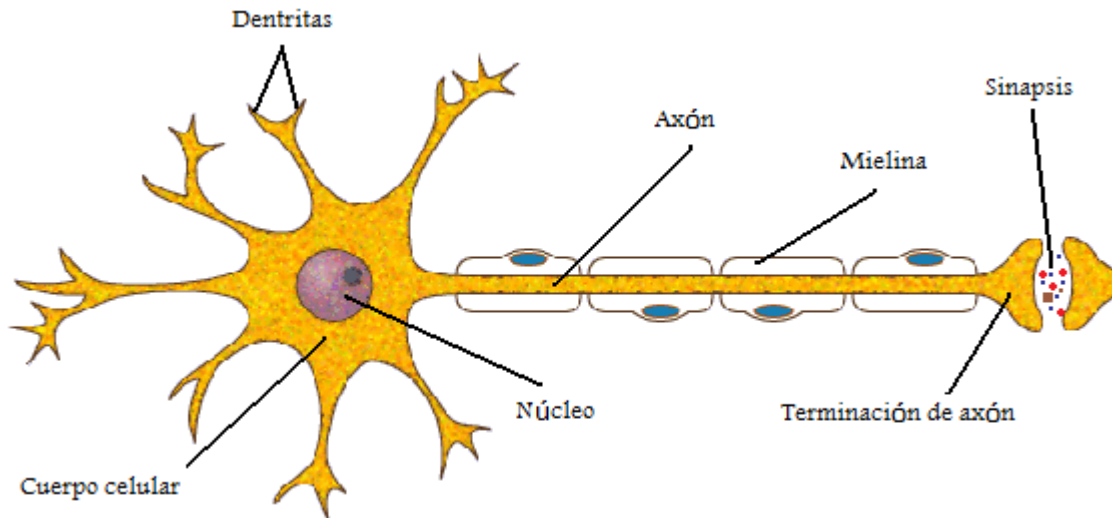


Figura 4. Principales rasgos distintivos externos de una neurona.

En un principio, el cerebro produce más neuronas y sinapsis de las que necesita. Estas que no se utilizan o que no funcionan son eliminadas. Este proceso de muerte celular, se inicia durante el periodo prenatal y continúa después del nacimiento, lo que ayuda a crear un sistema nervioso eficiente. Alrededor de los dos años de edad el número de sinapsis llega a su máximo y su eliminación continúa hasta ya avanzada la adolescencia. Mientras unas neuronas mueren otras se van formando durante toda la vida (Pinel, 2007).

“Las neuronas, mediante los circuitos que establecen, constituyen la parte fundamental del cerebro: el cerebro es un conjunto de neuronas extraordinariamente organizadas en sus arreglos tridimensionales y en sus conexiones. Es con las neuronas que pensamos, sentimos, nos movemos, captamos todo lo que está a nuestro alrededor en forma de luz, imágenes, sonidos, ruido, frío, [...]. Es con las neuronas que creamos, sufrimos, imaginamos, amamos y gozamos. Las neuronas son, por todo lo anterior, las *células de la mente*” (Tapia, 1996, pág. 77).

1.2.5 Mielinización

El incremento de la eficiencia de la comunicación pertenece a las células gliales, éstas cubren las rutas neurales con una sustancia grasa llamada mielina. La mielina permite que las señales viajen más rápido y con mayor suavidad, permitiendo el logro

de un funcionamiento maduro, de esto consiste en proceso de mielinización (Pinel, 2007).

Este proceso se inicia aproximadamente a la mitad de la gestación en algunas partes del cerebro y continúa hasta la adultez. Las rutas que están relacionadas con el sentido del tacto (primer sentido en desarrollarse) están mielinizadas en el momento del nacimiento. La mielinización de las rutas visuales, que maduran más lentamente, se inicia en el nacimiento y continúa hasta los primeros meses de vida del bebé. Se cree que las rutas vinculadas con la audición empiezan a ser mielinizadas como al quinto mes de gestación, pero el proceso no está completo, sino hasta los cuatro años. Las partes de la corteza que controlan la atención y la memoria, no están completamente mielinizadas, ya que estos se desarrollan lentamente. La mielinización de una zona de revelo de información del hipocampo, una estructura localizada dentro del lóbulo temporal que tiene un papel importante en la memoria (Morris, 1997 y Pinel, 2007).

La mielinización de las rutas sensoriales y motoras, primero en la médula espinal del feto y luego, después del nacimiento, en la corteza cerebral, quizás explique la aparición de los reflejos tempranos en los bebés (Pinel, 2007).

1.2.6 Plasticidad

La plasticidad es la capacidad que tiene el cerebro para remodelar las conexiones entre sus neuronas. Está es la base de los procesos de memoria y de aprendizaje, pero a veces también interviene para compensar los efectos de lesiones cerebrales estableciendo nuevas redes. Estas modificaciones locales de la estructura del cerebro dependen del entorno y le permiten adaptarse. El término técnico para esta maleabilidad o modificabilidad del cerebro es el de plasticidad (Pinel, 2007).

La plasticidad consiste en establecer en el cerebro vías privilegiadas para hacer circular las informaciones importantes. Para ello, hay que reclutar neuronas, aumentar el número de conexiones, liberar más neurotransmisores, etc. Las primeras conexiones sinápticas, algunas de las cuales dependen de la estimulación sensorial, refinan y estabilizan las conexiones del cerebro, diseñado genéticamente. Este modelado de las conexiones interneuronales es particularmente activo en los niños. Permite, por ejemplo, la maduración del sistema visual en los bebés. Pero para ciertas aptitudes,

también interviene a lo largo de la vida: aprender a conducir, a distinguir dos sonidos muy similares (Papalia, 2005 y Pinel 2007).

Así, las primeras experiencias pueden tener efectos duraderos en la capacidad del sistema nervioso central para aprender y almacenar información que es importante durante el desarrollo del individuo (Pinel, 2007).

1.3 DESARROLLO ANATÓMICO

El desarrollo anatómico es inseparable del desarrollo fisiológico del hombre. Ya que, el primero se encarga del estudio de la estructura, espacio, y ubicación de los diferentes órganos que constituyen el cuerpo humano. Y el segundo, de aquellas funciones que permiten dichas estructuras.

Este tema se divide en dos bloques: el primero, va desde el nacimiento hasta los diez años de edad, donde se habla de cambios físicos y orgánicos, así como de la dentición. En el segundo bloque, que va de los diez a los doce años, se hace hincapié en los cambios hormonales, de los factores que influyen en estos, así también, de la aparición de las características sexuales en los niños y niñas.

1.3.1 De los 0 a los 10 años

Los primeros años de la vida corresponden a una fase de crecimiento rápido, no tanto como en la etapa prenatal, pero sí más acelerado que en los años siguientes. Después de los dos años, la velocidad tiende a disminuir progresivamente, pero se mantiene relativamente importante hasta finalizar el periodo preescolar (Atkin y otros, 1987).

Si el niño se beneficia de condiciones favorables, podrá crecer adecuadamente y en forma armoniosa. Si por alguna razón, su crecimiento se detiene o se retrasa en una etapa, todo su crecimiento ulterior puede verse alterado (Atkin y otros, 1987).

Inmediatamente después de nacer, la mayoría de los niños empiezan por perder peso: alrededor de un décimo del que tuvieron al nacer. Pero entre la primera y tercera semana de su vida, suelen recuperar su peso inicial. Luego conforme van creciendo, su peso aumenta en forma continua, hasta alcanzar, aproximadamente: 2 veces su peso de nacimiento, a los 4 ó 5 meses; 3 veces su peso de nacimiento, a los 11 ó 12 meses;

4 veces su peso de nacimiento, cerca de los 2 años. Después, el aumento anual se sitúa alrededor de los 2 kilos (Atkin y otros, 1987).

Al mismo tiempo que el niño aumenta de peso, su composición corporal se modifica: el recién nacido tiene muy poca grasa. Poco a poco se va formando el tejido grasoso que hace cambiar su silueta, y sus músculos empiezan a desarrollarse.

Otro fenómeno a considerar en el crecimiento posnatal, es el aumento de talla. Los cambios en ésta son lentos, pero se considera que un niño que mide al nacer 50 cm, duplicará aproximadamente su talla a los 4 años (Atkin y otros, 1987).

Entre los tres y seis años de edad los niños crecen muy rápidamente. Alrededor de los tres años empieza a adquirir la apariencia esbelta y atlética de la niñez. Conforme se desarrollan los músculos abdominales, la barriga del niño pequeño se contrae. El tronco, los brazos y las piernas se hacen más largos (Papalia, 2005).

Tanto los niños como las niñas suelen crecer de 5 a 7.5 centímetros por año durante la niñez temprana, y suben de 1.800 a 2.400 kilogramos anualmente. Esta ligera ventaja de los varones en peso y talla continúa hasta el brote de crecimiento de la pubertad (Ibid.).

Hay una gran diferencia en el ritmo como crecen los niños de la edad temprana, la cual es más acelerado en estatura y peso; y en la edad escolar, se reduce considerablemente. Ya que los niños en la edad escolar crecen entre 2.5 y 7.5 centímetros cada año y aumentan entre 2.250 y 3.600 kilogramos o más, lo cual duplica su peso corporal promedio. Las chicas conservan más de tejido graso que los chicos, característica que persistirá durante toda la niñez (Pinel, 2007).

La segunda infancia o la edad escolar es el periodo comprendido entre los 5-6 años a los 10-11 años de edad. Es llamada también la “era del crecimiento estable”, debido a que el ritmo de crecimiento va disminuyendo de forma progresiva hasta la pubertad, que se inicia alrededor de los 11 años (P.P.I., 2002).

Existen cuadros o tablas de desarrollo y crecimiento normal, las cuales sirven como referencia y como instrumento para diagnosticar el crecimiento del infante.

La tabla siguiente menciona la talla y peso de los niños a determinadas edades, lo que marca una referencia en cuando a un crecimiento y desarrollo normal.

Tabla 1**Talla y Peso del Infante Mexicano**

Edad	Niño				Niña			
	Peso Bajo	Peso Promedio	Peso Alto	Talla en cm. $\pm 6\%$	Peso Bajo	Peso promedio	Peso Alto	Talla en cm. $\pm 6\%$
Al nacer	2.8	3.1	3.4	50	2.8	3.1	3.4	50
1 mes	3.6	4.0	4.4	53.5	3.6	4.0	4.4	53.5
2 meses	4.5	5.0	5.5	56.5	4.5	5.0	5.5	56.5
3 meses	5.1	5.7	6.2	59	5.1	5.7	6.2	59
4 meses	5.6	6.3	6.8	61	5.6	6.3	6.8	61
5 meses	6.3	7.0	7.7	63	6.3	7.0	7.7	63
6 meses	6.6	7.4	8.2	64	6.6	7.4	8.2	64
7 meses	7.0	7.8	8.6	65	7.0	7.8	8.6	65
8 meses	7.2	8.2	8.8	66	7.2	8.2	8.8	66
9 meses	7.6	8.4	9.3	67	7.6	8.4	9.3	67
10 meses	7.7	8.7	9.6	68	7.7	8.7	9.6	68
11 meses	8.0	8.9	9.8	69	8.0	8.9	9.8	69
12 meses	8.3	9.2	10.1	70	8.3	9.2	10.1	70
2 años	10.8	12.0	13.2	80	10.8	12.0	13.2	80
3 años	12.6	14.0	15.4	90	12.6	14.0	15.4	90
4 años	14.4	16.0	17.6	100	14.4	16.0	17.6	100
5 años	16.6	18.0	19.8	106.5	16.6	18.2	19.8	106.5
6 años	18.2	20.0	22.0	113	18.2	20.0	22.0	112
7 años	19.8	22.0	24.2	118	19.8	22.0	24.2	117
8 años	22.1	24.5	26.9	123	21.8	24.2	26.7	123
9 años	24.3	27.0	29.7	127.5	24.1	26.8	29.5	127.5
10 años	27.0	30.0	33.0	132	27.4	30.4	33.4	133.5
11 años	29.8	33.1	36.4	139	31.2	34.7	38.2	141
12 años	33.0	36.6	40.2	142	35.5	40.5	44.5	150
13 años	34.0	38.0	41.8	147	41.6	46.2	50.8	154

FUENTE: Copyright © 2005 Dr. Scope. Derechos Reservados. Diseño y Programación: Educación Médica

Continúa. http://www.drscope.com/tablas/tabla_01.htm

Esta tabla marca el peso (en kg.) y la talla (en cm.) de niño mexicanos, los que están en azul son los correspondientes a los varones y los de rosa pertenecen a las niñas. Una variación del 6% en la talla puede considerarse dentro de los límites normales de crecimiento. Los datos aquí expuestos están revisados y aprobados por la Asociación Mexicana de Pediatría (Scope, 2005).

Los datos de esta tabla servirán de referencia para conocer el peso y la talla que debe tener un niño o niña a cierta edad. Esto ayudará a conocer el crecimiento normal del infante.

El crecimiento muscular y esquelético continúa, lo cual hace más fuerte al niño. El cartílago se convierte en hueso a mayor velocidad que antes. A su vez, los huesos se vuelven más duros y, por ello, le dan al niño una forma firme y protegen los órganos internos. Estos cambios, coordinados por el cerebro y el sistema nervioso en maduración, promueven el desarrollo de un amplio rango de habilidades motoras. La mayor capacidad de los sistemas respiratorio y circulatorio brindan mayor resistencia física y, junto con el sistema inmunológico en desarrollo, mantienen más sano al niño (Papalia, 2005).

El crecimiento no tiene lugar simultáneamente en todos los órganos corporales. El crecimiento general, o de talla, peso, aparato digestivo, aparato respiratorio, aparato renal y musculatura; presenta dos periodos de máximo aumento, que corresponden respectivamente, a los dos primeros años de vida y a la pubertad (P.P.I., 2002)

El crecimiento neural o del sistema nervioso y el cráneo, es muy intenso durante los primeros cuatro años, y se estabiliza posteriormente. Por considerar otro ejemplo, el crecimiento genital, que es el que experimentan los órganos sexuales, presenta una curva muy lenta los primeros años, y se acelera sensiblemente, en cambio, durante la pubertad (P.P.I., 2002).

La dentición es otro proceso importante de esta etapa. Los incisivos de la primera dentición o dientes de leche aparecen en el primer año de vida. La mayoría de los niños llega al final de este periodo teniendo ya 6 a 8 piezas. Entre el sexto y el octavo mes, se presentan los incisivos medios inferiores, que dos o tres meses más tarde serán seguidos por los superiores. Los incisivos laterales superiores aparecen entre el décimo

y el doceavo mes, y dentro de los dos meses siguientes brotan los laterales inferiores (P.P.I., 2002)

Estas indicaciones de edad, sin embargo, y más en particular cuando hacen referencia a la dentición, constituyen siempre una media estadística, es decir, lo que se observa aproximadamente en el 50 % de los niños. Dentro de lo que delimita esa “normalidad” hay que incluir un margen bastante amplio de variaciones individuales, de manera que un retraso de hasta 3 –4 meses en la erupción de las piezas dentarias, si no va acompañado de otros retardos en el desarrollo, no debe ser motivo de preocupación (Ibid.).

Las edades medias de erupción de la primera dentición (de leche):

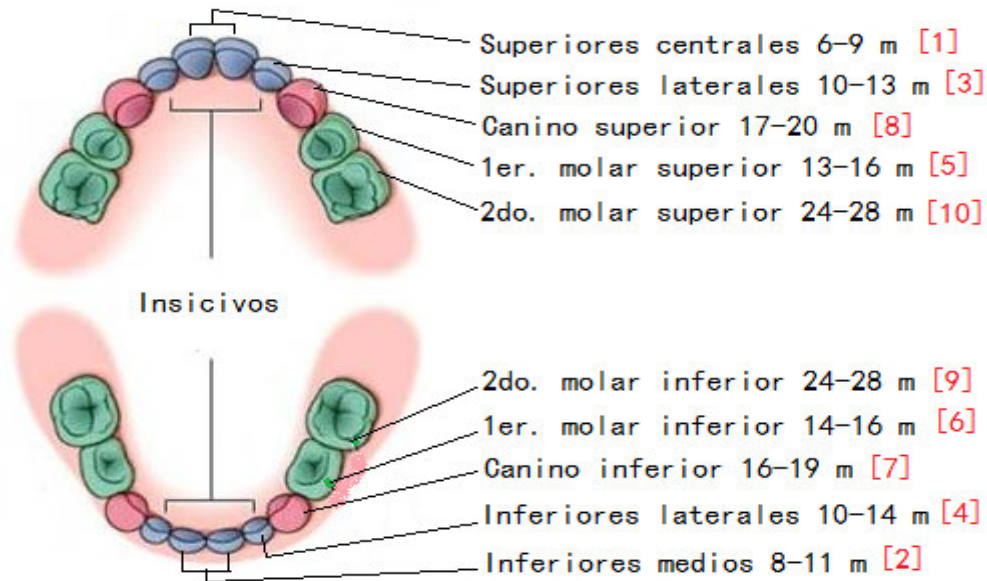


Figura 5. Dentadura de leche en los infantes, marcando su nombre y edad en que hacen erupción.

Los números en rojo es el orden en que aparecen.

La dentición definitiva aparece a partir de los seis años de edad y las piezas brotan aproximadamente en el siguiente orden:

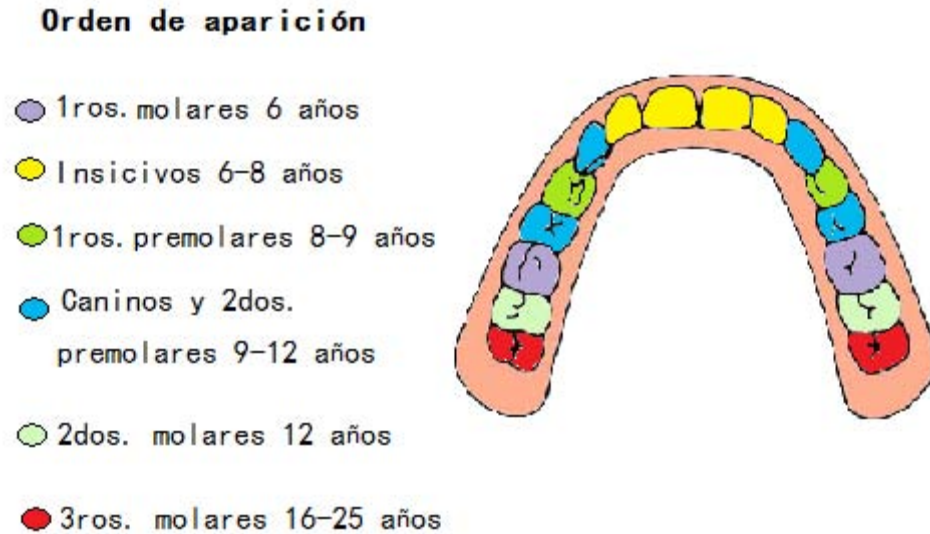


Figura 6. Aparición de los dientes permanentes.
Este orden marcado es tanto para los superiores como para los inferiores

Alrededor de estas edades los niños comienzan a mudar de dientes, desechando los de leche (temporales) y comienza la aparición de los permanentes.

1.3.2 De los 10 a los 12 años

Los niños a esta edad se dice que están en la etapa de la pubertad. La pubertad, cuyo inicio viene señalado por la maduración de las glándulas sexuales, marca el momento final de la infancia. En las mujeres tiene lugar uno o dos años antes que los varones, alrededor de los once o doce años. (P.P.I., 2002).

1.3.2.1 Cambios físicos

Se pueden considerar diferentes cambios físicos notables que señalan que el niño está atravesando la etapa de la pubertad.

Talla. Es éste uno de los cambios más notorios algunas niños crecen rápidamente (se dan un estirón); otros tendrán un crecimiento lento, pero constante, hasta alcanzar su estatura de adulto. La edad en que esto sucede no es fija. Algunas crecen a edad temprana, principalmente las niñas, que inician su desarrollo antes que los varones. Si hacemos una comparación entre un niño y una niña de 11 años, por ejemplo, se notará

un mayor crecimiento en la niña. Sin embargo, aunque la niña inicia primero su crecimiento, tendera a ser de menor estatura que el varón al final del desarrollo de ambos (P.P.I., 2002 y Papalia, 2005).

Peso. Este también aumenta durante la pubertad, pero esto se debe mayormente al crecimiento de los huesos y los músculos. Hay que tomar en cuenta que el aumento de talla no es proporcional al aumento de peso y debido a esto los adolescentes tiene aspectos larguiruchos y delgados. El período de gordura tiende a desaparecer al halagarse las piernas y al aumentar el crecimiento en talla (P.P.I., 2002).

Glándulas Sebáceas y Sudoríparas. Durante ésta etapa se desarrollan las glándulas sudoríparas y las sebáceas. El joven comienza a sudar excesivamente en ocasiones, y este sudor adquiere un olor fuerte muy característico (Morris, 1997).

Esto se puede observar en la tabla 1, donde se muestran la estatura y peso de los niños y niñas a determinada edad.

1.3.2.2 Sistema hormonal

El sistema hormonal o endocrino está formado por glándulas: es el encargado de producir hormonas, que son constantemente vertidas en la sangre y por medio de ella se llega a cada órgano, donde se regula alguna función orgánica. Esto quiere decir que las hormonas son sustancias químicas que actúan a distancia del órgano en que se produjeron. La secreción hormonal comienza en las niñas antes que en los niños, alrededor de los once años. La cual se manifiesta por cambios característicos en el cuerpo y por la menarca. En los niños comienza como alrededor de los doce o trece años (Sánchez, 1994 y Pinel, 2007).

Las funciones de las hormonas son variadas, entre ellas destacan la acción que efectúan sobre el metabolismo o funcionamiento orgánico; la activación o inhibición de las enzimas; el control del crecimiento y de muchos órganos; el control homeostático o equilibrio del organismo, o bien la producción de las hormonas sexuales secundarias, que determinan a los caracteres físicos que distinguen a los sexos (Pinel, 2007).

La glándula hipófisis es la encargada de producir la hormona del crecimiento, la cual estimula el crecimiento celular del individuo; la tiroides, produce a la tiroxina, la cual activa el metabolismo de las células; el páncreas produce la insulina, ésta se encarga

de suministrar y regular la entrada de glucosa al organismo; los ovarios producen los estrógenos, éstos originan los caracteres sexuales secundarios femeninos; los testículos producen la hormona llamada estrógenos, los cuales originan los caracteres sexuales masculinos (Sánchez, 1994 y Pinel, 2007).

1.3.2.3 Características sexuales femeninas

Con todos estos cambios, vienen también las características sexuales que definen y marcan a ambos sexos. Estos cambios no se desarrollan al mismo tiempo, no aparecen en el mismo orden, ni alcanzan su madurez a la misma edad.

Generalmente, pero no en todos los caso, el primer cambio que se observa es el ensanchamiento y redondez de las caderas producto del agrandamiento de los huesos pubianos y el depósito de grasa subcutánea. Posteriormente viene el crecimiento del busto, con un desarrollo completo de ellos entre los 12 y los 18 años y la aparición del vello pubiano (así como también el vello de la axila y de la pierna) comienza típicamente alrededor de los 9 ó 10 años de edad y alcanza los patrones de distribución adulta alrededor de los 13 ó 14 años. Las chicas empiezan a caminar con gracia y los varones caminan con paso fuerte y atlético (P.P.I., 2002 y Pinel, 2007).

La menarquia (el comienzo de los períodos menstruales) ocurre en forma característica alrededor de 2 años después de notarse los cambios iniciales de la pubertad y puede suceder hacia los 10 años o, a más tardar, hacia los 15 años, siendo el promedio aproximadamente a los 12.5 años (Papalia, 2005).

Es importante que se conozca el hecho de que frecuentemente la joven sea estéril durante sus dos primeros ciclos menstruales. Cuando alcanza la pubertad, tiene el ciclo menstrual regulado, pero no ovula, por lo que no es fértil. Sin embargo, esta condición no es generalizada (P.P.I., 2002).

Debido a este desarrollo de las características sexuales, algunas niñas pueden presentar el conocido síndrome pre-menstrual, el cual es un trastorno caracterizado por nerviosismo, inestabilidad emocional, ansiedad, depresión, edemas y nostalgia. Ocurre durante los 7-10 días previos a la menstruación y desaparecen habitualmente unas pocas horas después del inicio del flujo menstrual (Sánchez, 1994).

La Etiología del Síndrome Pre-Menstrual, parece estar relacionado con las fluctuaciones del nivel de estrógenos y progesterona.

1.3.2.4 Características sexuales masculinas

En el varón las características sexuales secundarias son igualmente notorias. Generalmente la pubertad se caracteriza por el cambio de voz. Aunque primero tiene lugar un crecimiento acelerado de los testículos y del escroto alrededor de los 9 o 10 años de edad, seguido por el del pene. El tamaño y forma de los genitales adultos se logra típicamente a los 16 ó 17 años. Después aparecen los vellos largos en el pubis, (así como también el vello de la axila, pierna, pecho y cara), por lo general comienza alrededor de los 12 años y alcanza los patrones de distribución adulta más o menos entre los 15 y 16 años (P.P.I., 2002 y Pinel, 2007).

La pubertad en los hombres no está marcada con un incidente súbito, como lo es el comienzo de la menstruación en las mujeres. La aparición de emisiones nocturnas regulares (poluciones nocturnas), que pueden ocurrir más o menos cada 2 semanas con la acumulación del líquido seminal, marca el inicio de la pubertad en los varones. Esto ocurre particularmente entre las edades de 13 a 17 años, en promedio alrededor de 14.5 años. La aparición de emisiones nocturnas ocurre con el punto máximo de aumento de estatura (Ibid.).

La maduración de las características sexuales de las niñas es más rápido que el de los niños, es por eso que se nota una leve diferencia entre ellos, ellas aparentan más edad que ellos, aunque estén en la misma.

En definitiva el desarrollo físico del ser humano va de la mano con otros procesos, los cuales son indispensables para que se de el desarrollo de forma global o integral, con esto, se asegura una potencialidad en la vida del ser humano. El tema que a continuación se presenta es otro que el niño tiene que desarrollar de manera óptima y es igualmente indispensable e importante, por el cual todo individuo tiene que pasar.

CAPITULO II

DESARROLLO COGNITIVO

La palabra cognición viene del latín “*conscientia, ae*” que significa *conocimiento o consciencia de conocimiento*. La cognición es el conjunto de actividades mentales asociadas con el pensamiento, el saber y la rememoración (Ferré y Lasheras, *s.f.*). Para H. Wagenknecht la cognición es cada uno de los procesos por los que una criatura viva alcanza el conocimiento de algún objeto o toma conciencia de su ambiente. Los procesos cognitivos son: la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje. Es el producto del conocimiento o del conocer (Arnold, 1979).

Se tiene la duda porque algunos autores nombran este tema como desarrollo cognitivo y otros como cognoscitivo. Según el diccionario de la Real Academia Española (1970): “*Cognoscitivo: Dícese de lo que es capaz de conocer*” y “*Cognitivo: Conocimiento, acción y efecto de conocer*”. Siendo esto así, se podrían considerar ambas palabras con el mismo significado, y sólo depende del gusto autor cual término utilizar.

Aclarada esta situación el siguiente tema abordará todo lo relacionado con el desarrollo de la cognición, haciendo hincapié en procesos cognitivos como la memoria, la atención el aprendizaje, el pensamiento, el lenguaje, entre otros.

En general, el desarrollo cognitivo se refiere al conjunto de actividades psicológicas (o mentales) que permiten el conocimiento y su organización, es decir, todo aquel proceso por el cual pasa el niño para poder formar su pensamiento y desarrollar su inteligencia. Este proceso comienza principalmente por los reflejos, que con las primeras conductas del niño al nacer. Estas conductas se van especializando y junto con la percepción sensorial le dan paso al movimiento (habilidades motoras). A partir de aquí, el niño explora su mundo por una serie de etapas evolutivas donde el lenguaje aparece como un medio interesante de comunicación. También se hace presente el desarrollo de la atención, la memoria, el aprendizaje, la imaginación y la creatividad que se van adquiriendo conforme el niño crece. Van de la mano uno del otro, ya que su desarrollo es casi simultaneo y si no hay uno, no aparece el otro. Y a partir de ahí, el

niño es autosuficiente para poder sentir, moverse, pensar, hablar, comunicarse, aprender y expresarse como lo hacen los adultos, haciendo hincapié que el desarrollo se da paulatinamente, porque tiene que haber ciertas habilidades para poder adquirir otras (Moreno y Rodríguez, s.f.; Gesell, 1946, 1985; Munsinger, 1978; Newman, 1983;; Morris, 1997; Woolfolk, 1998; Piaget y Inhelder, 2002; Papalia, 2005; Quintero, 2005;).

Es importante mencionar, que Jean Piaget (1896-1980) se centró en descubrir y explicar la integración de los distintos factores y la existencia evidente de una dirección única que se mantiene desde los primeros momentos del desarrollo. Considera por separado cuatro factores fundamentales que intervienen en el desarrollo cognitivo (mental) del niño para llegar a ser un adulto (citados en Pedagogía y Psicología Infantil [P.P.I.], 2002).

1. El crecimiento orgánico. En su camino hacia el pensamiento racional y lógico, el niño depende especialmente de la maduración del sistema nervioso y de los sistemas endocrinos, que van abriendo nuevas posibilidades a medida que evolucionan y con ello permiten al sujeto adquirir nuevas habilidades y avanzar hacia etapas superiores. Su participación es importante, principalmente durante el primer año de vida. Sin embargo, el simple crecimiento físico no es suficiente, por sí mismo, para dar explicación al desarrollo cognitivo.

2. La experiencia adquirida. Por una parte, existe una experiencia física, por medio de la cual, el niño descubre y manipula los objetos, descubriendo sus cualidades y propiedades. Por otra parte, una experiencia lógico-matemática, que consiste en la asimilación que va haciendo el niño, no de los objetos en sí, sino de los resultados que consigue.

3. La transmisión social. Evidenciando que el pensamiento se transmite socialmente, el niño ha de poseer los adecuados instrumentos cognitivos para asimilarla. Por lo que, siendo indiscutible la importancia que desempeña la transmisión social en el desarrollo intelectual, tampoco se revela como un factor suficiente por sí solo.

4. Un proceso continuo de autorregulación. Es difícil conseguir un desarrollo tan regular, y tan claro, si que exista un plan establecido en el propio Yo del sujeto. Este plan podría corresponder al modelo del pensamiento del adulto, que el niño va

construyendo poco a poco. Lo importante es descubrir el mecanismo interno que lo impulsa. Según Piaget este mecanismo es la autorregulación, donde no hay ninguna conducta que no esté afectada por factores afectivos, y al mismo modo es impensable la existencia de estados afectivos sin una cierta capacidad comprensible. Luego ambos aspectos, la cognición y lo afectivo son indispensables y actúan paralelamente e interactúan entre sí.

Estos cuatro factores son indispensable para el desarrollo cognitivo en el individuo, sin uno de ellos el desarrollo no podría llevarse a cabo y ni de forma satisfactoria.

En este tema se hablará en detalle, cómo es que el niño, desde que nace hasta los 12 años de edad, va formando y organizando su pensamiento y con eso poder adaptarse e interactuar con su medio ambiente.

2.1 CONDUCTA INVOLUNTARIA

El niño nace con un repertorio de conductas que está determinado biológicamente y que permite su supervivencia y que conocemos con el nombre de reflejos.

El niño al nacer trae consigo varios reflejos importantes y útiles para su desarrollo. Los bebés humanos tienen un estimado de 27 reflejos principales, muchos de los cuales están presentes en el nacimiento o poco después. Los reflejos primitivos, como el de succión, la búsqueda del pezón y el reflejo del moro (una respuesta de sobresalto o al empezar a caer), están relacionados con las necesidades instintivas de supervivencia y protección. Algunos de estos reflejos forman parte del legado evolutivo de la humanidad, como lo sería el reflejo de presión. Conforme el bebé va madurando se van activando otros reflejos, empiezan a mostrar reflejos posturales: reacciones a los cambios en la posición o el equilibrio. Los reflejos de locomoción, como el de marcha y el de nado, asemejan movimientos voluntarios que no aparecen sino hasta meses después de que los reflejos han desaparecido. La mayoría de los reflejos desaparecen durante los primeros 6 meses a un año de vida. Algunos continúan cumpliendo funciones de protección, como el parpadeo, el bostezo, la tos, el estornudo, los escalofríos y el reflejo pupilar, permanecen. La desaparición de algunos reflejos es señal de una maduración en las rutas motoras que permiten cambios de conductas involuntarias a conductas voluntarias (Papalia, 2002).

Los especialistas conceden a estos reflejos una importancia fundamental. Su presencia indica que el sistema nervioso funciona a la perfección, y su desaparición en el momento oportuno, que el proceso de maduración avanza correctamente, dejando paso a nuevas posibilidades para adquirir y desarrollar actividades motrices más complejas. Tales posibilidades irán siendo paulatinamente reforzadas, sin ninguna duda, por la estimulación que el bebé reciba por parte del entorno (P.P.I., 2002).

Para Piaget, los reflejos son limitados en el recién nacido y que conforme van ejercitando logran cierto control sobre si mismo. Además los reflejos sencillos del bebé muestran cambios ordenados a través del desarrollo y del contacto con el medio ambiente (Piaget e Inhelder, 2002; Papalia 2005). Los reflejos presentan una importancia para el porvenir y dan lugar a lo que se llama “ejercicio reflejo”, es decir, una consolidación del ejercicio funcional. Lo que da lugar, a que algunos reflejos sean funcionales en etapas posteriores del desarrollo (Piaget e Inhelder, 2002).

Piaget dice que el organismo nunca es pasivo, siempre está presente en las actividades espontáneas y globales, cuya forma es rítmica. Al inicio, los bebés realizan ciertas conductas por azar, y sin son placenteras, las repiten. Es decir, tanto los reflejos que son consideradas conductas involuntarias, forman parte integral del inicio del desarrollo del niño.

2.2 CAPACIDADES SENSORIALES

El desarrollo coordinado y solitario de los cinco sentidos tiene gran influencia en la motricidad infantil. En las habilidades sensoriales de los seres humanos existe una gran diferencia de tiempo entre el desarrollo sensorial y el desarrollo motor. Los sentidos se desarrollan antes que la motricidad voluntaria, tanto su perfeccionamiento como su evolución, son la garantía para un acceso óptimo a todos los demás aspectos de la motricidad (P.P.I., 2002).

En el ser humano los sentidos más desarrollados son: la vista, la audición, el olfato, el gusto y el tacto. A continuación, se describen brevemente su desarrollo en los menores.

La vista. El bebé recién nacido tiene una capacidad visual muy limitada, por lo que no puede enfocar objetos; sólo logra apreciar con definición los contornos a una distancia

de unos 30 cm. y únicamente cuando mira por el centro del ojo, porque la visión periférica o lateral es muy escasa. A los dos meses ya es capaz de seguir un objeto en movimiento. La visión binocular, que es el uso de ambos ojos para enfocar, lo que permite la percepción de la profundidad y la distancia, por lo general se desarrolla hasta los cuatro o cinco meses (Bushnell y Boudreau, 1993 citado en Papalia, 2005).

A los cuatro, podrá percibir y diferenciar entre si los colores más vivos. El rostro de la madre será reconocido hacia los dos o tres meses. Y hacia los cinco o seis podrá distinguir expresiones en el rostro de la madre (Papalia, 2005).

En algún momento entre los cinco y siete meses, los bebés dependen de la percepción manual, la capacidad para adquirir información al manipular los objetos, y no sólo con observarlos. La percepción manual surge únicamente después de que los niños desarrollan una coordinación ojo-mano suficiente para alcanzar objetos y asirlos (Papalia, 2005).

Hacia los seis meses se inicia el llamado estadio del espejo, que supone una auténtica revolución para la organización psicológica infantil: el bebé empieza a forjarse una idea de si mismo, de su esquema corporal, identificándose a la imagen que le devuelve el espejo (P.P.I., 2002).

La audición. Es de los sentidos más desarrollados cuando nace, porque desde antes del nacimiento perciben sonidos y aparentemente aprenden a reconocerlos. Al nacer son sensibles al tono, timbre y volumen, se asustan ante ruidos fuertes. A los dos meses reaccionan ante estímulos como sonajas, campanas. Entre los tres y cuatro meses empiezan a buscar con la cabeza la fuente del sonido. Entre los cinco o seis meses pueden orientar la cabeza hacia el sonido, también, pueden dejar de llorar al oír una música conocida o la voz de un familiar (P.P.I., 2002).

Olfato y gusto. Los sentidos del olfato y del gusto también inician su desarrollo en el útero. Los sabores y olores de los alimentos que consume la madre embarazada pueden permearse en el feto. Después del nacimiento ocurre algo similar a través de la leche materna. Los recién nacidos prefieren los sabores dulces a los ácidos o amargos. Son muy sensibles a los olores fuertes. Y el gusto va evolucionando al introducir nuevos sabores y texturas (Papalia, 2005).

Tacto. El sentido del tacto se convierte rápidamente en uno de los más importantes para el lactante. El tacto se considera el primer sentido en desarrollarse y durante los primeros meses constituye el sistema sensorial más maduro. A las 32 semanas de gestación, todas las partes del cuerpo son sensibles al tacto y esta sensibilidad se incrementa durante los primeros 5 días de vida del bebé. A través del tacto, el bebé investiga y aprende, descubriendo nuevas sensaciones en las texturas y calidad de los objetos. Descubre el dolor incluso durante el primer día de vida, y se vuelven más sensibles a él durante los siguientes días. Además, el dolor experimentado durante el periodo neonatal puede sensibilizar al bebé ante dolores posteriores. Pero también mediante el tacto el bebé alcanzará sensaciones de placer. Las sensaciones placenteras de calidez y seguridad proporcionadas por las caricias de la madre y por el descubrimiento de sus propias zonas erógenas, son dos de las experiencias más agradables que puede vivir el lactante (P.P.I., 2002 y Papalia, 2005).

El desarrollo de los sentidos permite a los recién nacidos darles bastante sentido a lo que tocan, ven, saborean, huelen y escuchan; además, los sentidos preceden al desarrollo y perfeccionamiento de la locomoción en el infante, considerando a las habilidades sensoriales como un peldaño que le ayuda al niño a la adquisición de nuevas capacidades.

2.3 CAPACIDADES MOTRICES

La motricidad es el área de estudio del movimiento, la cual está marcada por una serie de habilidades que un niño domina antes de continuar hacia otras más difíciles. Estas habilidades no son aisladas; éstas se desarrollan sistemáticamente y cada nueva habilidad que se domina prepara al niño para abordar la siguiente (Martínez, 1999).

Los primeros movimientos que aparecen en el bebé son el tono y los reflejos, de estos últimos ya se habló anteriormente. El tono es un movimiento interno de los músculos, para el cuál es necesario una maduración del sistema nervioso central del bebé, ya que el cerebro rige todo el sistema de movimiento (Martínez, 1999).

Surgen diversos principios de los estudios del desarrollo motriz. El primero es el de la progresión cefalocaudal de la conducta. Esto significa que el crecimiento y desarrollo motor procede de la cabeza hacia las piernas y los pies. Y el segundo principio es que

se lleva de forma próximo-distal, esto significa que el desarrollo lo procede del eje central del cuerpo hacia afuera; es decir, desde la parte más cercana al centro del cuerpo (proximal) hacia la parte más alejada (distal), es por eso que el infante tiene mayor control sobre sus movimientos gruesos de sus brazos que de los movimientos de sus dedos (Munsinger, 1978 y Morris, 1997).

A partir de estos principios de desarrollo es más fácil explicar la evolución del movimiento de los infantes, desde el nacimiento hasta los doce años de edad, donde se puede considerar que la movilidad de los niños está en su máximo esplendor.

Arnold Gesell en 1954, estableció normas para el desarrollo de las conductas motoras y sensitivomotoras tempranas, fotografió a bebés en condiciones corrientes y esbozó las “conductas típicas” características de niños en diversas edades. Estas normas de desarrollo constituyeron un instrumento de clasificar el curso del crecimiento humano de acuerdo con puntos de referencia significativos, que hablan de señalar el desarrollo normal (Munsinger, 1978).

Al cumplir un mes, el bebé tiene una actitud de reflejo tónico-cervical, con ello el bebé intenta levantar la cabeza, al segundo mes ya es capaz de levantarla durante ciertos periodos de tiempo. Cuando tiene tres meses se produce el control de la cabeza y las manos y se apoya con los codos y antebrazos. Al quinto mes puede permanecer sentado, produciéndose apoyo lateral y posterior, debido a que ya existe coordinación entre la visión y las manos (Gesell, 1985).

Cuando el bebé tiene seis meses puede sentarse con ayuda, por ende va perfeccionando su equilibrio, puede andar a gatas, coge objetos y los cambia de mano, incluso puede llevarse los pies a la boca ayudándose de los brazos. El cuerpo del bebé parece de goma sobre todo por el tono muscular cuya misión es ajustar la postura y asegurar la plasticidad, que es el punto de partida de la actividad motriz (Gesell, 1985).

Con siete meses, el bebé se puede sentar solo en una superficie sin ningún tipo de apoyo, pudiéndose poner de pie si se agarra a un soporte. En el octavo mes intenta coger objetos y para ello hace “la pinza” entre los dedos pulgar e índice. A partir de este momento el desarrollo motriz se divide en motricidad gruesa y motricidad fina (Gesell, 1985).

Cuando se habla de motricidad gruesa se refiere a todos aquellos movimientos de la locomoción o del desarrollo postural como andar, correr, saltar, etc. En cambio cuando se habla de motricidad fina son todos aquellos movimientos que exigen una coordinación precisa y exacta entre la visión y las manos como coger objetos, construir torres, hacer dibujos, etc. (Gesell, 1985).

A los diez meses de edad hay un equilibrio *sedente* dominado, comienza el gateo y la prensión pulgar-índice tiene mayor movilidad, por lo mismo puede hurgar, resolver y arrancar cosas.

Al cumplir un año de edad gatea perfectamente, se puede mantener de pie durante ratos pequeños y camina con ayuda, porque no hay un equilibrio estable. Consigue coger objetos haciendo una correcta prensión entre los dedos pulgar e índice, e igualmente que los coge los vuelve a soltar, a ésta edad el niño comienza a aventar o soltar voluntariamente las cosas. En el primer año de vida ha aprendido a señalar y puede pasar de estar tumbado a estar sentado (Gesell, 1985). A ésta edad los niños reconocen su cuerpo, ubican algunas partes sencillas, como boca, cabeza, pies, manos, e incluso pueden señalarlas.

Cuando tiene un año y medio ha conseguido andar y puede subir escalones con ayuda. Toca todo, se agacha, es capaz de levantarse y sentarse sólo en una silla. Por ende, hay mayor dominio de ambas piernas, lo que hace que se pare perfectamente y avanza a paso tieso y extendido velozmente, aunque no corre todavía. El niño ya es capaz de trepar y rara vez gatea. Manualmente es diestro, puede colocar un cubo sobre otro. Puede sostener un objeto mientras toma otro (Gesell, 1985).

Según va surgiendo esta independencia en su motricidad, aumenta su curiosidad, siendo ésta la labor de los padres; fomentando y satisfaciendo su curiosidad facilitarán su desarrollo.

Cuando el niño cumple 2 años de edad, su control muscular ha progresado de forma significativa, aparece la carrera y puede saltar, así como subir y bajar escaleras con los dos pies juntos y apoyándose en la pared. Brinca, baila, grita, aplaude y ríe de buena gana. Hojea los libros volteando las hojas de una por una. Se puede poner en cuclillas. Es capaz de construir torres de seis cubos, puede cortar con tijeras. Sostiene su vaso de leche con seguridad e incluso con una sola mano (Gesell, 1985).

A los 3 años controla bien su cuerpo y se consolidan las habilidades motoras adquiridas. Al mismo tiempo aparecen otras habilidades. En este año la carrera se perfecciona, sube y baja escaleras sin ayuda, puede ponerse de puntillas y andar sobre ellas. Sabe sentarse con los pies cruzados sobre los tobillos, sabe comer y beber sólo. Su habilidad manual se desarrolla rápido, ya hace construcciones con bloques (Gesell, 1985).

A los 4 años corre de puntillas, puede saltar sobre un pie. Se mueve sin parar y salta y corre por todas partes. Baja y sube escaleras de un solo pie por escalón. Sus ademanes tienen mayor refinamiento y precisión. Se sostiene en un solo pie durante varios segundos (Gesell, 1985).

Cuando ha cumplido 5 años el sentido del equilibrio y del ritmo están muy perfeccionados. Sabe saltar en un solo pie y sus habilidades manuales están ya mucho más desarrolladas: utiliza las tijeras con mayor precisión, su coordinación manual es mucho más exacta y se marca la lateralidad, es decir elige con qué mano prefiere coger el lápiz, peine o cuchara y qué pierna va a utilizar cuando tenga que chutar un balón (Gesell, 1985).

Los seis años de edad se caracteriza por ser una edad activa. El niño está en actividad constante, sea de pie, o sentado. Parece hallarse equilibrado conscientemente su propio cuerpo en el espacio. Está en todas partes: trepando árboles, arrastrándose debajo, encima y alrededor de sus estructuras de grandes bloques o de otros niños. Parece ser todo piernas y brazos en danza alrededor de la habitación. No tiene dominio de sus impulsos motores ni percibe muchas cosas de las que en realidad puede manejar. Es excesivamente enfático, o bien vacila y se demora, o intenta cosas demasiado difíciles para él (Gesell, 1946).

A los siete años algunos niños son intensamente activos o un pequeño número es mucho menos activo. El niño demuestra una nueva comprensión de las alturas y se comporta con prudencia cuando trepa. El niño es adicto a los lápices y a las gomas de borrar; deja de lado ahora las crayolas y prefiere un lápiz duro. Su prensión, aunque rígida, se afloja casi de pronto y es propenso a dejar caer repentinamente las cosas (Gesell, 1946).

Los movimientos corporales de los niños de ocho años tienen fluidez y, a menudo, gracia y equilibrio. Camina con libertad. Tiene conciencia de su propia postura y en ocasiones recuerda que debe sentarse erguido. A los ocho años, está en continua actividad; corre, salta, lucha, persigue a otro niño. Valor y atrevimiento son característicos fundamentales de ésta edad, hay un incremento de velocidad y fluidez en las operaciones motrices finas. El acercamiento y la prensión son rápidos, suaves y hasta elegantes: la liberación se hace con gesto seguro y preciso (Gesell, 1946).

A los nueve años trabaja y juega mucho. Es más hábil en su comportamiento motor y le gusta ostentar su habilidad. Su regulación del tiempo se haya también sometido a mayor dominio. El niño es rápido para adoptar su postura activa de lucha y se golpea y pelea entre si. Al mismo tiempo, libera presión acometiendo salvajemente sobre algo. Le resulta difícil tranquilizarse después del recreo o después de un juego activo. Ojo y manos están ahora bien diferenciados. El niño puede usar las manos, por lo general independiente una de la otra. También los dedos muestran una nueva diferenciación, haciendo actividades mas minuciosas (Gesell, 1946).

Los diez años es un año de consumación a la vez que de transición: es un intermedio amable, relativamente libre de tensiones, en el que el organismo asimila, se consolida y equilibra los recursos alcanzados. El puro placer que experimenta es en la actividad física como correr, trepar, saltar, tirarse por un tobogán, patinar, montar en bicicleta; los diez años constituyen una edad deportiva, por lo mismo su energía ha alcanzado un nivel superior (Gesell, 1946).

El niño a los once y doce años, tiene mayor control de sus movimientos tanto de locomoción como de motricidad fina. La incesante actividad corporal y el consumo de energías, tan evidentes y a menudo tan difíciles de contrarrestar, constituyen la manifestación exterior de un agitado proceso de transformaciones internas. Ya a los

doce años el niño es capaz de organizar su energía, si bien expresa este nuevo rasgo bajo formas opuestas y extremas; por un lado, una actividad intensa para alcanzar determinada meta y por otro, un desentendimiento apacible frente a las cosas, una actitud de ocio y vagabundeo (Gesell, 1946).

El perfeccionamiento de conductas motrices en la infancia se logrará mediante el entrenamiento y la repetición de las habilidades ya adquiridas. Lo importante en desarrollarse en los niños son las habilidades motrices básicas cuya características primordiales son todo lo relacionado con la locomoción, con el manejo y el dominio del cuerpo en el espacio; y por la proyección, manipulación y recepción de móviles y objetos (Moreno y Rodríguez, s.f.).

2.4 ESTRUCTURA COGNITIVA

Son varias las aportaciones que existen respecto al desarrollo cognitivo, pero aún en la actualidad se sigue considerando la teoría del psicólogo suizo Jean Piaget como una de las más globales, amplias y coherentes que existen, además que responde a un enfoque genético y evolutivo (Quintero, 2005).

Jean Piaget fue uno de los investigadores más importantes del desarrollo cognitivo, con su modelo define la forma en que los seres humanos confieren un sentido a su mundo al obtener y organizar la información. Pensaba que la forma en que los niños conocen su mundo tiene implicaciones profundas para toda teoría del conocimiento (Piaget e Inhelder, 2002).

Piaget creía que el núcleo del comportamiento inteligente es la habilidad de una persona para adaptarse al medio ambiente. A medida que los niños aprenden de sus experiencias, desarrollan estructuras cognoscitivas más complejas. Piaget hizo la distinción de estructuras, funciones y el contenido de la mente del niño. Las estructuras comprenden capacidades intelectuales, ideas o hábitos del bebé, que cambian con el transcurso del tiempo. Las funciones son procesos innatos invariables presentes a partir del nacimiento, que constituyen la causa de las modificaciones de las estructuras. Finalmente, el contenido, que es el conjunto particular de datos con los que el niño trabaja en un determinado momento. Todo ello, trae como resultado la noción de **esquemas**, que son estructuras intelectuales, clases de acciones similares o

pensamientos organizados. Un esquema puede ser cualquiera de los medio por los cuales se llega a un fin (Munsinger, 1978 y Piaget e Inhelder, 2002).

Para que estas estructuras puedan ser útiles en la vida del niño deben de intervenir tres principios importantes e indispensables. El primero de ellos es la **organización** que se refiere a la combinación, el ordenamiento, la recombinación y el reacomodo de conductas y pensamientos en sistemas coherentes. Las personas nacen con la tendencia de organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas o sistemas para comprender y relacionarse con el mundo (Munsinger, 1978 y Piaget e Inhelder, 2002).

El segundo principio es el de **adaptación**, término que introdujo Piaget para determinar cómo se maneja el niño ante la información nueva. Aquí incluye dos procesos importantes: la asimilación y la acomodación. Sin embargo, para que se puedan dar estos procesos es necesario definir el término asociación. La asociación permite adicionar de manera acumulativa los condicionamientos, toda adquisición, desde la más sencilla a la más compleja, es concebida como una respuesta a los estímulos, cuyo carácter expresa una asociación pura y simple de las relaciones adquiridas del exterior (E-R). En la **asimilación**, los nuevos acontecimientos ambientales (objeto, experiencia o concepto) se colocan en estructuras ya existentes. La asimilación no produce nueva estructura mental, por muy inapropiada que la clasificación pueda parecer, porque las estructuras ya existen. La **acomodación**, por otra parte, obliga al niño a desarrollar nuevas estructuras cognoscitivas, esto ocurre cuando un niño debe cambiar los esquemas que posee para responder a una situación nueva (Woolfolk, 1998 y Piaget e Inhelder, 2002).

De acuerdo con Piaget, la organización, la asimilación y la acomodación pueden verse como un acto complejo de muchísima atención. En su teoría, los cambios en el pensamiento tienen lugar mediante el proceso de **equilibrio**, entendiéndose, como la búsqueda de balance. La necesidad de equilibrio permite al niño pasar de la asimilación a la acomodación, con lo que el pensamiento cambia y avanza (Piaget e Inhelder, 2002).

Para él, la inteligencia, el pensar y el actuar se desarrollan según una sucesión de etapas relacionadas con la edad, cada etapa ve la elaboración de las capacidades

mentales que ponen los límites y condicionan el carácter de aquello que puede aprenderse en el periodo en cuestión. Piaget creía que el orden en que aparecen las etapas se aplica a todos los niños y también que las edades en que éstas hacen su aparición depende de los dotes nativos del niño y de la calidad del medio físico y social en el que se críe (Munsinger, 1978).

Según Piaget, el desarrollo cognitivo es una construcción continua. En esta estructuración se distinguen diferentes periodos o etapas:

- Etapa senso-motor (0-2 años).
- Etapa preoperacional (2-6 años).
- Etapa de operaciones concretas (6-12 años).
- Etapa de operaciones formales (12-16 años).

De acuerdo a los intereses y objetivos de la presente investigación, se profundiza en las tres primeras etapas (Senso-motora, preoperacional y operaciones concretas) por ser las correspondientes al rango de edad de dicho estudio, que va desde el nacimiento hasta los 12 años de edad del niño. Sin embargo, se mencionará la cuarta y última etapa propuesta por Piaget (operaciones formales), sin profundizar, para no dejar inconclusa su teoría.

2.4.1 Etapa senso-motora (de 0 a 2 años)

Piaget organizó este periodo en seis estadios. No tenía un calendario de edad rígido para estos estadios y cuentan con variaciones. Pero creía que todo niño ha de pasar por todos los estadios anteriores antes de pasar a uno nuevo. Los estadios precedentes determinan la capacidad del niño, porque el pensamiento actual se basa en esquemas anteriores (Munsinger, 1978).

Los seis estadios son los siguientes:

Estadio 1: Uso de reflejos. Va desde el nacimiento hasta el primer mes de vida. Estas conductas tempranas son muy primitivas, pero para Piaget forman la base para todo el desarrollo intelectual subsiguiente (Piaget e Inhelder, 2002).

Estadio 2: Reacciones circulares primarias. De uno a cuatro meses. Durante ésta etapa los reflejos del bebé se modifican como función de la experiencia; se adquieren hábitos sencillos, y se produce una coordinación sensitivomotora elemental. Aquí los

bebés se centran en su propio cuerpo y no le toman atención a lo que pasa a su alrededor. Observando, el bebé empieza a integrar los datos de sus diversos sentidos y empieza a saber que aquello que ve, se relaciona en alguna forma. Los bebés logran las primeras adaptaciones adquiridas: es decir, chupan diversos objetos de forma distinta. Comienzan a coordinar la información sensorial y a tomar objetos (Munsinger, 1978; Piaget e Inhelder, 2002).

Estadio 3: Reacciones circulares secundarias. De cuatro a ocho meses. El bebé de este estadio pasa del control de sus actividades por estímulos externos a actos más voluntarios. Piaget suponía que ese bebé empieza a desarrollar representaciones motoras de acontecimientos externos, aunque estos símbolos motores son muy burdos. En lugar de estar rígido simplemente por la estimulación, la conducta del niño se orienta hacia nuevos objetivos. Coincide con un nuevo interés por manipular objetos y aprender sobre sus propiedades. Los bebés se involucran en actos intencionales que se repiten no solo por su bien, sino para obtener resultado más allá del propio cuerpo. Sin embargo, todavía no distingue entre medios y fines (Munsinger, 1978 y Piaget e Inhelder, 2002).

Se empieza a desarrollar, muy lentamente el concepto de causalidad, con base en el descubrimiento del bebé, primero del efecto de sus actos propios y después de fuerzas externas. Todavía no hay una permanencia del objeto (conciencia de que un objeto, o persona, continua existiendo aún cuando este fuera de la vista), esto se demuestra cuando el bebé busca un objeto que tiró, si no puede verlo, actúa como si ya no existiera (Newman, 1983 y Papalia, 2005).

Estadio 4: Coordinación de esquemas secundarios. De ocho a doce meses. Cerca del fin del primer año de vida, el bebé muestra diversas realizaciones. La conducta es más deliberada y propositiva (intencional) conforme los bebés coordinan esquemas aprendidos previamente y utilizan conductas aprendidas anteriormente para alcanzar sus metas, ya es capaz de distinguir entre medios y fines. A ésta edad ya pueden anticipar acontecimientos. Aquí pasa lo que llamó Piaget “error A, no B”, el bebé busca un objeto en el mismo lugar, donde estaba antes, aún sabiendo que fue cambiado de lugar. Superar un impedimento para conseguir un objetivo constituye para el niño pequeño una realización compleja (Piaget e Inhelder, 2002).

Estadio 5: Reacciones circulares terciarias. De los doce a los dieciocho meses. Aquí se añade a las conductas anteriores una reacción esencial: la búsqueda de medios nuevos por diferenciación de los esquemas conocidos. A este respecto se cita a lo que se le llama conducta de soporte, ya que desarrolla nuevas conductas mediante experimentación activa. Otra característica básica, es que ocurre la primera permanencia de objetos para el bebé. Sigue a los objetos en movimiento, si éste desaparece, puede imaginar o adivinar donde está (Munsinger, 1978 y Piaget e Inhelder, 2002).

Estadio 6: Combinaciones mentales. De dieciocho meses a dos años. El niño puede producir nuevos medios recurriendo a combinaciones mentales, por lo que se dice que los niños pueden pensar acerca de sus actos antes de hacerlos. Florece la habilidad de hacer representaciones, o sea, la destreza de representar mentalmente objetos y sucesos en la memoria, principalmente por medio de símbolos, como palabras, números e imágenes mentales. Ahora puede realizar una imitación diferida, es decir, imitar acciones que vieron un tiempo antes. En ésta última subetapa los niños ya tienen la habilidad para clasificar o agrupar cosas en categorías, incluso esto se podría decir que se empieza a desarrollar desde antes, alrededor de los tres meses, cuando parecen saber, por ejemplo, que un perro no es un gato (Piaget e Inhelder, 2002 y Papalia 2005).

Al final del segundo año es cuando todos los espacios se unifican en un espacio general (concepto de espacio). El desarrollo del concepto de objeto y del espacio, están fielmente ligados a la locomoción independiente y a la coordinación de información visual y motora (Papalia, 2005).

En cuanto al concepto de causalidad, este se empieza a desarrollar entre los 4 –6 meses, denominada causalidad mágica, relacionada directamente con la actividad, puesto que el niño no es capaz de diferenciar entre su Yo y su mundo. Ya en el segundo año, el niño comprende que el funcionamiento del mundo físico es indispensable de su propia actividad, por lo que descubre las relaciones causales que se dan entre los objetos. No obstante, este concepto seguirá evolucionando y progresando a lo largo del desarrollo (Quintero, 2005).

La construcción del concepto de tiempo está en estrecha relación con los demás conceptos. En la etapa senso-motor se pasa, en un primer momento, de estar ligado el tiempo a la satisfacción de las necesidades básicas (hambre, sueño, etc), a ser capaz de evocar hechos pasados, al final de la etapa (Quintero, 2005).

La seguridad del niño de que los objetos son permanentes y persisten a través de tiempo y espacio, es el resultado de múltiples interacciones con el ambiente físico. Cuanto mejor en niño conoce un objeto tanto más firmemente su permanencia se imprime en su mente. Hacia el final del desarrollo senso-motor el niño ya no necesita descubrir la permanencia de cada nuevo objeto que conoce. Automáticamente generaliza el esquema ya adquirido a los nuevos objetos, y aplica el principio de permanencia a todos los objetos (Newman, 1983).

El esquema de la pertenencia del objeto, tiene tres consecuencias para el niño. En primer lugar, le hace separar el yo del mundo de los objetos. Los objetos tienen una existencia independiente de la del niño, y el niño que los percibe, tiene una existencia diferente de los objetos. En segundo lugar, en la medida en que el mundo de los objetos gana en estabilidad en la mente del niño, es más fácil saber lo que va a suceder y creen las posibilidades de control. En tercer lugar, el niño descubre que del mismo modo que los otros objetos son estables y permanentes para él o ella, así también los demás lo perciben a él o ella como estable o permanente (Newman, 1983).

2.4.2 Etapa preoperacional (de 2 a 7 años)

Esta es la segunda etapa de la teoría de Piaget, quien dice que los niños en esta etapa aún no están preparados para realizar operaciones o manipulaciones mentales que exigen pensamiento lógico. El desarrollo característico en la segunda etapa, constituye una gran experiencia en el uso del pensamiento simbólico, o capacidad de representación, que se adquiere por primera vez al final de la etapa senso-motora (Papalia, 2005).

Función Simbólica. La función simbólica es la capacidad para utilizar símbolos o representaciones mentales, como lo serían: palabras, números o imágenes, a los que se le asocia un significado. Esta capacidad aparece al término de la etapa senso-

motor, hacia el final del segundo año de vida. Esta función es fundamental para la evolución de conductas posteriores (Piaget e Inhelder, 2002).

El uso de símbolos es una marca universal de la cultura humana. Sin ellos, la gente no podría comunicarse verbalmente, hacer cambios, leer mapas ni apreciar fotos de personas. Contar con símbolos para las cosas ayuda a los niños a recordar y pensar en ellas sin tenerlas presentes físicamente (Papalia, 2005).

A partir del segundo año aparece un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente, lo cual supone la construcción o el empleo de significantes diferenciados (Piaget e Inhelder, 2002).

Al menos cinco de esas conductas pueden distinguirse:

- Imitación Diferida. Se inicia en ausencia del modelo.

Piaget citó el ejemplo de una niña que ve a un amiguito tener un berrinche (lo cual es nuevo para ella), pero un par de horas después de su marcha, imita la escena riéndose; ésta imitación diferida constituye un comienzo de representación, y el gesto imitador, un inicio de significante diferenciado (Piaget e Inhelder, 2002).

- Juego Simbólico. En el caso del juego simbólico, o juego de ficción, la representación es neta y el significante diferenciado es, un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos (Piaget e Inhelder, 2002).

- El Dibujo. La imagen gráfica es un intermediario entre el juego y la imagen mental; no aparece antes de los dos o dos años y medio.

- Imagen Mental. Aparece como una imitación interiorizada. Esa imitación trata de proporcionar una copia activa de los cuadros perceptivos con eventuales esbozos de referencias sensoriales (Piaget e Inhelder, 2002).

- El Lenguaje. Permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales. Cuando el niño dice "guau", sin ver al perro, existe una representación verbal además de imitación.

Piaget sostuvo que las cuatro primeras de estas conductas no se basan en la imitación, y la última, el lenguaje, es adquirida en un contexto necesario de imitación. Y que por tanto la imitación es una prefiguración de la representación (Piaget e Inhelder, 2002).

Es así que el acto se desprende de su contexto, se hace significativo diferenciado, y por lo tanto, se va constituyendo en el niño la representación en pensamiento. Piaget afirmó que con el juego simbólico y el dibujo, ese paso de la representación en acto a la representación-pensamiento, se ve reforzado.

Más tarde, la imagen mental posibilita que la imitación deje de ser únicamente diferida, para ser también interiorizada, dando lugar así a una representación que está en condiciones para convertirse en pensamiento (Piaget e Inhelder, 2002).

La adquisición del lenguaje, hecha posible en esos contextos de imitación, permite que ésta representación naciente aumente sus poderes apoyándose en la comunicación.

Otro tema importante dentro de la función simbólica es la adquisición de preconceptos y transducción en el niño. Piaget habló de "preconceptos", haciendo referencia a las primeras nociones que el niño utiliza en la adquisición del lenguaje. Según él, éstos tienen la característica de estar a medio camino entre la generalidad propia del concepto y la individualidad de los elementos (Piaget e Inhelder, 2002).

Los niños de 2 o 3 años generalizan; dado que, su razonamiento a los preconceptos no llega a ser una verdadera deducción, es por tanto una transducción (un razonamiento que va de lo particular a lo particular). Entre los 2 y 4 años juegan un papel fundamental las asimilaciones directas entre situaciones basadas entre las semejanzas y metáforas que mas tarde utilizará el niño en sus descripciones y razonamientos (Piaget e Inhelder, 2002).

Esta importancia del pensamiento comparativo en la etapa preoperatoria se manifiesta por la variedad y originalidad de las expresiones pseudometafóricas que tienen los niños entre 2 y 5 años.

Inteligencia Preoperatoria. El niño pasa de la inteligencia práctica, basada en el ejercicio (coordinación y organización de esquemas de acción realmente ejecutados), a la inteligencia representativa, basada en esquemas de acción internos y simbólicos. Esta nueva capacidad de crear y combinar representaciones abre muchas posibilidades, que libera el pensamiento del "aquí y ahora" propio de la inteligencia práctica (Piaget e Inhelder, 2002).

Según Piaget existe continuidad entre los dos tipos de inteligencia, los mismos mecanismos de asimilación y acomodación buscan constantemente su equilibrio.

La inteligencia pre-operatoria es reflexiva, persigue el conocimiento como tal, o sea buscar el comprobar un fenómeno, clasificarlo.

En este período de preparación que va desde la aparición de la función simbólica a la constitución de las operaciones concretas, Piaget distinguió dos etapas: la que corresponde al pensamiento simbólico y conceptual, la cual corresponde al surgimiento de la función simbólica en sus diferentes manifestaciones; y la del pensamiento intuitivo, que inicia a partir de los cuatro años de edad y se caracteriza porque el niño interioriza como verdadero todo aquello que sus sentidos le dicen y cree en aquello que percibe (Quintero, 2005).

Características del pensamiento preoperacional. Piaget propuso una serie de características que los niños tienen cuando están en la etapa preoperacional, que sirven como base para posteriores habilidades a desarrollar en los niños.

Centración. La tendencia a centrarse en algunos de los aspectos de la situación, dejando de lado otros aspectos y provocando así una deformación del razonamiento, constituye una de las características más importantes del pensamiento preoperatorio. El niño en ésta etapa tiene dificultad para considerar dos dimensiones diferentes a la vez. Centrar limita el pensamiento de los niños de corta edad sobre las relaciones físicas y sociales (Woolfolk, 1999 y Piaget e Inhelder, 2002).

Irreversibilidad. Un pensamiento es reversible si es capaz de proseguir un cierto camino en un sentido, y hacerlo luego en sentido inverso para conectarse nuevamente con el punto de partida. Los niños no logran entender que algunas operaciones o acciones pueden revertirse, restableciendo con ello la situación original. (Piaget e Inhelder, 2002).

Estatismo. El pensamiento preoperatorio tiende a fijarse en los estados más que en las transformaciones. Esta imposibilidad de considerar los cambios fue desarrollada por Piaget en el estudio de imágenes mentales, el cual demostró la dificultad que tienen los niños de 4 a 6 años para representar las transformaciones. Los niños no logran entender el significado de la transformación de un estado a otro (Woolfolk, 1999 y Piaget e Inhelder, 2002).

Comprensión de las identidades: La vida se vuelca más ordenada y predecible cuando los niños desarrollan mejor comprensión de las identidades: concepto según el cual, las personas y muchas otras cosas son básicamente iguales, aunque cambien de forma, tamaño o apariencia (Papalia, 2005).

Categorización: O también llamada clasificación, exige que el niño identifique semejanzas y diferencias. A los cuatro años, muchos niños clasifican en función de dos criterios, como color y forma. Los niños recurren a ésta capacidad para ordenar muchos aspectos de su vida, categorizando a las personas como “buenas”, “malas”, “amigos”, “no amigos”, etc. Por lo tanto, la categorización es una capacidad cognitiva que tiene repercusiones emocionales y sociales (Papalia, 2005).

Apariencia y realidad: Con relación al conocimiento de las creencias falsas está la capacidad para distinguir entre apariencia y realidad: ambas exigen que el niño se refiera al mismo tiempo a dos representaciones mentales contrarias. Según Piaget, no es sino hasta los cinco o seis años que los niños entienden la distinción entre lo que *parece ser* y lo que *es* (Papalia, 2005).

Egocentrismo: Se refiere a la tendencia que tiene el niño al tomar su punto de vista como único, desechando a los demás. El niño se centra mucho en sus acciones y en sus representaciones. Los niños suponen que todos los demás piensan, perciben y sienten como ellos. En ésta etapa el niño tiene tendencia a sentir y comprender todo a través de él mismo, le es difícil distinguir lo que pertenece al mundo exterior y a las otras personas, y lo que pertenece a su visión subjetiva, por lo mismo, tiene dificultad para ser consciente de su propio pensamiento (Piaget e Inhelder, 2002).

Animismo: Creencia de que los objetos que rodean al niño están animados y dotados de intención. Es cuando los niños le atribuyen vida a objetos inanimados.

Realismo: Es la creencia que tiene el niño de todo lo que siente, ya sean sueños, imágenes y cuentos, por mencionar algunos. Los niños de ésta edad confunden la realidad física con la psicológica, por lo que creen en la existencia de superhéroes o de los reyes magos (Moreno y Rodríguez, s.f.).

A pesar de estos progresos, el infante todavía está lejos de poder resolver otros problemas que requieren una reflexión mayor.

2.4.3 Etapa de operaciones concretas (de 7 a 12 años)

Según Piaget, en ésta etapa es cuando el paso del pensamiento intuitivo al operatorio supera el carácter cambiante, inestable y subjetivo del pensamiento y le da un sentido de mayor estabilidad, coherencia y movilidad. Representándose en un pensamiento verdaderamente lógico (Piaget e Inhelder, 2002).

Aquí existe una continuidad funcional: la inteligencia sigue siendo una marcha progresiva hacia una mayor adaptación, en la que la asimilación y la acomodación juegan un papel primordial en el intercambio entre el niño y el entorno (Piaget e Inhelder, 2002).

Progresivamente las acciones interiorizadas de la etapa anterior se integran en sistemas de acciones, en el sentido de que una acción puede compensar o anular a otra que ya fue realizada.

El pensamiento se vuelve activo, cuya característica principal es el reconocimiento de la estabilidad del mundo físico, el darse cuenta de que los elementos pueden ser cambiados o transformados y aún así conservar muchos de sus rasgos originales y la comprensión de que dichos cambios pueden ser revertidos (Woolfolk, 1999).

Procesos adquiridos en la etapa de operaciones concretas:

Conservación. De acuerdo con Piaget, la capacidad de un niño para resolver problemas de conservación depende de que comprenda tres aspectos del razonamiento: identidad, compensación y reversibilidad. Los conceptos de conservación evolucionan de manera significativa en ésta etapa, solo por mencionar: a el concepto de número se adquiere entre los 5 y 6 años, el concepto de longitud, entre 6 y 7 años, el concepto de sustancia entre los 7 y 8 años, siguiéndole el concepto de superficie que es entre los 8 y 9 años de edad; entre los 9 y 10 años el concepto de peso se consolida en los niños, y el último en aparecer es el concepto de volumen, el cual aparece entre los 11 y 12 años de edad (Clifford y otros autores citado en P.P.I., 2002).

Pensamiento Espacial. Los niños que atraviesan por la etapa de operaciones concretas entienden mejor las relaciones espaciales. Tienen una idea más clara de qué tan lejos está un lugar de otro y cuánto tiempo les llevará llegar ahí, además de que les es posible recordar con mayor facilidad la trayectoria y los puntos de referencia que hay

a lo largo del camino. En este desarrollo, la experiencia desempeña una función importante. Gauvain en 1993, dijo que los niños conforme van creciendo, mejoran la capacidad para emplear mapas y modelos como habilidad para comunicar información espacial (Papalia, 2005).

Descentramiento. Este proceso comienza a materializarse, aproximadamente, hacia los seis años. A partir de los siete, los niños manifiestan, cada vez con más claridad, conductas características que atestiguan la existencia de este primer período operatorio. Tienen una visión global de las situaciones (P.P.I., 2002).

Seriación. Según Piaget, los niños a los siete años de edad, demuestran su comprensión de la seriación cuando están en posibilidades de ordenar los objetos por series de acuerdo con una o más dimensiones, como serían peso, color, volumen, etc. (Piaget e Inhelder, 2002).

Clasificación. La clasificación es un proceso similar al de seriación, pero en este las agrupaciones no se estructuran en función de un orden determinado cuantitativamente, sino, cualitativamente. Significa que el niño está capacitado para reconocer que un mismo objeto puede pertenecer simultáneamente a una clase y a una subclase, precisamente porque es capaz de comprender las relaciones existentes entre cosas (P.P.I., 2002).

Razonamiento inductivo. Los niños de ésta etapa recurren al razonamiento inductivo, ya que a partir de observaciones sobre determinados elementos de una clase ya sean de personas, animales, objetos o sucesos, extraen conclusiones generales sobre la clase en su conjunto. Las conclusiones inductivas deben ser tentativas, pues siempre hay la posibilidad de que aparezca información nueva (Piaget e Inhelder, 2002).

Números y matemáticas. La construcción de los números estará ligada de forma estrecha a la seriación y a la clase. Adquirir el concepto de número, significa la capacidad de ordenar escalonadamente un grupo de elementos (Piaget e Inhelder, 2002).

Resnick en 1989, dice que los niños idean intuitivamente estrategias para sumar, contando con los dedos o con ayuda de objetos. A los seis o siete años, muchos niños cuentan mentalmente. Posiblemente les lleve dos o tres años más realizar una operación comparable de sustracción, pero a los nueve años los niños cuentan en

forma ascendente desde cifras más pequeñas o en forma descendente desde la más grande para obtener la respuesta (Papalia, 2005).

Tiempo y velocidad. La noción de velocidad no se inicia bajo su forma métrica, que sólo se alcanza hacia los 10-11 años de edad, sino en forma ordinal: un carro es más rápido que otro si lo rebasa, es decir, si estaba detrás de él en un momento anterior y luego pasa a estar delante en un momento posterior (Piaget e Inhelder, 2002).

Noción del tiempo, en los niños es adquirida por medio de una seriación en los acontecimientos, de los intervalos entre estos y, el tiempo (mañana, noche, etc.) que sucedieron.

2.4.4 Etapa de Operaciones Formales (de 12 a 15 años)

El niño de doce años empieza a exhibir nuevos patrones y formas de conducta que señalan; al mismo tiempo que la despedida de la infancia, su próximo ingreso a la etapa de la adolescencia, un tramo difícil por el cual debe pasar. A esta edad el niño se vuelve tranquilo, razonable, conservador y reflexivo, bastante objetivo con todo lo que concierne a los demás e incluso con relación consigo mismo (P.P.I., 2002).

La etapa de las operaciones formales, Piaget la definió como el punto más alto de alcanzar *cualitativamente* todo individuo en su desarrollo intelectual. A partir de aquí, los progresos que puedan tener lugar sucesivamente, a lo largo de toda la vida adulta, serán únicamente *cuantitativos* (P.P.I., 2002).

Según Piaget, los adolescentes entran al nivel superior del desarrollo cognitivo, al desarrollar la capacidad de pensar de manera abstracta. Este desarrollo, que de lo común inicia alrededor de los doce años de edad, le permite manejar la información de modo nuevo y flexible a los chicos. Libres ya de las limitaciones del aquí y el ahora, entienden el tiempo histórico y el espacio extraterrestre. En este periodo los chicos ya utilizan símbolos para utilizar símbolos, por ejemplo, un numeral desconocido con la letra X y, por lo tanto, están en posibilidades de aprender álgebra y cálculo. Aprecian mejor las metáforas y por ende, pueden encontrar significados más ricos en la literatura. Piensan en términos de lo que *podría* ser o no solamente con lo que *es*. El pensamiento en esta etapa posee una flexibilidad imposible en la fase de operaciones concretas (Papalia, 2005).

El niño de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad (Morris, 1997).

El niño es capaz ahora, de hacer un razonamiento **hipotético-deductivo**. Puede idear una hipótesis y diseñar un experimento para comprobarla. Considera todas las relaciones que puede imaginar y las aborda en forma sistemática, una tras otra, para eliminar lo falso y llegar a lo verdadero. El razonamiento hipotético-deductivo le da una herramienta para resolver problemas, desde arreglar el auto de la familia hasta elaborar una teoría política, incluso investigaciones científicas (Papalia, 2005).

Esta última etapa, a diferencia de las primeras tres, no está tan vinculada al ambiente físico, ya que es producto de la experiencia y de la práctica en la solución de problemas y el uso del razonamiento científico. Estas capacidades suelen ser valoradas y enseñadas por la cultura, pero sobretodo en los colegios y universidades (Woolfolk, 1999).

Aunque la teoría de Piaget proporciona una ruta esquemática del desarrollo cognitivo, los intereses y las expectativas de cada niño en particular pueden influir en su desarrollo de las capacidades cognitivas.

En cada etapa propuesta por Piaget, la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar. De la infancia a la adolescencia, las operaciones evolucionan desde un aprendizaje basado en una actividad sensorial y motora simple, hasta el pensamiento lógico, abstracto. Este desarrollo gradual sucede por tres principios interrelacionados: la organización, la adaptación y el equilibrio. Dichos principios son de suma importancia para que el desarrollo cognitivo del niño. Lo que ayuda a que el niño pueda adquirir nuevas capacidades y habilidades para poder adaptarse a su medio ambiente.

2.5 LENGUAJE

El hombre se distingue radicalmente de los animales por una facultad que transforma, paso a paso, todo su ser. Es capaz de hablar y comunicarse con sus

semejantes mediante un código simbólico, totalmente artificial y arbitrario. El lenguaje humano se aprende, se desarrolla a lo largo de la vida del individuo y puede llegar a referirse a aspectos abstractos.

2.5.1 Aspectos teóricos

La adquisición y el aprendizaje de la lengua por parte de los seres humanos es un hecho tan habitual, que a menudo no se cae en la cuenta de la complejidad que ello trae. Por un lado el lenguaje es un instrumento de comunicación que facilita la convivencia con los demás seres y el conocimiento del entorno sociohistórico y geográfico; por otro, gracias al desarrollo de la inteligencia, el lenguaje actúa como elemento ordenado y estructurado del pensamiento al tiempo que permite que se vaya accediendo a un conocimiento científico de la realidad (Pujals, 2002).

Haciendo una breve mención a las corrientes más importantes, en primer lugar, destaca la polémica creada a raíz de dos modelos o teorías de la adquisición del lenguaje contrapuestas que han impregnado todo el siglo XX: el modelo conductista y el generativista o mentalista (Pujals, 2002).

La primera es la de B. F. Skinner de 1957, el cual considera que el lenguaje está basado en la experiencia. Según la teoría clásica del aprendizaje, los niños aprenden el lenguaje por medio del condicionamiento operante. Al principio los bebés producen sonidos al azar. Los cuidadores refuerzan los sonidos que son parecidos al habla de los adultos, por medio de sonrisas, atención y elogios. Entonces, los bebés repiten esos sonidos reforzados. Los sonidos que no forman parte de la lengua materna no son reforzados y el niño gradualmente deja de producirlos (siguiendo el esquema estímulo-respuesta y gracias al refuerzo que marcaría la respuesta aprobada o inapropiada). De acuerdo con esta propuesta la mente del recién nacido no tendrá ninguna disposición previa para el lenguaje, sería como una *tabula rasa* expuesta a la adquisición y uso de la lengua únicamente a partir de las experiencias y producciones del entorno (Pujals, 2002 y Papalia, 2005).

La otra, es la perspectiva de Noam Chomsky de 1965, la cual llama nativismo. A diferencia de la teoría de Skinner, el innatismo enfatiza el papel activo de los aprendices. Puesto que el lenguaje es universal entre los seres humanos. Chomsky

sostiene que los bebés nacen con una predisposición a la adquisición del lenguaje (DAL), que es un mecanismo interno para procesar el lenguaje que está “preconstituido” en todos los humanos. Dicha adquisición del lenguaje prepara a los niños para entender las reglas básicas de la gramática, para reconocer el sentido de lo que escuchan y para formar sus propias oraciones (Morris, 1997 y Papalia, 2005).

Contrariamente a lo manifestado por los conductistas, el lenguaje humano no se aprende sólo por imitación, repetición y analogía, sino que la adquisición se produce por activación del mecanismo mental previo, el DAL, expuesto a las producciones del contexto. Gracias a ello, el recién nacido puede formular hipótesis sobre la estructura de la lengua que oye en su entorno, e irá aceptando o rechazando la base del aprendizaje de cualquier lengua nueva (Pujals, 2002).

La mayoría de los científicos del desarrollo en la actualidad consideran que la adquisición del lenguaje, como la mayoría de los demás aspectos del desarrollo, dependen de la interacción entre la naturaleza y la crianza (Papalia, 2005).

2.5.2 Las funciones del lenguaje

El crecimiento del lenguaje ilustra la interacción de todos los aspectos del desarrollo. A medida que maduran las estructuras físicas necesarias para producir sonidos y se activan las conexiones neuronales suficientes para asociar sonido con significado, la interacción introduce a los bebés a la naturaleza comunicativa del habla (Papalia, 2005).

Para el lactante, el lenguaje no es una necesidad, ni siquiera un deseo. Pero gracias a que el mundo de los adultos está estructurado y regulado, el pequeño sentirá la necesidad de perfeccionar su forma de comunicación para obtener resultados más satisfactorios en sus demandas de placer (P.P.I., 2002).

Por medio del lenguaje se expresan las preocupaciones, necesidades e intereses. Es primordial, por lo tanto, que se adquieran cuanto antes suficientes capacidades lingüísticas y comunicativas en el sistema lingüístico de la propia lengua o lenguas del entorno (Pujals, 2002).

La adquisición de esas capacidades, es paralela al uso de algunas funciones del lenguaje. La propuesta de Halliday en 1982 es útil y aleccionadora porque refleja la

complejidad del modelo interno del lenguaje que posee el infante. A continuación se describen y comentan éstas funciones que aparecen muy interrelacionadas entre sí:

- Función instrumental. El lenguaje es un medio para realizar cosas, es acción (chillar, llorar, patalear, pedir, preguntar). Sirve para cumplir la función del “yo quiero”, o sea, satisfacer las necesidades básicas (Pujals, 2002).

- Función reguladora. Está muy ligada a la función instrumental, al uso social del lenguaje. El lenguaje es un instrumento de control, un elemento del que se sirve el adulto para regular la conducta infantil y transmitir normas mediante recomendaciones, órdenes, aprobaciones y desaprobaciones. El uso en contextos muy ritualizados, fomentará la educación de hábitos, tarea fundamental en la etapa infantil (Pujals, 2002).

- Función interaccional / Función personal. El uso lingüístico individual “el yo” y la interacción social con “los demás” marcan la relación profunda que el infante sostiene en sus inicios con el adulto, generalmente padre y madre, cuya relación se irá ampliando y extendiendo a otros contextos. Mediante el lenguaje, el niño expresa a su vez conciencia de su propia individualidad en un proceso continuo en que irá adquiriendo conocimientos de sí mismo (Pujals, 2002).

- Función heurística. El lenguaje es un medio para aprender sobre las cosas. Permite conocer la realidad, el entorno y buscar explicaciones a los hechos. Por ejemplo; a los 4 y 5 años ya se controla el “metalenguaje” utilizado para formular preguntas y comprender respuestas (Pujals, 2002).

- Función imaginativa. El lenguaje no sólo imita el entorno, sino que lo recrea de un modo distinto mediante la capacidad de imaginar, de crear un universo imaginativo. Aquí es interesante el papel que juega la educación literaria como canciones, poemas, adivinanzas, cuentos; como factor desencadenante del lenguaje creativo (Pujals, 2002).

- Función representativa. Esta es a partir de los 5 años de edad. Se usa cuando el niño es capaz de utilizar un lenguaje explícito para referirse a objetos o a otras personas del mundo real que lo rodea, cuando es consciente de que puede transmitir un mensaje completo mediante palabras que representan una realidad concreta (Pujals, 2002).

La adquisición del lenguaje es una de las capacidades que el niño desarrolla conforme va creciendo. Teniendo diferentes funciones según lo que se pretenda con

ello. Sin embargo, lo principal del lenguaje es generar actividad cognitiva y fungir como una herramienta importante para la comunicación. Siendo el lenguaje el principal medio de comunicación entre los humanos, es de suma importancia conocer cómo este se desarrolla.

2.5.3 El desarrollo del lenguaje

Un primer aspecto a destacar en el desarrollo del lenguaje es la capacidad receptiva del niño. El bebé muestra ya una especial aptitud para distinguir y reconocer, entre otros sonidos, el timbre y el volumen de la voz humana, y en particular la de su mamá. La receptividad es la característica más sobresaliente en los primeros seis meses de vida (P.P.I., 2002).

El llanto es el único medio de comunicación de un recién nacido. Diferentes tonos, patrones e intensidades indican hambre, sueño y enojo (Lester y Boukydis, 1985; citado en Papalia, 2005).

A partir de la tercera semana de vida se inicia la emisión de sonidos. Aparecen por primera vez las vocalizaciones, sonidos guturales, como arrullos, gritos y gorgoteos, que son emitidos desde la parte posterior de la garganta. Entre el segundo y tercer mes, la experimentación de nuevas posibilidades de vocalización acapara el interés del infante. Se muestra demasiado receptivo a la voz humana, y se esfuerza por imitar todo lo que oye. Durante el tercer mes, logra discriminar algunos sonidos de pronunciación muy distinta, y disminuye también entre un tono de voz cariñoso y suave, y otro violento y colérico. Alrededor del sexto mes el bebé ingresa a la etapa del balbuceo (repetición de combinaciones de consonante y vocal) que irá perfeccionándose posteriormente (P.P.I., 2002).

El desarrollo del lenguaje continúa con la imitación accidental de sonidos del lenguaje que los bebés oyen; después, con la imitación de ellos mismos cuando hacen estos sonidos. Aproximadamente entre los nueve y diez meses, deliberadamente imitan sonidos sin comprenderlos. Una vez que tienen un repertorio de sonidos, los unen en patrones que semejan un lenguaje, pero que no parecen tener un significado. Un cambio importante se produce cuando el niño entiende cuando se le llama por su

nombre. Rápidamente entenderá también el significado de la palabra “no” y aprenderá a usarla (Papalia, 2005).

Alrededor de su primer cumpleaños, los bebés empiezan a utilizar la entonación para indicar órdenes y preguntas (Greenfield y Smit, 1976 citado em Morris, 1997). Por la misma edad, los niños dan muestra de entender lo que se les dice, y no sólo empiezan a imitar lo que otros dicen, sino también, a utilizar los sonidos para atraer la atención. La cúspide de toda esta preparación es la emisión de la primera palabra, usualmente corta y con predominio de la vocal “a” y de consonantes como, “m, b, p, t” (Morris, 1997).

Alrededor de los dieciocho meses, los niños constituyen un vocabulario compuesto de oraciones de una sola palabra, llamadas holofrases: “¡Upa, Ua, Más!”. Al principio se usan para describir la propia conducta del niño, pero posteriormente se les emplea para describir las acciones de otros (Huttenlocher, Smiley & Charney, 1983). Los niños también se valen de palabras compuestas, como ma-che (mamá leche). A éstas holofrases les agregan palabras dirigidas a otros, ¡adiós!, es una de las favoritas, y unas cuántas exclamaciones, como ¡ay! (Morris, 1997).

Durante el segundo año de vida, los niños empiezan a distinguirse a sí mismos entre otros. Los posesivos ocupan gran parte del vocabulario. Pero la gran pasión de los niños de esta edad es nombrar, ya sea nombres de cosas, personas, acciones y situaciones, aunque no siempre de manera correcta. Les fascinan los objetos, si desconocen el nombre de uno, sencillamente lo inventan o utilizan otra palabra que es casi correcta. La retroalimentación aumenta el vocabulario y ayuda a los niños a comprender los nombres que pueda y los que no puede asignar a una clase de cosas (Gesell, 1985 y Morris, 1997).

A los tres años de edad, el niño dice su nombre completo y su sexo. Ya es capaz de utilizar plurales, así también, describir cosas o dibujos. Usa las palabras que ha adquirido para designar preceptos, conceptos, ideas, relaciones, etc. Se haya menos absorbido por la acción que a los dos años, lo que le permite seguir la acción a la palabra y la palabra a la acción en su monologo (Gesell, 1985).

El niño de cuatro años de edad le fascina entablar charla solo para llamar la atención. Le gustan los juegos de palabras, especialmente si tiene un auditorio. Los

“por qué” y los “cómo” aparecen frecuentemente, aunque las explicaciones no le interesan gran cosa, le interesa más observar la forma en que las respuestas se ajustan a sus propios sentimientos. No constituye estructuras lógicas coherentes, sino que combina hechos, ideas y frases sólo para reforzar su dominio de palabras y oraciones. Nombra colores, al menos uno correctamente. Comprende cinco órdenes preposicionales (en, sobre, bajo, atrás de, enfrente de y a un lado) (Gesell, 1985).

Entre los cinco y los seis años, el lenguaje va a quedar prácticamente estructurado. El niño utiliza correctamente las partículas gramaticales, empieza a formar oraciones completas y bien construidas, incluso frases subordinadas y condicionales, y posee un vocabulario de más de 2.000 palabras que es capaz de aplicar con bastante soltura y precisión (P.P.I., 2002).

Lo que antes era un monólogo perfectamente audible, entre los seis y siete años se transforma poco menos que en un susurro. La estructura gramatical de las frases se esquematiza cada vez más. Al cabo de muy poco tiempo, únicamente en momentos especiales o críticos se tendrá ocasión de oírle pronunciar algunas palabras sueltas. No mucho más tarde, entre los ocho y nueve años, este lenguaje acabará por desaparecer del todo, y ya en lo sucesivo el niño permanecerá silencioso cuando esté realizando una tarea en solitario. Lo que sucede es, que dentro de la normal evolución del habla y la inteligencia y, a partir de cierto momento, el lenguaje adopta una forma interna y abreviada (Gesell, 1946 y P.P.I., 2002).

Se puede decir que el niño de 11 y 12 años de edad, ya tiene un lenguaje estructurado, con un vocabulario ilimitado, ya con una gramática bien estructurada y son capaces de sintetizar y poder explicarse con claridad y con toda la formalidad necesaria para entablar comunicación. A ésta edad, él elige hablar o no, puede pensar en voz alta y se le caracteriza por ser un tanto crítico con la mala pronunciación de ciertas palabras (Gesell, 1946).

Un tema que no se debe descartar es el lenguaje no verbal, ya que los infantes recurren mucho a ello, desde antes de la adquisición del lenguaje verbal. La comunicación no verbal comprende el movimiento de los ojos, la postura, la expresión facial y casi toda otra señal posible del cuerpo humano. El propósito de la comunicación no verbal consiste en reforzar aquello que el niño está diciendo o en señalar un

mensaje que no puede transmitirse verbalmente. Este tipo de comunicación se adquiere de la misma manera que la verbal, de forma imitativa, los niños recurren a imitar las conductas de las personas de su alrededor (Munsinger, 1978).

El lenguaje no verbal se relaciona ante todo con las emociones, tales como, dominio, enojo, miedo, territorio y sexualidad. El gesto del niño empieza a ser observado a partir de los ocho y nueve meses de edad. Debido a su importancia el cuerpo del niño merece una mayor atención.

El lenguaje es importante en el ser humano, porque es un medio que permite formar grupos sociales, desarrollar soluciones de problemas, transmitir conocimientos y, lo que es más importante de todo, le permite al individuo utilizar un instrumento poderoso que puede informar y dirigir el pensamiento humano (Munsinger, 1978).

Tanto el lenguaje como los sistemas no verbales son importantes y necesitan tenerse en cuenta en cualquier intento encaminado a comprender al niño o al adulto humano.

2.6 ATENCIÓN

La atención es un estado del individuo que se manifiesta por su concentración en algo. Para que este proceso se dé, influye mucho la madurez del sistema nervioso central y la percepción en el humano. Lo que se percibe como la luz, el ruido, el roce de la ropa; así también, puede ser, hambre, sed, dolor, preocupaciones; influye en el individuo para discriminar entre un conjunto de excitadores, sólo el que percibe con claridad, y los demás pasan inadvertidos. Se enfoca sólo en un estímulo e inhibe los que no son de su interés (Liublinskaia, 1971).

Lo más importante en los niños consiste en el desarrollo de la estabilidad y de la voluntad de la atención. La estabilidad es la concentración sostenida en un contenido o en un objeto, la estabilidad es lo contrario de distracción o dispersión (Liublinskaia, 1971).

En los niños de dos y tres años es característica una estabilidad reducida de la atención. Esta oscila con especial frecuencia cuando el niño actúa a su libre albedrío. En esos casos, la atención no suele ser superior a tres o cuatro minutos. Cuando la actividad está organizada, la estabilidad es mayor y puede durar de siete a diez minutos (Liublinskaia, 1971).

En los niños mayores, el dominante se puede mantener de veinticinco a treinta minutos, y aún más a veces. Atraídos por la construcción de un barco, o por una pintura, los niños de seis a siete años pueden mantener la concentración en el transcurso de toda una hora. Sin embargo, puede suceder que los escolares de primer grado carezcan de suficiente estabilidad de la atención. Se distraen fácilmente (Liublinskaia, 1971).

Los niños de edad escolar se concentran durante más tiempo que los niños de corta edad y se enfocan en la información que necesitan y desean; al mismo tiempo, descartan la información irrelevante. Los infantes de quinto grado están en mejores condiciones que los de primer grado de impedir que la información descartada reingrese a la memoria y compita por la atención con otra información. Se dice que esta capacidad va en aumento y sirve para controlar la intromisión de viejos pensamientos y asociaciones, y reorientar la atención hacia pensamientos actuales y pertinentes se debe a una maduración neurológica. Esta es una de las razones por las que el funcionamiento de la memoria mejora durante los últimos años de la educación primaria (Bjorklund y Harnishfeger, 1990, 1993 citado en Papalia, 2005).

Se dice que los niños de quinto grado se vuelven automáticos, esto obedece a que muchos procesos que al principio requieren concentración con la práctica se vuelven automáticos. Es entonces, donde los niños de quinto grado tienen la habilidad para realizar meticulosamente tareas aprendidas sin gran esfuerzo mental. Este proceso de automatización se practica y especializa hasta la edad adulta (Woolfolk, 1999)

La atención se mantiene a través de la actividad pensante. Sin un esfuerzo en el pensamiento no puede darse una atención estable. Si el pensamiento del niño no tiene las habilidades y capacidades, es muy difícil esperar una estabilidad en la atención (Liublinskaia, 1971).

A fin de producir y mantener la atención de los niños, hay que conocer que es lo que le atrae con más facilidad y en qué medida pueden los niños controlar su atención.

Para esto, se distinguen tres tipos de atención:

1. *Atención involuntaria (primaria)*. Este tipo de atención la producen los estímulos brillantes, inesperados e intensos. El fuerte ruido del trueno y la entrada de una persona extraña, hacen que hasta un adulto deje su ocupación y preste atención a este

fenómeno. Se considera una manifestación natural del reflejo incondicionado de orientación. Es característico de los niños de poca edad y se manifiesta a partir del primer mes de vida, bajo la forma de fijación de la mirada en un objeto, cualquier cosa que se mueva y esté a la vista del niño (Liublinskaia, 1971).

2. *Atención involuntaria (secundaria) ó selectiva.* Si el niño se interesa por algo su atención se siente atraída y la mantienen aquellos objetos o fenómenos que satisfacen este interés. No exige del niño la realización de un esfuerzo, sino que la suscita el propio objeto. Se debe a las tendencias del niño, a sus propios intereses puestos en el objeto (Liublinskaia, 1971).

3. *Atención voluntaria.* Lo más difícil es provocar y mantener la atención voluntaria en los niños. Esta se rige por su fuerza de la voluntad, por estar conscientes de la necesidad de prestar atención. Este tipo de atención se da con mayor dificultad en niños de poca edad. Por que exige un gran esfuerzo para abstraerse y desligarse de todos los estímulos que le atraen y se deben concentrar en un contenido que no les interesa, en la realización de actos que no son atractivos para ellos (Liublinskaia, 1971).

Por estos tres tipos de atención pasan los niños durante su desarrollo, según su madurez y su interés. Sin embargo, no hay que dejar a un lado que la atención se rige por el sistema nervioso central, y si en el cerebro hay un problema, la atención se puede ver afectada en los niños. De igual manera hay otros factores, como la fatiga, la depresión, el agotamiento, la angustia, la inestabilidad emocional; que comprometen el mantenimiento de la atención y necesitan un esfuerzo excesivo (Narvarte, 2001).

2.7 APRENDIZAJE Y MEMORIA

El aprendizaje y la memoria son dos procesos importantes para el niño, de su desarrollo óptimo depende que el niño pueda adaptar nuevos conceptos y habilidades que le ayudarán durante todo el transcurso de su vida.

El aprendizaje es un proceso por el que los organismos modifican su conducta para adaptarse a las condiciones cambiantes e impredecibles del medio que los rodea. Es por eso, que el aprendizaje constituye el modo principal de adaptación de los seres vivos (Morgado, 2005).

En la memoria existen dos términos importantes que engloban dicho concepto. Uno de ellos es el **reconocimiento**, este es la capacidad para identificar algo que uno se ha encontrado, visto o sentido antes. Y el **recuerdo** que es la capacidad para producir esos conocimientos. Entonces la memoria puede ser vista como una bodega donde se almacena toda la información proveniente de la experiencia y del entorno (Morgado, 2005).

Para entender bien dichos conceptos y cómo se desarrollan en los niños, es importante primero, ver las aportaciones teóricas hechas al respecto.

2.7.1 Aportaciones teóricas del aprendizaje

El aprendizaje ocurre cuando la experiencia produce un cambio relativamente permanente en el conocimiento o conducta del individuo, modificación que puede ser deliberada o no, para mejorar o empeorar. Los teóricos del aprendizaje están interesados en descubrir lo que gobierna en estos cambios. Consideran que el cambio es continuo y no precisamente por etapas. Estos teóricos han ayudado a que el estudio del desarrollo humano sea más científico. Definen sus términos de forma más precisa y algunas teorías pueden probarse en el laboratorio (Watson, 1925; Skinner, 1957; Vygotsky, 1979; Woolfolk, 1999; Bandura y Walters, 2002).

Dos importantes teorías del aprendizaje son el conductismo y la teoría del aprendizaje social. Sin embargo, también se hablará, de manera general, de las aportaciones hechas por la teoría de Vygotsky al aprendizaje.

Los conductistas sostienen que los seres humanos de todas las edades, aprenden acerca del mundo que los rodea, de la misma forma que lo hacen otros organismos: reaccionando a condiciones o aspectos de su ambiente que consideran agradable, doloroso o amenazante. Los conductistas investigan eventos que determinan si una conducta en particular se repetirá o no. La investigación conductual está centrada en el aprendizaje por medio de asociaciones, en el que se forma una asociación mental entre dos eventos. Dos tipos de aprendizaje asociativo son el **condicionamiento clásico** (del fisiólogo ruso Ivan Pavlov) y el **condicionamiento operante** (del psicólogo estadounidense B. F. Skinner) (Watson, 1925; Skinner, 1957; Woolfolk, 1999).

Otra teoría que habla del aprendizaje es la propuesta por el psicólogo estadounidense Albert Bandura (1925-presente) llamada “teoría del aprendizaje social”, en la cual sostiene que las personas aprenden conductas socialmente apropiadas observando e imitando a modelos. Este proceso es llamado **modelamiento** o aprendizaje observacional. Los niños inician o avanza en su aprendizaje eligiendo modelos a imitar, como puede ser el padre, el maestro o un ídolo de algún deporte. Esta imitación es el elemento más importante en la forma en que los niños aprenden conductas apropiadas de acuerdo al género. Sin embargo, el aprendizaje por observación puede darse incluso sin que el niño no imite la conducta que está observando (Bandura y Walters, 2002).

Para el psicólogo ruso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) los adultos deben ayudar de forma directa a organizar el aprendizaje del niño, antes de que pueda manejarlo e internalizarlo. Esta guía es más eficaz para ayudar a los niños en su **zona de desarrollo próximo** (ZDP), la brecha entre lo que son capaces de hacer y lo que no están listos aún para lograr por ellos mismos. Los niños que están en la ZDP casi pueden, pero no por completo realizar una tarea por su cuenta. Sin embargo, con la guía correcta, puede aprender a lograrlo exitosamente. Se ha aplicado la metáfora de los andamios que son las plataformas temporales que utilizan los trabajadores de la construcción; para ésta forma de enseñanza. El **andamiaje** es el apoyo temporal que los adultos ya sean los padres, los maestro u otra persona, le dan al niño para realizar una tarea, hasta que el niño aprende a hacerlo por sí mismo (Vygotsky, 1979).

Ya sea reforzando una conducta, imitando un patrón o utilizando una guía para formarse; el aprendizaje es fundamental para el niño, ya que por medio de él se manifiestan evoluciones potenciales en su vida, ya sean de ámbito social, cognitivo o afectivo. El aprendizaje transforma al niño en un adulto totalmente adaptado a su medio.

2.7.2 El aprendizaje y la memoria

Lo que se aprende es retenido o almacenado en el cerebro y constituye lo que se denomina memoria. La memoria es siempre inferida del comportamiento. Por definición, no hay aprendizaje sin memoria ni memoria sin aprendizaje, aunque este último sea de

naturaleza elemental. Aprendizaje y memoria son dos procesos estrechamente ligados y coinciden mucho entre sí (Morgado, 2005).

Hay dos tipos de memoria en general y las más importantes; la de **reconocimiento**, que es la que sólo actúa en presencia del objeto ya encontrado y que consiste en reconocerlo y; la memoria de **evocación** la cual consiste en evocar un objeto (o situación) cuando este no está presente, por medio de un recuerdo o imagen. La memoria de reconocimiento es muy precoz y está necesariamente ligada a esquemas de acción o de hábito, se podría decir, que ésta memoria es característica de los lactantes. En cambio, la memoria de evocación aparece después del lenguaje y las imágenes mentales en el niño (Piaget e Inhelder, 2002).

Existen también otros tipos de memoria que dependen del tiempo. Son la memoria de corto plazo (MCP) o también llamada de trabajo y la memoria de largo plazo (MLP).

La memoria de corto plazo se empieza a desarrollar desde los pocos meses de vida del niño y se utilizará durante el resto de su vida. Esta se caracteriza porque la información sólo dura un lapso de 15 a 20 segundos y después se desvanece o desaparece. Es aquí, donde puede haber un aprendizaje para que ésta información no se pierda, hay diferentes estrategia que ayudan a que el material de la memoria a corto plazo sea más duradera. Una de ellas es la repetición o repaso mecánico, la repetición permite la retención de la información, dicha información solo sirve para trabajar un cierto tiempo ya que no puede ser tan permanente (Morris, 1997).

La memoria a largo plazo, es como su nombre lo dice, la información que permanece y que corresponde a todo lo que se "sabe", por un periodo ilimitado de tiempo. Aquí el aprendizaje es fundamental, porque es el medio por el cual el niño aprende de sí mismo y de su alrededor, teniendo información de memoria como su nombre completo o de los familiares, su domicilio, nacionalidad, el recorrido de su casa a la escuela, etc. Esta memoria se va capacitando cada vez más, conforme el niño crece, la información se almacena y cuando es necesaria se evoca para recordarla. Su presencia en la vida del niño es alrededor de los dos años, cuando el lenguaje es su principal herramienta para comunicarse (Morris, 1997 y Morgado, 2005).

Dentro de la memoria a largo plazo, existen diferentes memorias, las cuales se clasifican por su contenido y por su función.

- El aprendizaje de la memoria implícita. El aprendizaje, es un proceso cerebral que involucra mecanismos perceptivos y asociativos o relacionales. Las formas de aprendizaje complejo se basan en otras básicas o en combinaciones de ellas. Muchas de esas formas básicas dan lugar a memorias implícitas, también llamadas procedimentales. Memoria implícita son los recuerdos básicamente inconscientes en que se basan los hábitos perceptivos y motores. La memoria implícita se forma a partir de tipos de aprendizaje filogenéticamente antiguos, estrechamente ligados a las condiciones particulares de adaptación y supervivencia de cada especie. Es ese tipo de memoria que hace que se deje de asustar un niño cuando escucha ruidos intensos con los que ya está familiarizados (habituación), salivar ante la presencia de una comida apetitosa (condicionamiento clásico), comportarse rutinariamente de forma socialmente aceptada (condicionamiento operante o instrumental), reconocer inmediatamente a sus familiares y amigos (aprendizaje perceptivo) o montar en bicicleta (aprendizaje motor). Es, por tanto, el tipo de aprendizaje y memoria sobre como se hacen las cosas que suelen hacer. Su expresión es en gran medida automática y difícil de verbalizar. Generalmente es una memoria fiel, rígida y duradera, que se adquiere gradualmente y se perfecciona con la práctica. Una excepción son las memorias de las situaciones con alto contenido emocional, que pueden ser adquiridas y formadas muy rápidamente, con una sola experiencia (Ballesteros, 1999 y Morgado, 2005).

- El aprendizaje de la memoria explícita. La Memoria explícita, por su parte, son los recuerdos deliberados y conscientes que tienen los individuos sobre su conocimiento del mundo o sobre experiencias personales. Es el almacenamiento cerebral de hechos (memoria semántica), de eventos que ocurrieron en un momento y lugar específico (memoria episódica), así también, cuando se habla de la historia de alguna persona (memoria bibliográfica). Esta memoria se expresa conscientemente y es fácil de declarar verbalmente o por escrito, lo que le ha valido también, en humanos, el nombre de memoria declarativa, por consiguiente se desarrolla a partir de los cuatro o cinco años cuando el lenguaje está mejor estructurado y la escritura comienza a ser indispensable para el niño (Ballesteros, 1999 y Morgado, 2005).

A diferencia de la memoria implícita, la explícita puede adquirirse en uno o pocos ensayos y tiene como destacada particularidad el poder expresarse en situaciones y

modos diferentes a los del aprendizaje original, es decir, es una memoria de expresión flexible, promiscua y cambiante. Es la memoria correspondiente al llamado aprendizaje relacional, una forma evolucionada de aprendizaje que nos permite comparar y adquirir información sobre gentes, lugares, cosas y circunstancias complejas, utilizando más de una modalidad sensorial (Morgado, 2005).

Aunque el funcionamiento de la memoria no es totalmente perfecto, lo cierto es que cumple su función bastante bien en situaciones normales y en personas sanas. Esta función no es otra que codificar, registrar y recuperar grandes cantidades de información que resultan fundamentales para la adaptación del individuo por medio del aprendizaje (Ballesteros, 1999).

La memoria se ha ido desarrollando a lo largo de la historia de la especie para responder a las necesidades de adaptación al medio y de la selección natural (Ballesteros, 1999).

2.7.3 El aprendizaje de la lecto-escritura

Aprender a leer y a escribir en los niños, depende de que haya desarrollado previamente unas destrezas o capacidades que son indispensable, tales como: el sentido de la direccionalidad, el dominio de la motricidad fina, la habilidad en el uso de un sistema de códigos, de la capacidad de memorización y la coordinación visomanual. La adquisición exitosa de éstas habilidades le darán al niño el paso a un medio de comunicación indispensable y necesario en la vida de todo ser humano (P.P.I., 2002).

2.7.3.1 Lectura

Para que el niño aprenda a leer debe tener varios niveles de habilidad. Una habilidad esencial es la identificación de palabras, ésta se da por medio de: **decodificación** versus **recuperación visual**. Aquí los niños identifican una palabra impresa en dos formas. La primera se llama decodificación: el niño “prueba” la palabra, traduciéndola del lenguaje impreso al hablado antes de recuperarla de la memoria a largo plazo. El segundo método es la recuperación visual, aquí el niño observa la palabra y posteriormente la recupera. Este tipo de habilidades se empiezan a manifestar en el niño a los tres o

cuatro años, pero no es hasta los seis o siete años cuando alcanza la importancia necesaria, la cual se perfecciona con el tiempo (Woolfolk, 1999).

Un punto importante cuando el niño aprende a leer es, qué tanto ha comprendido lo que está leyendo. Los procesos en el desarrollo que mejoran la comprensión de la lectura, son los mismos que mejoran la memoria. Conforme se acelera y se automatiza la identificación de las palabras y a medida que aumenta la capacidad de la memoria de trabajo, los niños pueden enfocarse más en el significado que en lo que leen. Existen estrategias que los niños adapten su velocidad de lectura y su atención a la importancia y dificultad del material. Un concepto importante en este proceso es la **metacognición**, ésta es la conciencia que tiene un individuo de lo que sucede en su mente; la metacognición, ayuda a los niños a vigilar su comprensión de lo que leen. También les ayuda a desarrollar estrategias para aclarar cualquier problema, como leer un pasaje difícil, leer con mayor lentitud, tratar de visualizar lo que se describe y pensar en ejemplos. Según va creciendo el almacén de conocimientos en los niños, éstos están en posibilidades de comparar más fácilmente la nueva información con lo que ya saben (Siegler, 1998 citado en Papalia, 2005). Esta habilidad se adquiere a un 80 por ciento, alrededor de los diez u once años de edad. Sin embargo, es una habilidad que se va mejorando con la práctica, incluso durante la adolescencia, ésta habilidad todavía se tiene que seguir practicando.

Aprender a leer y comprender lo que se está leyendo, se puede manejar como dos procesos diferentes a destiempo. Los niños aprenden a leer incluso a gran velocidad, pero no logran comprender lo que leyeron. Es fundamental enseñar a los niños a tener técnicas o estrategias que les ayude a comprender los que leen y que ésta a su vez sea, de rápida velocidad.

2.7.3.2 Escritura

Aprender a escribir va de la mano del desarrollo de la lectura. Cuando los niños aprenden a traducir la palabra escrita en lenguaje hablado, también aprenden a valerse de las palabras escritas para expresar ideas, pensamientos y sentimientos. Los niños mayores de preescolar empiezan a utilizar letras, números y formas establecidas a letras como símbolos para representar palabras o partes de ellas. Por lo mismo su

ortografía es inventiva, tanto que tal vez ni ellos mismos puedan leer lo que escribieron (Whitehust y Lonigan, 1998 citado en Papalia, 2005).

La evolución de la escritura se distingue en dos fases principales perfectamente diferenciadas: la fase **preescriptora**, que va desde los primeros años de vida hasta los cuatro años de edad y; la fase **escriptora**, de los cinco a los doce o trece años.

- Fase preescriptora: 0 – 4 años
- Fase escriptora:
 - Precaligráfica: 5 –7 años
 - Caligráfica: 8 – 12 años
 - Post-caligráfica: a partir de 12 / 13 años

En la fase preescriptora, pertenecen todos los trazos espontáneos que desde el primer momento el niño es capaz de dibujar en un papel, sin que aparezca aún signos relacionados con la escritura. Es a partir de los cinco años cuando, al iniciarse la fase escriptora propiamente dicha, es posible comenzar a diferenciar el dibujo de la escritura como dos técnicas gráficas independientes. En la subfase precaligráfica, toda la atención del niño se centra desde el primer momento en intentar reproducir en el papel los trazos que percibe visualmente. En la segunda subfase, la caligráfica, el niño sabe colocarse entonces en mejor posición para escribir, y domina los movimientos de la mano y el lápiz con bastante soltura por primera vez. A partir de entonces, en la subfase post-caligráfica, la escritura evoluciona, poco a poco, hasta llegar al nivel de automatización (escritura automatizada), que suele conseguirse hacia los once o doce años de edad de los niños, al terminar la educación primaria (Woolfolk, 1999 y P.P.I., 2002).

El desarrollo de la escritura es un paso importante e indispensable para el desarrollo del dibujo en los niños, que más adelante se presenta.

2.8 IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD

La imaginación y la creatividad son dos procesos cognitivos superiores importantes en el desarrollo del individuo, los cuales se entrelazan para poder producir “algo” novedoso, nuevo, útil, original y valioso dependiendo la situación. En el niño se representa mentalmente una imagen de algo conocido o no, el cual se transforma en

algo tangible, se crea lo imaginado. (Liublinskaia, 1971; Collin, 1974; Rodríguez, 1985; Martínez, 1999; Aquino y Sánchez, 1999; Woolfolk, 1999; Espinosa, 2005).

2. 8.1 Desarrollo de la imaginación

La palabra imaginación está definida en el Diccionario de Psicología y Pedagogía (2002), como: “actividad mental basada en la percepción, la memoria y el pensamiento, por medio del cual se reproducen imágenes (imaginación reproductiva) y además, se crean asociaciones entre éstas (imaginación productiva)... Los factores que determinan la imaginación pueden ser de índole interno, como el estado fisiológico del individuo y las experiencias pasadas, entre otros; y de índole externa, como la cultura, costumbres y otros” (pág. 315).

La imaginación se manifiesta en la creación de “algo” nuevo, tomando como base la representación o la imagen que se tiene de algo. La imaginación no sólo se limita a reproducir imágenes conocidas, sino también, crea imágenes desconocidas o singulares. Al crear “algo” le permite al individuo expresar un pensamiento o una idea determinada (Liublinskaia, 1971).

La imaginación del niño pequeño se caracteriza por la fragilidad en sus nociones, su pobreza y la ausencia de una actitud crítica hacia lo que el niño crea. El niño de poca edad no se detiene a pensar en la idea que quiere expresar, sólo fantasea por fantasear; el niño vive en el reino de la ilusión y de lo maravilloso. Un pequeño de dos y tres años, tiene poca experiencia, su círculo de nociones es muy limitado, cada imagen es pobre y no se ha llegado a comprender. La imaginación del niño de tres y cuatro años, se mantiene bajo la forma de reproducción de lo que ve diariamente. Conforme el niño va creciendo, se va enriqueciendo el círculo de sus representaciones, ya las asimila mejor y más profundamente. Es hasta los cinco a siete años cuando se distingue una mayor riqueza en la fantasía y las combinaciones que él mismo crea. El niño vive de la ficción y de lo novedoso. Aquí la idea nace con la acción y suele tomar forma solamente al final, después de la acción. Todavía la formación de combinaciones son incongruentes e irreales (Liublinskaia, 1971 y Collin, 1974).

La imaginación de los niños mayores de 7 años adquiere un carácter cada vez más activo y creador. A partir de los doce años hay un mayor predominio de la reflexión y de lo racional (Collin, 1974).

Las vivencias emocionales del niño, pueden influir en la percepción de un objeto o imagen ya conocido. La fuerza emocional y la facilidad con que surgen imágenes de gran impacto en el niño, provocan sentimientos de miedo, alegría y preocupación (Liublinskaia, 1971).

Dicho impacto se desvanece o debilita cuando aparece en el niño un razonamiento crítico en relación con lo que se percibe.

El desarrollo del pensamiento crítico y el dominio de síntesis y análisis permite a los pequeños de edades aproximadamente a los once o doce años, emplear distintos modos en la actividad creadora los objetos y las imágenes (Liublinskaia, 1971).

La imaginación le permite al niño representar el porvenir y acomodarse a él mentalmente por anticipación. También le ayuda a distinguir entre lo pensado y lo vivido, que lo encamina lentamente hacia el pensamiento reflexivo y razonado. De igual manera, la imaginación le permite al niño la noción de un ideal y el entusiasmo para realizarlo (Collin, 1974).

2.8.2 Desarrollo de la creatividad

La palabra creatividad significa: “Neologismo creado para designar un aspecto de la personalidad característico del artista, del descubridor, del inventor. La creatividad correspondería a un tipo de pensamiento abierto, siempre pronto para imaginar gran número de soluciones.” (Diccionario de Psicología y Pedagogía, 2002, pág. 124).

Para Gardner (1993) la creatividad es un tipo de pensamiento que ayuda en la solución de problemas, genera productos y provoca el sentido “inventivo” en los individuos (Woolfolk, 1999).

Martínez (1999) utiliza el término creativo en dos sentidos: el artístico y el científico. En el artístico, es aquello que crea una obra original, la cual debe ser observable, cuya finalidad es la realización de un producto, el cual se dirige a cubrir lo estético. En el sentido científico, el proceso científico termina igualmente en un producto, pero con el fin de cubrir alguna necesidad práctica.

Se puede decir, que en la creatividad hay una relación entre el deseo de expresar por parte del infante y la necesidad que se transmite en interés por adquirir herramientas y recursos que den forma a esos deseos (Aquino y Sánchez, 1999). Entonces, “la creatividad incluye dos aspectos esenciales: la producción de algo nuevo y; que ese algo sea valioso”. (Rodríguez, 1985, pág. 19).

La capacidad creativa implica cinco procesos cognitivos según Zubiria y cols. (2003), los cuales son: analogías, fluidez, flexibilidad, originalidad e insight. Las analogías se refieren a la capacidad de establecer relaciones o conexiones entre las cosas, esto es muy característico en niños de poca edad. La fluidez es la variedad de alternativas de soluciones frente a una situación, este se empieza a desarrollar con mayor fuerza a partir del ingreso al preescolar. La flexibilidad, esta es una capacidad adaptativa donde no hay patrones establecidos, sin que se está susceptible a cambios. A partir de los 5 o 6 años aproximadamente este tipo de capacidad toma más fuerza y empuje por parte de la enseñanza. La originalidad, se refiere a cosas innovadoras o novedosas, esta tiene mucho que ver con la imaginación, la cual se podría decir que se desarrolla, cuando el niño comienza a producir aquello que imagina en algo tangible y nuevo (alrededor de los ocho o nueve años de edad). Y por último el insight, este es una especie de intuición o sentido ante una situación o problema. Aquí ya implica el desarrollo de todos los procesos anteriores, donde hay un pensamiento deductivo e hipotético, que corresponde a partir de los doce años, y que conforme se practica, se perfecciona más (Liublinskaia, 1971; Aquino y Sánchez, 1999; Espinosa, 2005).

La creatividad no varía dependiendo del sexo de infante (Espinosa, 2005), sino más bien, se ve afectada por la falta de interés del programa educativo, el cual en lugar de motivar a los niños a desarrollar un pensamiento creativo, parece que su objetivo es inhibir esa capacidad inventiva del infante. Estos programas educativos deben de modificarse y adaptarse a los nuevos intereses y motivaciones, de los niños de hoy, para poder así, estimular la creatividad (Garaigordobil, 1996).

2. 9 EXPRESIÓN PLÁSTICA

La manifestación plástica infantil es un producto de la necesidad expresiva del niño y consolidan la teoría más extensa que la denomina: *arte* infantil o *expresión* plástica

infantil. Esta teoría está principalmente influenciada por el psicoanálisis elaborada por Herbert Read, el cual tiene la convicción de que la expresión individual es necesaria para la salud mental del niño. La estimulación artística es necesaria para que el niño esté emocionalmente sano (Acaso, 2000).

Desde ese punto de vista, Read y sus colegas consideraron el arte infantil no como un fin sino como un medio: los niños mediante el dibujo se expresan por medio de un lenguaje no verbal, de manera que por estos medios liberan su ansiedad, miedos, problemas, sentimientos, experiencias, etc. (Acaso, 2000).

2.9.1 El dibujo infantil

El dibujo en los niños es importante por tres razones fundamentales: dibujar impulsa el crecimiento del proceso de simbolización general (desarrollo intelectual), dibujar desarrolla de capacidad de expresión (desarrollo emocional) y por último, dibujar impulsa su creatividad. Simbolizar, expresar y crear forman partes del desarrollo cognitivo del infante, por lo que el dibujo es fundamental para su crecimiento integral (Acaso, 2000).

Para Piaget, el dibujo es un juego y que nace como proceso de imitación, entendiendo la imitación no como una técnica instintiva ni hereditaria, sino como una manifestación de la inteligencia (Acaso, 2000). Por consiguiente, la primera forma del dibujo no parece imitativa y participa de un puro juego, pero de ejercicio, al cual se le llama garabato, que es al que se dedica el niño de 2 a 2 años y medio, cuando está en la etapa de “realismo fortuito” con significación que se descubre después. Pero muy pronto el niño cree reconocer formas en lo que garabatea sin finalidad, de tal modo que trata, en seguida de reproducir de memoria un modelo, por poco parecida que sea su expresión gráfica desde el punto de vista objetivo: desde esa intención, el dibujo es, pues, imitación e imagen (Piaget, 2006).

Hacia los tres años, el niño trazará un garabato imperfecto cuyo significado sólo nos será posible descubrir cuando nos lo explique él mismo. Todavía a esta edad el niño no representa un objeto, sino la relación que establece con él a través de su acción; de ahí que no intente dibujarlo como es realmente, sino de forma totalmente subjetiva, o sea, como el niño lo siente. La expresión gráfica, a su edad, es puramente una “acción” que

obedece a una motivación (P.P.I., 2002). Al poco tiempo después el niño entra a la etapa de “realismo frustrado” o “fase de incapacidad sintética”, en donde los elementos de la copia son imprecisos en relación entre el conjunto y sus partes, así como las relaciones entre los detalles; en lugar de estar coordinados en un todo (Piaget, 2006).

El monigote, que es uno de los modelos más dominante en el principio, pasa por una etapa de gran interés el de “monigotes-renacuajo”, que es cuando el niño solo dibuja una cabeza provista de apéndices filiformes, que son las piernas, y los brazos, pero sin tronco (Piaget, 2006). Esto se da alrededor de los 3 o cuatro años de edad del niño.

A partir de los cinco años, los rasgos son más firmes y elaborados, los dibujos mejor orientados y mejor integradas y relacionadas las figuras que se representan en ellos (P.P.I., 2002).

En los niños de siete años, el dibujo está más elaborado, se encuentran en la etapa de “realismo intelectual” donde sus dibujos proporcionan esencialmente los atributos conceptuales sin preocupaciones de perspectiva visual. Esto quiere decir, que si dibujan un rostro de perfil, le pondrán un segundo ojo; ya que un hombre tiene dos ojos. Los trazos son continuos, y permiten deducir que el niño comienza a controlar con bastante seguridad del sentido rotatorio izquierda-derecha, tanto en el plano horizontal como vertical (P.P.I., 2002 y Piaget, 2006).

En el dibujo de la figura humana, las proporciones corporales estarán mejor resueltas tal vez antes de los ocho años. Algunas figuras aparecerán con rasgos que denotan acción y en posiciones diversas: de cara, de perfil, de pie, sentadas, estiradas, etc (P.P.I., 2002).

A partir de los nueve años, se dice que el dibujo del niño está en la etapa del “realismo visual”. Todos los niños en efecto, procuran reproducir la realidad con toda la aproximación que les es posible percibir visualmente. Bien sea copiando del natural o reproduciendo dibujos o fotografías, intentarán no omitir ningún detalle, ni siquiera lo menos importante. Al dibujar la figura humana, por ejemplo, los personajes aparecen con cinturones, puños, ropas estampadas, etc.; las niñas, por su lado, suelen adornarla con collares, pulseras, pañuelos, etc. Esta preocupación por conseguir la máxima fidelidad persiste, y se acentúa incluso, hasta los once y doce años. (P.P.I., 2002 y Piaget, 2002, 2006).

La adolescencia va a poner fin a esta etapa del dibujo representativo. Su desaparición se considera motivada, en parte, por los conflictos psicoafectivos que viven los niños en esos momentos, aunque algunos autores han sugerido la posibilidad de que influya también el uso predominante del lenguaje, ya definitivamente consolidado, a la hora de formular y expresar conceptos. Otra causa que no se debe excluir es que los adolescentes están más capacitados para juzgar sus dibujos y ejercen la autocrítica con cierta severidad (Romero, 1998 y P.P.I., 2002).

A partir de los doce y trece años, se puede dar por finalizado el proceso madurativo del dibujo infantil, que en lo sucesivo solamente seguirá evolucionando en aquellos individuos que por propia inclinación sigan cultivando la expresión plástica de forma sistemática, y reciban un aprendizaje metódico con vistas a adquirir conocimientos artísticos específicos y técnicas más depuradas (P.P.I., 2002).

El lenguaje plástico del niño atraviesa un intrincado recorrido mientras se enfrenta continuamente al problema de expresar ideas, sentimientos, experiencias y conocimientos en forma de imágenes, y las soluciones que va descubriendo son una y otra vez sorprendentes (Romero, 1998).

No cabe duda que el desarrollo cognitivo del niño abarca aspectos importantes e indispensables, pues de ello depende su consolidación como un adulto íntegro y capaz, donde su razonamiento, inteligencia, conocimiento lo hacen digno para adaptarse y ser una persona productiva en su sociedad.

Es este capítulo se abordó lo relativo al desarrollo de la cognición, desde la estructura hasta la maduración de sus habilidades y capacidades cognitivas superiores. En el próximo capítulo se hablará de cómo se desarrolla la afectividad en los niños y de su importancia.

CAPITULO III

DESARROLLO AFECTIVO

El desarrollo afectivo del niño es de vital importancia para el establecimiento de su personalidad y de sus relaciones con los demás y el entorno. El presente capítulo se trata de cómo el niño desarrolla su afectividad desde su nacimiento hasta los 12 años de edad.

La afectividad es un concepto que engloba al estado de ánimo, a las emociones y a las evaluaciones afectivas. Por estados de ánimo se definen los modos de expresión de los afectos. Una emoción se asocia a la evaluación de una situación y causa específica, y se caracteriza por una menor duración y una mayor intensidad afectiva que los estados de ánimo. Todos los estados de ánimo como las emociones cumplen una función informativa: le indican al organismo como está y como se relaciona con el medio, cumpliendo el fin de orientar la reacción. Y finalmente, la evaluación afectiva es el juicio agradable ó desagradable que se realiza sobre los objetos y es estable (Carbonero y Paez, 1993).

Desde el punto de vista psicoanalítico, la palabra afecto “designa todo estado emocional, penoso o agradable, vago o preciso, presente en forma de una descarga masiva, ya como una tonalidad general... El afecto es la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional y de sus variaciones.” (González y Rodríguez, 2002, pág. 18).

En este capítulo se abordarán temas relacionados al desarrollo afectivo del niño, tomando en cuenta las aportaciones hechas por Sigmund Freud con su teoría del desarrollo de la pulsión. Así también, la teoría de las relaciones objetales propuesta por Rene. Spitz. Ambos teorías proponen que el desarrollo del niño pasa por una serie de etapas, las cuales deben de superarse unas para poder avanzar a las siguientes. Dichas etapas van a ayudar al niño a desarrollar tres aspectos importantes: la conciencia de sí mismo (autoconciencia), el concepto que se tiene de sí mismo (autoconcepto) y el valor que se otorgan (autoestima). Estos aspectos forma su carácter, el cual se desarrolla progresivamente, como pautas más o menos fijas y estereotipadas de actitud y como respuesta ante los estímulos externos e internos. El

carácter está influenciado por las emociones y sentimientos del individuo y cómo este se relaciona con su medio ambiente.

3.1 LAS EMOCIONES

Las emociones son fenómenos multidimensionales. Ya que están compuestas por cuatro aspectos fundamentales: aspectos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos. El aspecto subjetivo aporta el estado afectivo, lo que representa una experiencia que tiene razón y significado personal, como lo son los sentimientos, por lo que la emoción se siente en toda su calidad e intensidad. El aspecto fisiológico, incluye la actividad de las estructuras cerebrales, del sistema nervioso autónomo y del sistema endocrino mientras participan en la emoción. El aspecto funcional plantea la cuestión de cómo se beneficia la persona de la emoción, tienen un propósito y están dirigidos hacia una meta, las emociones les permiten seleccionar las respuestas apropiadas a la situación. Y por último, el aspecto expresivo de la emoción es su componente conductual y social, mediante las posturas, los gestos, las vocalizaciones y especialmente la conducta facial; las emociones son expresadas y comunicadas a los demás. En general, las emociones implican a la persona en su totalidad; sus sentimientos y pensamientos, su fisiología, sus intenciones y propósitos y su conducta (Reeve, 1994).

3.1.1 El desarrollo de las emociones

El desarrollo emocional es un proceso ordenado; las emociones complejas surgen a partir de las más sencillas. El patrón característico de las reacciones emocionales de una persona empieza a desarrollarse durante la infancia, y constituyen un elemento básico de la personalidad. En los bebés desde su nacimiento hasta el mes de edad, los llantos indican emociones negativas, de hambre, sueño y dolor. Durante el primer mes y hasta el sexto, el infante sonríe y ríe en respuesta a la gente y a lo que ve y oye inesperadamente. La satisfacción, el interés y la angustia son precursores de emociones posteriores más diferenciadas. Durante el segundo semestre del primer año de vida, surgen las emociones básicas como: la dicha, sorpresa, tristeza, disgusto y enojo. Del año al año y medio de edad, las emociones siguen diferenciándose;

aparecen las referencias sociales y; aparece una etapa inicial de empatía, donde las respuestas “empáticas” son acciones que confortan al *Yo*. A partir de los 18 a los 24 meses, surgen las emociones autoconscientes como: pena, envidia y simpatía. De igual manera emergen los precursores de la vergüenza y la culpa y es a esta edad donde empieza a surgir el negativismo. De los dos a los dos años y medio, surgen las emociones autoevaluativas: orgullo, vergüenza y culpa. Las respuestas empáticas son menos egocéntricas y más apropiadas. Durante los dos y medio a los tres años, el niño manifiesta mayor capacidad para “leer” las emociones, los estados mentales y las intenciones de los demás. A los tres años de edad el negativismo del niño alcanza su punto máximo, donde son muy comunes los berrinches. Un año más tarde, el niño tiene poca consciencia explícita del orgullo o la vergüenza. De los 5 a los 6 años disminuye el negativismo, el niño comienza a reconocer el orgullo y la vergüenza en los demás y no en él. Es hasta los 7 u 8 años cuando ya el niño se concientiza de estas emociones. A los 9 u 11 años, aumenta la comprensión y regulación de las emociones. De los 12 a los 15 años, los cambios anímicos pueden volverse cada vez más frecuentes; pueden incluir sensaciones de pena, timidez, soledad y depresión. Es a partir de los 16 años de edad que los cambios anímicos se vuelven menos frecuentes e intensos, y es aquí donde el adolescente es cada vez más capaz de expresar las propias emociones y entender los sentimientos de los demás. Lo expuesto aquí, demuestra que conforme el niño va creciendo se vuelven más conscientes de sus sentimientos y los de otras personas; regulan mejor sus expresiones emocionales en situaciones sociales y responden a las angustias emocionales de los demás (Morris, 1997; Pedagogía y Psicología Infantil [P.P.I.], 2002; Papalia, 2005).

De todo este proceso se hablará a continuación desde una perspectiva psicoanalítica, tomando en cuenta las aportaciones hechas por Sigmund Freud y Rene Spitz.

3.2 LA EMOCION SEGÚN FREUD

Para poder explicar el desarrollo afectivo es importante indagar con detalle la propuesta de desarrollo de la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (1856-1939), ya

que él es uno de los teóricos más importantes que habla del desarrollo de la energía pulsional, la cual se manifiesta en afectos y emociones.

Freud dividió la mente en tres componentes: el consciente, que se refiere al órgano sensorial para la percepción de las cualidades psíquicas, es todo aquello de lo que uno se da cuenta; el preconscious, que son pensamientos y recuerdos que con facilidad pueden hacerse conscientes por medio de un esfuerzo de atención; y el inconsciente, que no puede llegar a ser consciente debido a su represión, que “censura” las ideas y la información demasiado amenazadora o vergonzosa (Calhoun y Solomon, 1989; González y Rodríguez, 2002).

Para Freud, las emociones sufren una serie de sucesos causados dinámicamente, que a veces impiden darse cuenta de ellos, por lo tanto, son inconscientes y a pesar de esto, pueden influir drásticamente en la conducta de una persona en la misma forma que si fuera totalmente consciente (Calhoun y Solomon, 1989).

Freud distinguió tres formas diferentes de ver la emoción, basadas en los tres componentes de instinto, idea y afecto: 1) una emoción es un instinto o un impulso innato, esencialmente inconsciente; 2) una emoción es un instinto más una idea, un impulso que viene del interior del inconsciente, pero encaminado a un objeto consciente y; 3) una emoción es simplemente un afecto, simplemente un sentimiento, o lo que William James llamó un “epifenómeno”, un producto derivado de los procesos de la mente (Calhoun y Solomon, 1989).

Freud aportó que la causa fundamental de la emoción es la “energía psíquica”; que hay procesos inconscientes de los cuales la persona quizá no se da cuenta; que la mente está separada en diferentes partes o “agencias” que entran en conflicto; y que las experiencias infantiles, especialmente las de naturaleza sexual, influyen profundamente en la conducta y en la psicología de los adultos (Calhoun y Solomon, 1989).

Es importante entonces, hablar de los elementos que constituyen al individuo y que hacen que sus afectos sean de determinada manera. También, explicar cómo, para qué y cuándo se desarrolla en el niño, porque con eso, se entenderán los afectos del niño con mayor facilidad.

En primer lugar se explicarán los tres elementos fundamentales en la estructura psíquica (mental) las cuales aparecen y evolucionan durante el primer año de vida del infante. El *ello* (la fuente de los instintos), el *yo* (lo racional) y al *superyó* (la internalización de las reglas y restricciones de los padres y de la sociedad). Cuyo desarrollo repercute durante toda su vida, formando así, al adulto psicológicamente preparado para el mundo que lo rodea.

3.2.1 Estructura psíquica

Sigmund Freud propuso tres elementos que conforman la personalidad del individuo: el *ello*, el *yo* y el *superyó*. Cada parte de dicha estructura, distribuye su energía en búsqueda de satisfacer sus necesidades, con el fin de mantener un equilibrio entre el niño y su medio ambiente (González y Rodríguez, 2002).

Los recién nacidos están gobernados por el *ello*, que busca satisfacción inmediata por el *principio del placer*. Dicho principio, se caracteriza por la exigencia de la gratificación inmediata de los impulsos. Cuando se retrasa la gratificación, como cuando los bebés deben esperar a ser alimentados, empiezan a verse a sí mismos como seres separados al mundo exterior (Lipsitt, 1981).

El *yo*, que representa la razón, se desarrolla gradualmente durante el primer año de vida, y opera bajo el *principio de realidad*. “Uno de los principios que, de acuerdo con Freud, rigen el funcionamiento mental. Forma un par con el principio del placer, al cual modifica: en la medida en que logra imponerse como principio regulador, la búsqueda de la satisfacción ya no se efectúa por los caminos más cortos, sino mediante rodeos, y aplaza sus resultados en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior.” (González y Rodríguez, 2002, pág. 61). La meta principal del *yo* es encontrar formas realistas de gratificación del *ello* que sean aceptables para el *superyó*, que se desarrolla alrededor de los 5 a los 6 años. Es una compleja organización de procesos psicológicos que actúan como intermediario entre el *ello* y el mundo externo.

El tercer elemento que conforma la estructura psíquica, es el *superyó*, este controla y regula aquellas energías que pondrían en peligro la estabilidad en el niño. El *superyó* se rige por el principio del deber. Este principio contiene normas y valores éticos,

morales y culturales del individuo. El *superyó* suele ser muy demandante, lo que se manifiesta en el individuo con ansiedad y culpa (González y Rodríguez, 2002).

A pesar de todas las diferencias, “el *ello* y el *superyó* tienen una cosa en común; ambos representan las influencias del pasado: el *ello*, las heredadas; el *superyó*, esencialmente las recibidas de los demás, mientras que el *yo* es determinado principalmente por las vivencias propias del individuo; es decir por lo actual y accidental.” (Freud, 1998, pág. 26).

Estas estructuras psíquicas propuestas por la teoría psicoanalítica son base fundamental para la evolución afectiva y emocional del niño, y que durante toda su vida permanecerán activas, en constante lucha, lo que llevará a formar una personalidad que le facilite su adaptación a su medio ambiente.

3.3 RELACIONES OBJETALES

Después del nacimiento, la única función que desempeña el bebé, de forma autónoma, es la de respirar. Todo lo demás que le produce placer es proporcionado y satisfecho por la madre principalmente

El lapso de tiempo que separa la necesidad de la satisfacción, le otorga al bebé la capacidad de *desear* y de igualmente *sentir* placer cuando se satisfacen dichas necesidades (P.P.I., 2002).

René Spitz (1887-1974) es uno de los investigadores que le dio gran importancia al estudio del desarrollo de las relaciones objetales o igualmente llamadas, el objeto de la libido, en los niños durante su primer año de vida.

Para Spitz un *objeto* es cualquier elemento del entorno con cuya imagen mental el bebé establece relaciones afectivas. Dicho objeto no es constante, ni idéntico en un determinado momento ni lugar. Los afectos del niño que son depositados en el objeto, sufren variaciones que les permiten cambiar de objeto y dejar atrás los viejos (Spitz, 1965).

Las relaciones objetales irán apareciendo en el transcurso del primer año de vida del bebé, al final de este, ya hay un establecimiento del objeto propiamente dicho (Spitz, 1965).

El mismo autor distingue tres estadios o etapas en este desarrollo:

1. Estadio preobjetal
2. Estadio de objeto precursor
3. Estadio del objeto propiamente dicho.

Estos estadios se describirán a continuación.

3.3.1 Estadio preobjetal

El estadio preobjetal abarca los tres primeros meses de vida. Spitz describió este estadio con el término *indiferenciación*, que indica un estado, el cual el bebé es incapaz de diferenciar un objeto de otro, e incluso no se diferencia a sí mismo de lo que lo rodea. El bebé percibe el seno que lo alimenta como parte integrante de si mismo (Spitz, 1965).

Hacia el final del segundo mes de vida, el bebé adquiere su posición única entre las cosas que lo rodean, ya que sólo a partir de entonces, el bebé percibe visualmente la aproximación del ser humano. En este caso sería cuando la madre le acerca el pezón para alimentarlo, el bebé mueve la cabeza como respuesta y busca la manera de alimentarse mientras observa el rostro de la mamá. Dos o tres semanas más tarde hay un gran progreso, cuando percibe un rostro humano, el bebé lo estudia meticulosamente, lo seguirá en todos sus movimientos y analiza sus expresiones con gran atención (Spitz, 1965).

Al recibir el pecho materno, el bebé percibe el calor de la madre, su olor corporal, el peculiar tacto de su piel y el tono de su voz, lo que contribuye a forjar la imagen de lo deseado, de aquello que proporciona placer y bienestar (Spitz, 1965).

Los cambios suceden con rapidez: las necesidades pueden ser satisfechas, pero los deseos a veces no lo son. El bebé empieza a captar su dependencia de un “otro” que satisface, al menos parcialmente, necesidades y deseos. Se inicia en ese mismo instante, su lazo afectivo con la madre (Spitz, 1965).

3.3.2 Estadio del objeto precursor

De los tres a los seis meses de vida, la maduración del cuerpo y el desarrollo psíquico del bebé han progresado lo suficiente para permitirle realizar actividades

físicas al servicio de sus experiencias. En esta fase, el bebé contesta con una sonrisa al rostro del adulto (Spitz, 1965).

La respuesta sonriente, dirigida hacia el rostro del adulto (al de la madre), de frente y en movimiento de preferencia, supone un primer reconocimiento del mundo exterior. El bebé responde por primera vez, a estímulos externos y no sólo a aquellos que sus necesidades internas (hambre, sueño, calor o frío) le proporcionaban (Spitz, 1965).

Se considera que el niño pasa a la etapa del precursor de objeto, entendiendo que es la sonrisa misma, lo que anuncia el establecimiento de lazos afectivos con el objeto (Spitz, 1965).

El reconocimiento del rostro materno supone el funcionamiento rudimentario, todavía, pero efectivo, de la memoria y las capacidades intelectuales y la adquisición de unos principios de organización psíquica. El intercambio de miradas entre la madre y su bebé es el primer paso al establecimiento de un amor dual, que permite al bebé sentirse seguro y progresar en el desarrollo (Spitz, 1965).

El reconocimiento de esto pertenece a un desarrollo posterior, se necesitan otros 4 o 6 meses para que el bebé distinga un rostro entre muchos, y sea capaz de identificar las características del rostro su objeto. Este es ya un indicador del avance en el proceso intrapsíquico de la formación de objeto (Spitz, 1965).

La madre es la que proporciona las facilidades y controles de las respuestas del infante, de esta manera el niño tenderá a repetir las conductas reforzadas, evitando, por el contrario toda acción que haya representado un fracaso en la aceptación de la madre. A pesar de esto, tanto los controles como las facilidades son indispensables para el desarrollo y determinantes para la vida posterior (Spitz, 1965).

Otra situación importante es la comunicación que se establece con la madre. La madre deberá desarrollar la capacidad para la empatía con su bebé para poder así percibir y atender sus necesidades cuando estas aparezcan en forma de llanto o alguna otra descarga emocional. Para Spitz las señales afectivas generadas por el ánimo maternal se convierten, por su parte, en una forma de comunicación con su bebé.

Spitz destacó la importancia de las frustraciones que se presentan en este desarrollo y que obligarán al infante a volverse más activo y responsivo ante su medio. Las frustraciones van implícitas en el desarrollo y son necesarias para lograr el bienestar del

infante ya que tienen el papel de comprobar la realidad al infante y esta comprobación es de vital importancia para el desarrollo satisfactorio de su *yo*. Es aquí donde el bebé ha iniciado la renuncia al principio del placer, para acoplarse a los dictados del principio de realidad. Las numerosas frustraciones que el bebé encontraba al intentar obtener inmediata satisfacción de sus deseos, lo han hecho elegir otro tipo de actitud, más acorde con lo que pueda esperar del mundo exterior (Spitz, 1965).

3.3.3 Estadio del objeto propiamente dicho

En esta etapa, que va de los seis a los doce meses, Spitz introdujo la idea fundamental de la angustia del octavo mes que caracteriza un cambio decisivo en la respuesta del infante hacia los otros. Ahora el infante distingue claramente entre el amigo y el extraño y se produce en él una negativa de entrar en contacto con el desconocido; negativa que el autor califica “La angustia del octavo mes” que es considerada como la primera manifestación de angustia propiamente dicha (Spitz, 1965).

La angustia del octavo mes, es diferente a una actitud de miedo y huida. En la reacción ante el desconocido, el niño responde a algo con lo que nunca tuvo antes una experiencia desagradable. Para Spitz el niño está respondiendo a la ausencia de la madre. Esta respuesta se da porque el rostro del desconocido no coincide con las huellas mnémicas del rostro de la madre. El infante descubre que este nuevo rostro es diferente y por lo tanto lo rechaza. Esta reacción refleja con seguridad el hecho de que el niño ha logrado establecer una relación de objeto verdadera y que la madre se ha convertido en el “objeto libidinal”, en su objeto amoroso (Spitz, 1965).

Al mismo tiempo se observa en el niño un cambio, ya utiliza defensas y adquiere la capacidad de enjuiciamiento y de decisión. Esto representa un desarrollo del *yo* en un nivel intelectual superior.

Ahora la forma de reconocimiento y percepción de estímulos negativos externos, y el desagrado mostrado ante estos se vuelve más específico. Esta cristalización de los afectos, junto con la integración del *yo* y la consolidación de las relaciones objetales son tres procesos que se desarrollan paralelamente y son partes interdependientes para el desarrollo total de la personalidad en el individuo (Spitz, 1965).

Una vez que el objeto queda establecido, el niño ya no confunde nada con él. Esta exclusividad permite al niño crear vínculos estrechos que le dan al objeto propiedades únicas e individuales.

En esta misma etapa se encuentra una mayor maduración y desarrollo en la organización psíquica del niño. De este modo se establecerán los límites entre el *yo* y el *ello*, y el *yo* y el mundo exterior. En esta integración y estructuración del *yo* se observarán las diferencias entre agresión y la libido, para después unir las en el mismo objeto (Spitz, 1965).

El desarrollo y evolución de los instintos (libidinal y agresivo), participan también en la formación de relaciones de objeto. Alrededor de los 6 meses de edad surge el objeto propiamente dicho, como consecuencia de las experiencias e interacciones entre madre e hijo. Surge una sola madre que integra a la madre mala y buena.

Es importante aclarar, sin embargo que los aspectos buenos de la madre sobrepasan el peso de los aspectos “malos”, del mismo modo el impulso libidinal del niño, sobrepasa el impulso agresivo (Spitz, 1965).

A lo largo de todo el desarrollo el niño debe estar familiarizado con ambos tipos de relación con su exterior: la relación que facilita y la relación que limita y reprime. Las compensaciones que da el objeto bueno capacitan al infante a resistir y tolerar las frustraciones. Esto es un paso importante para la humanización del individuo, para poder aplazar la satisfacción del impulso y esperar resultados más benéficos (Spitz, 1965).

3.4 EL VÍNCULO EMOCIONAL

El vínculo es la conexión cercana y amorosa entre la madre y el recién nacido, “es como el enamoramiento inicial con un bebé” (Brazelton y otros, 1991, pág. 41).

Brazelton y sus colegas consideraron al desarrollo del vínculo como una fuerza ambivalente, a veces positiva y en otras, negativa. Algunos sentimientos negativos son percibidos durante el embarazo, por medio de los sueños. El tipo de energía contenida en los sueños y fantasías acerca de sus bebés, son de mucho temor (Brazelton y otros, 1991).

Al séptimo mes de embarazo hay cuatro estados de consciencia. El primer estado es cuando el bebé está en un sueño profundo, en el cual, permanece quieto y prácticamente no sucede nada que la madre pueda detectar. El segundo estado es el sueño ligero, donde el bebé tiene más movimientos y de mayor control, como jalones e hipo, el bebé en este estado ya responde a estímulos externos. El tercer estado es cuando se dice que el bebé escala la pared uterina, esto es totalmente predecible por los padres y es aquí donde se observa una interacción entre la madre y el bebé. El último y cuarto estado, es el estado de alerta-quieto, en este estado el bebé está quieto pero se mueve de forma controlada respondiendo así al exterior (Brazelton y otros, 1991).

La mamá sabe cuando ocurren estos estados y se vincula con ellos. Por lo mismo Brazelton y colegas afirman que el proceso del vínculo se inicia desde antes del nacimiento del niño.

Ya con el nacimiento del bebé viene otro concepto importante en el estudio del desarrollo infantil; el *apego*, el cual es un vínculo emocional recíproco y perdurable entre el niño y su cuidador, en el que cada uno de ellos contribuye a la calidad de la relación. El apego tiene un valor adaptativo para los bebés, ya que les asegura que sus necesidades estarán cubiertas (Papalia, 2005).

John Bowlby (1951) estudió detenidamente el tema del apego y le atribuyó mucha importancia al vínculo madre-bebé. Advirtió del riesgo de separar a la madre del bebé sin un buen cuidador sustituto (Ibid).

Gracias a las investigaciones realizadas por Bowlby, se puede observar en los niños 3 diferentes tipos de apego: el apego seguro, el rechazante y el apego ambivalente o resistente.

Los bebés con un apego seguro lloran y protestan cuando la madre se va, y la reciben felices cuando regresa. La utilizan como una base segura, al tiempo que se alejan de ella y exploran. Los bebés con un apego rechazante casi nunca lloran cuando la madre se va y la evitan cuando regresa, mostrándose enojados. Los bebés con un apego ambivalente se sienten ansiosos desde antes de que la madre se vaya y se muestra muy molesto cuando lo hace. Cuando regresa, demuestra su ambivalencia al buscar el contacto con ella; al mismo tiempo se resisten por medio de patadas o golpes.

Por lo que son difíciles de tranquilizar. Estos tres tipos de apego se aparecen en los bebés alrededor de los primeros 12 meses de vida (Ibid.).

El establecimiento del apego en los bebés va de la mano con lo propuesto por Spitz, con forme el bebé se relaciones con el objeto por medio del vínculo madre-bebé; el apego se va desarrollando a la par.

3.5 LAS PULSIONES

La teoría y práctica psicoanalítica han esclarecido el mundo de la afectividad de los niños gracias a la hipótesis de la existencia de una vida anímica inconsciente, cuya influencia en la elaboración de los afectos que gobiernan a de los individuos es fundamental (P.P.I., 2002).

La palabra *pulsión* es aquella fuerza que viene del *ello* y empuja al organismo a satisfacer sus necesidades. Es una conducta heredada, que no es aprendida y es común a la especie. Lo que la diferencia del *instinto* es que no es una conducta estereotipada y constante como en los animales. Entonces, el concepto del instinto está más relacionado con el tipo de conductas en los animales; y la pulsión, al tipo de conducta de los seres humanos. Sin embargo, muchos autores emplean ambas palabras con el mismo significado. Es así que la pulsión en el humano es un estado de excitación central, una fuerza constante, la cual, proviene del propio cuerpo (González y Rodríguez, 2002).

En general se podría decir que la *pulsión* es igual a *deseo*, así como; *instinto* es igual a *necesidad*.

Las pulsiones instruyen al aparato psíquico para que realice una conducta, ya sea de manera inconsciente o consciente.

Las características de las pulsiones son las siguientes:

- Tienen una fuente. La energía es producida por una necesidad corporal. “Una pulsión es un proceso estimulante en algún tejido u órgano del cuerpo que genera energía y que al liberarla produce una determinada reacción” (González y Rodríguez, 2002, pág. 27).
- Tiene una finalidad. La cual es la eliminación de la necesidad corporal que la produjo y conservar el equilibrio homeostático.

- Tiene un objeto (medio por el cual se satisface). “El objeto es sentido psicológico es *la cosa* como diría Freud, que no es otra cosa que cualquier objeto animado o inanimado que tenga importancia emocional para el sujeto” (González y Rodríguez, 2002, pág. 29).
- Tiene una intensidad. La fuerza o cantidad de energía que se posee para conseguir su finalidad.

Según Freud las pulsiones tienen cuatro destinos citados en González y Rodríguez en el 2002:

1. la transformación en lo contrario (pasivo-activo)
2. la vuelta hacia el propio *Yo* (cambio de objeto hacia sí mismo)
3. la represión (evitar que entre a la consciencia)
4. la sublimación (sustitución de objeto por uno socialmente aceptado).

3.5.1 El desarrollo de la pulsión

La teoría propuesta por Sigmund Freud sobre la personalidad postula que la persona atraviesa por una serie de etapas en la niñez y la adolescencia, y que tales etapas se encuentran estrechamente relacionadas con periodos de desarrollo del organismo. Cada una de estas etapas, influenciadas por la interacción de factores biológicos y ambientales; provoca conflictos que deben ser resueltos para un desarrollo normal (Lipsitt, 1981).

Dicha teoría presupone que los niños son impulsados o motivados principalmente por el *principio del placer*, que nacen con un depósito de pulsiones o instintos llamado la *libido*, cuyo carácter cambia a medida que el niño crece en edad. Estos cambios son causados por condiciones de maduración o genéticamente controlados y por la experiencia (Lipsitt, 1981).

Según Freud, las pulsiones de la *libido* se localizan cronológicamente en diferentes etapas del desarrollo y en distintas zonas erógenas del cuerpo. La forma en que el medio ambiente facilite o impida la satisfacción en la zona erógena predominante, determinará que el niño supere con éxito su etapa actual o que se quede *fijado* en ella. La fijación puede darse por una frustración, carencia, o por exceso de gratificaciones en

una etapa, dicha fijación es importante ya que se considera la causa de trastornos psicológicos en años posteriores (Lipsitt, 1981).

Dichas etapas se explican a continuación

3.5.1.1 Etapa oral

La etapa oral que corresponde desde el nacimiento hasta el año y medio de edad del bebé, se caracteriza por una especie de hiperactividad en la región de la boca. Esta etapa tiene dos fases: succión o chupeteo, que va de los 0 a los 8 meses y, la sádico-oral o canibalismo, que es a partir de los 8 a los 16 o 18 meses (González y Rodríguez, 2002).

Durante la primera fase, el niño gasta mucho tiempo en actividades de succión y en responder con movimientos de boca a muchas y diferentes clases de estimulación. Incluso en las primeras semanas de vida, los bebés se llevan las manos a la región de la boca y, cuando son capaces de tomar objetos, invariablemente se los llevan a la boca. Freud describe la succión como una de las manifestaciones típicas de la sexualidad infantil. De acuerdo con Freud, los niños durante este periodo “incorporan” buena parte de su mundo que lo rodea a través de la boca; Freud supone que la región de la boca es el canal por el cual el niño obtiene los placeres más grandes de la sensación. El niño encuentra su satisfacción en su propio cuerpo, esto quiere decir que es un instinto autoerótico (Freud, 1900/1967 y Lipsitt, 1981).

“Ya avanzada la etapa oral, la incorporación deja lugar a la agresión, así como la mordida desplaza a la succión.” (Lipsitt, 1981, pag. 115). Es aquí donde se adentra a la segunda fase sádico-oral, donde el niño comienza a morder y hacer daño a la madre que lo amamanta. Es en esta fase donde el niño comienza a tener satisfacción por medio de otro objeto.

Algo importante de esta teoría consiste en presuponer que las características predominantes del adulto son causadas por la naturaleza de las interacciones que el niño establece con otras personas durante las etapas. Esto quiere decir, que si la importancia en la zona oral se conserva, “tales niños llegan a ser, en su edad adulta, inclinados a besos perversos, a la bebida y al exceso en el fumar; más si aparece la

represión, padecerán de repugnancia a la comida y de vómitos histéricos.” (Freud, 1900/1967, pág. 794).

3.5.1.2 Etapa anal

La segunda etapa postulada por Freud, es la etapa anal, que empieza poco después del primer año de vida, y que es el modo dominante en que vive el niño hasta los tres o cuatro años de edad. La fuente principal de placer cambia de la boca a la cavidad anal y los músculos del sistema urinario. En esta etapa, el niño se enfrenta por primera vez a las restricciones impuestas por el mundo exterior ya que no puede defecar cuando y donde tenga la necesidad. Al igual que en la etapa anterior, en ésta se ve que Freud era consciente por completo de los actos notorios de la interacción madre-hijo, porque es en realidad durante esta etapa cuando se inicia el entrenamiento para que el niño controle sus esfínteres, entrenamiento en el cual se producen numerosos contactos madre e hijo con respecto a los éxitos y fracasos del niño. (Freud, 1900/1967 y Morris, 1997). “El niño considera los excrementos como una parte de su cuerpo y les da la significación de un *primer regalo*, con la cual puede mostrar su docilidad a las personas que le rodean o su negatividad a complacerlas.” (Freud, 1900/1967, pág. 796).

González y Rodríguez (2002) dividen la fase anal en dos: la primera que es llamada fase anal primaria o expulsiva, en donde el niño experimenta mucho placer por el pasaje de la materia fecal por el ano. Esta expulsión significa la destrucción de las mismas, aquí se encuentran las tendencias sádicas o destructivas hacia el objeto, tales como pisotear, romper, aplastar, descuartizar. En la segunda fase, la anal secundaria o retentiva, el placer esta producido por la retención de las heces, aquí se quiere retener al objeto, ya sea para atormentarlo, dominarlo, encerrarlo, deshacerlo y luego defecarlo.

En esta etapa surge un conflicto entre los deseos del niño y los deseos de los padres. Un entrenamiento de limpieza estricto producirá probablemente un adulto tacaño, obstinado, desconfiado y ordenado (Lipsitt, 1981).

Entre los dos y los tres años, la mayoría de los niños normalmente desarrollados adquieren la maduración neurológica y los hábitos y aprendizajes suficientes para controlar sus evacuaciones. Primero controlan el esfínter anal, luego el uretral. Durante el día la continencia es mejor, pues la voluntad consciente del niño colabora para

lograrlo. Un aprendizaje adecuado, despertando si es necesario al niño durante la noche para que pueda orinar facilitará una limpieza completa (P.P.I., 2002).

Si los adultos no violentan esta situación, el excremento va a dejar pronto de ser un regalo, para convertirse en lo que es, un producto de desecho. El niño comprenderá que, lo que los mayores desean de él no son sus productos fecales, sino la regularidad de sus hábitos. En ese mismo instante, el niño comprende también que debe hacer renunciar a la idea de que el excremento es igual al objeto de amor (P.P.I., 2002).

El final de la fase anal suele coincidir entre el tercer y cuarto cumpleaños. Previamente habrá desaparecido, si los hubo, los juegos con las materias fecales, y se habrán estabilizado los horarios de evacuación y los hábitos de limpieza. Ocasionalmente, en el futuro, pueden presentarse fracasos en el control de esfínteres, con frecuencia asociados a perturbaciones emocionales (P.P.I., 2002).

3.5.1.3 Etapa fálica

Durante este periodo, que va aproximadamente de los tres a los seis años la fuente principal de placer cambia del ano a los genitales.

En la renuncia de lo anal, el niño entiende que no son sus productos fecales lo que la madre desea de él, sino la regularidad de sus funciones, su orden y limpieza corporal. Las expresiones de afecto y cariño siguientes al logro de estos objetivos, abandonan la creencia de que es *él mismo* (y no sus productos o partes vitales) el objeto de deseo de su madre (P.P.I., 2002).

Durante el trascurso de este periodo, los niños empiezan a notar las diferencias entre los sexos, notan que unos tienen y otros no tienen pene y testículos. Es ahí donde el niño empieza a comprender que el mundo esté dividido por sujetos de dos sexos distintos y opuestos (Morris, 1997).

La experimentación y la curiosidad sexual, se acompaña de sensaciones por lo general placenteras, que en el varón se manifiestan con maniobras masturbadoras, en tanto en la niña, pasan mas frecuentemente inadvertidas, y con un menor grado de consciencia, puesto que pueden darse uniendo o frotando fuertemente sus piernas (Morris, 1997).

Las diferencias sexuales acompañan tanto por parte del niño, como de la niña, la valoración del pene, y su no existente en la niña, que ella lo ve como un defecto (Lipsitt, 1981).

Según Freud, el pene, crea en el varón, temores con respecto al daño, o a su pérdida, como castigos por los deseos sexuales, lo cual es llamado complejo de castración. En cuanto a la niña, los mismos descubrimientos con respecto a las diferencias de sexo, llevan a la envidia del pene, el deseo de ser un varón, que crea el sentimiento de haber sido un castigada o castrada (Lipsitt, 1981).

Otro hecho fundamental en esta etapa del desarrollo son las relaciones amorosas con ambos padres. La elección del amor, se realiza sobre la figura parental del sexo opuesto, y es así, como se convierte el complejo de Edipo en el factor capital de la maduración sexual. Es aquí donde interviene otro fenómeno importante en esta etapa: el complejo de Edipo (Lipsitt, 1981).

El significado esencial del complejo de Edipo es que el niño se halla situado en una especie de triángulo afectivo con relación a sus padres, de modo que está envuelto en una red de deseos amorosos hostiles con respecto a aquellos. El niño desarrolla un marcado apego al padre del sexo opuesto y se pone celoso del padre del mismo sexo (Morris, 1997).

El deseo del niño de tener cerca al padre del sexo opuesto desencadena un sentimiento de rivalidad con el padre del mismo sexo. El niño experimenta sentimientos libidinales hacia el padre del sexo opuesto y desearía estar en el lugar del padre del mismo sexo, lo que le ocasiona fuertes sentimientos de miedo hacia el padre del mismo sexo, que no es otra cosa que la ansiedad de castración, es cuando temen que por sus deseos incestuosos lo castren. Tras ese miedo, el niño renuncia a esos deseos, entendiendo que no puede estar con su padre o madre. Opta mejor por identificarse con el padre del mismo sexo y desplazar su deseo a otro objeto de amor (González y Rodríguez, 2002; Lipsitt, 1981).

La satisfacción o la frustración excesiva durante esa etapa pueden provocar fijación. Freud sugirió que un posible resultado de la fijación en la etapa fálica es la vanidad y el egoísmo. Con frecuencia los hombres expresan estas características enorgulleciéndose de sus proezas sexuales y tratando con desprecio a las mujeres. Probablemente las

mujeres se vuelvan coquetas y promiscuas. De igual manera la fijación puede provocar una baja autoestima y sentimientos de inutilidad y timidez (Morris, 1997).

3.5.1.4 Etapa de latencia

Este periodo comprende de los 6 hasta los 12 o 13 años de edad y la característica principal es que las fuerzas instintivas son desviadas de sus fines sexuales y orientadas hacia otros distintos, proceso al que se le da el nombre de sublimación. Es en esta etapa, cuando los deseos sexuales son reprimidos y los niños se enfocan a actividades escolares. El aprendizaje abarca toda la atención de los niños en este periodo. Es una etapa caracterizada por una asexualidad, producida por una “amnesia sexual” (Freud, 1900/1967; González y Rodríguez, 2002).

Muchas conductas características de los siete años muestran la profundidad de los cambios afectivos que han tenido lugar tras la resolución edípica y la entrada en el periodo de latencia; las relaciones del niño con los progenitores parece enfriarse, y ahora toda la atención la acaparan los amigos y compañeros de juegos (P.P.I., 2002).

La influencia del *superyó* se manifiesta, después de la resolución Edípica, con una interrupción o una disminución de las actividades masturbatorias y de los intereses del carácter en general. El fortalecimiento del carácter del niño, es decir, su manera de manejar las exigencias externas e internas, se producen durante este período (Fenichel, 1992).

Los niños ya han adoptado los roles característicos de su sexo, tienen estructurado definitivamente el Super *Yo*, orientándose así a una vida social más amplia, aprendiendo a comportarse en sociedad y conociéndose más así mismo. (Freud, 1900/1967).

El relativo equilibrio del periodo de latencia se prolonga hasta la pubertad. En ese momento se produce un crecimiento biológico de los impulsos sexuales. El *yo*, reacciona de una manera que ya no es la de antes, pero depende de la experiencia previa. Todos los fenómenos psíquicos característicos de la pubertad pueden ser considerados como tentativa de reestablecer el equilibrio perturbado. La maduración normal se va desarrollando de un modo que, una vez alcanzado el predominio genital,

el yo acepta la sexualidad como un factor normal de su personalidad y aprende a adaptarse a ella (Fenichel, 1992).

3.5.1.5 Etapa genital

Esta última etapa propuesta por Freud, va desde los 13 años aproximadamente hasta la vida adulta. La pubertad marca el fin de la infancia y la entrada de la adolescencia. Con ella concluye el periodo de latencia de las pulsiones sexuales y se inicia el ingreso de los niños en la etapa genital, final escalón para el acceso a la vida adulta (P.P.I., 2002).

Con el interés de vuelta al área de los genitales. Los individuos buscan la satisfacción placentera de sus deseos, en un objeto externo, que no represente al objeto del incesto. Ahora la meta más importante y placentera es el acto sexual (González y Rodríguez, 2002).

“El *Yo* es capaz de permitir en la personalidad una satisfacción de sus necesidades afectivas y pulsionales sin alterar las relaciones con el ambiente y de acuerdo con las demandas del *Superyó* y del Ideal del *Yo*, sin que por ello resulten dañadas sus propias capacidades.” (González y Rodríguez, 2002, pág. 83).

Esta etapa se desarrolla durante la adolescencia y toda la vida adulta, y es cuando las emociones se dirigen a objetos diferentes en comparación de la vida infantil. El objeto de amor es desplazado, sin embargo los vínculos se pueden consolidar durante toda la vida.

A lo largo de las etapas de la teoría propuesta por Freud, hizo consciente la importancia de los pensamientos, sentimientos y motivaciones inconscientes; del papel de las experiencias infantiles en la formación de la personalidad; de la ambivalencia de las respuestas emocionales, especialmente de aquellas dirigidas hacia los padres, y de las formas en que las relaciones posteriores (Papalia, 2005). Es por eso que el desarrollo afectivo del niño toma como propuesta principal la de Freud, y sirve como base para posteriores teorías.

3.6 EL DESARROLLO DEL SENTIDO DEL YO

Alrededor del segundo cumpleaños, los bebés se transforman en niños pequeños, lo que se manifiesta en el desarrollo de habilidades y capacidades, así como, en la expresión de sentimientos, la formación de la personalidad y la interacción con su ambiente.

Para poder explicar esto, es necesario hablar de tres temas importantes: la consciencia de sí mismo, el autoconcepto, y la autoestima, los cuales se explican a continuación.

3.6.1 Consciencia de sí mismo

La autoconciencia es la comprensión de que son seres funcionales, separados del resto del mundo. Parece que la consciencia de sí mismo surge entre los 15 y los 24 meses, cuando los bebés se vuelven más capaces de hacer representaciones de sí mismos y de otras personas y cosas. Alrededor de los tres años, habiendo adquirido la autoconciencia junto con una gran cantidad de conocimientos, ahora pueden evaluar sus propios pensamientos, planes, deseos y conductas, con relación a lo que se considera apropiado (Lewis, 1995 citado en Papalia, 2005).

Durante la edad preescolar están presentes todos los elementos de la autoconciencia adulta, aunque de manera no tan estructurada. En este periodo, el niño comienza a formar su identidad, preparando la separación de la familia y la entrada en el mundo de la escuela, los pares y las realizaciones prácticas. La consciencia que tiene el niño de sí mismo y de su entorno, va incrementando a medida que el niño se diferencia más de su entorno, a medida que va distinguiendo los sucesos internos de los externos, y que aprende a posponer la acción a favor de la contemplación, la reflexión y el sentimiento (Stone y Church, 1969).

A los siete años de edad, la consciencia del propio *yo* se encuentra estrechamente relacionada con su aspecto físico. Las niñas, en particular, son especialmente sensibles a la forma en que se peinan o se visten. Los rasgos propios que los hace diferentes de los demás niños, también alcanza ahora, un importante carácter es este proceso estructurante de personalidad. Es en esta edad cuando el niño empieza a ser consciente de que es zurdo, es muy alto, o algo torpe, etc. (P.P.I., 2002).

Entre los 9 y 10 años, se acrecienta notablemente la autoconciencia, ahora el niño sabe muy bien cuáles son sus capacidades y cuáles sus limitaciones, así también, como las cualidades y limitaciones de otras personas. A esta edad, los niños han aprendido a valorarse y también a valorar a los demás (P.P.I., 2002).

3.6.2 El autoconcepto

El autoconcepto es todo aquello que se conoce acerca de sí mismo, es la imagen mental total de todos los rasgos, habilidades, capacidades y limitaciones que el niño tiene de su propia persona. En conclusión, es el concepto que se tiene de sí mismo. De igual manera, es un sistema de representaciones que describen al individuo en sí mismo, determinando cómo se sienten con su persona y qué motiva su conducta.

El concepto de sí mismo, según López y Schitzler (1983, citado en Franco, 2000), se caracteriza por:

- Ser un sistema organizado, integrando nueva información acerca de sí mismo.
- Un tanto estable, ya que dicho concepto se mantiene durante un tiempo.
- Es un proceso dinámico, que siempre está en busca de la estabilidad.
- Multifacético y jerárquico. Teniendo diferentes conceptos según el rol a desempeñar, los cuales están organización por niveles.

En general, el autoconcepto se caracteriza por todo aquello que hace, que un individuo sea diferente a otro. Este conocimiento es el resultado de un proceso activo de construcción a lo largo de toda la desarrollo del la persona (Franco, 2000).

El autoconcepto tiene mucha relación con el ámbito social, ya que esta comprensión de cómo los perciben los demás, hace su aparición alrededor de los dos años y medio. A partir de ahí, el autoconcepto se vuelve cada vez más claro y apremiante conforme el niño crece y desarrolla sus capacidades, y enfrenta las tareas de se posterior desarrollo (Papalia, 2005).

El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituyendo un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, lo que influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y motivaciones, y lo más importante; contribuye a la salud y al equilibrio psíquico de la persona (P.P.I., 2002).

El desarrollo del concepto de sí mismo se va formando desde que el niño es muy pequeño, a través de las distintas experiencias que va teniendo con su entorno. Un adecuado desarrollo afectivo necesita del desarrollo de un autoconcepto positivo, por lo que el concepto que el niño tenga de sí mismo va a ser determinante en su forma de enfrentar a mundo y de relacionarse con las personas (Franco, 2006).

3.6.3 Autoestima

El autoestima es la evaluación que se hace el individuo acerca de sí mismo, es la valoración que los niños hacen de sus propias características, capacidades y limitaciones (Woolfolk, 1999).

Según William James en 1890, el autoestima está determinado por el éxito que obtienen los niños al realizar alguna tarea o meta que ellos valoran. Al realizarla con éxito, hay una mayor autoestima debido a la carga afectiva que ella conlleva (Woolfolk, 1999).

González Núñez (2004) dice que la autoestima es producto del narcisismo, ese amor propio da como respuesta el cuidado de uno mismo, con la gran diferencia, que la autoestima toma en cuenta sus propios valores y las opiniones de los demás.

El desarrollo del autoestima comienza a manifestarse a temprana edad, cuando los niños se basan en valoraciones no realistas, completamente influenciadas por su desempeño en las actividades por parte de los adultos, que en ocasiones sobreestiman de manera exagerada a los niños.

Los niños de etapa preescolar, de entre tres y seis años de edad, que piensan en términos de “todo o nada”, suelen expresarse acerca de sí mismos como: “soy bueno” o “soy malo”. Este concepto de autovalía va evolucionando durante la educación primaria, alrededor de los seis y nueve años, los niños ya manifiestan un mejor autoconocimiento, lo que les ayuda a determinar sus capacidades y el valor que le otorgan. A partir de los nueve años, ya hay una consciencia real de su autoestima. Aún así, el recorrido del autoestima durante todo su desarrollo está en constante movimiento (Papalia, 2005).

Durante la pubertad, el autoestima en los niños depende de las amistades y las relaciones afectivas y amorosas que tiene el niño, de igual manera influye, lo que opinan de él, si es aceptado o no, o si es capaz de hacer determinada cosa.

Cuando el grado de autoestima es elevado, el niño se siente motivado a desempeñarse bien. Sin embargo, si la autoestima depende del éxito, los niños pueden percibir el fracaso o la crítica como un declive a su valía y sentirse incapaces de desempeñarse mejor.

Es inevitable hablar por separado de estos conceptos, ya que su desarrollo está íntimamente ligado uno con el otro. El desarrollo óptimo de estos conceptos en los niños le ayuda a formar el carácter y la personalidad para su vida adulta.

El desarrollo afectivo del niño ayudan a la estructuración de su personalidad, sus sentimientos y sus emociones están determinadas por sus relaciones con los demás (principalmente con los padres) y con el ambiente. Es aquí donde entra otro tema indispensable para el desarrollo integral del individuo. Es desarrollo social, el cual se abordará en el próximo capítulo.

CAPITULO IV

DESARROLLO SOCIAL

El desarrollo social es aquel proceso mediante el cual el individuo aprende a adaptarse a la sociedad, introyectando normas, reglas y valores provenientes de las relaciones con los demás y el entorno (Erikson, 1987; Morris, 1997; Ruíz, 1999; Woolfolk, 1999; Andréu, 2003).

Uno de los aspectos centrales del desarrollo humano es el proceso por el cual el niño aprende a relacionarse con otras personas. En la etapa temprana de la vida, las relaciones más importantes de los niños son con sus padres y otras personas que se encargan de su cuidado. Cuando los niños llegan a los tres años, por lo común sus relaciones importantes se amplían, incluyendo hermanos, compañeros de juego y otros niños y adultos fuera del círculo familiar. El mundo social de los niños se vuelve más grande al inicio de la escuela (Morris, 1997).

De los tres a los seis años, los grupos de iguales o de pares, constituye un foco de interés cada vez mayor para el niño, aunque su inmadurez general no le permite entrar en contacto duradero, por lo mismo se consideran compañeros de juego. Falta para ello un desarrollo cognitivo y una habilidad motora que se están consolidando en paralelo. No es hasta a partir de los siete años, cuando los niños comienzan a formar grupos, donde hay cooperación, competitividad, amistad y una formación de identidad determinada por dichos grupos (Martínez, 1999).

Temas como los medios de comunicación, las tecnologías y el género, influyen en el desarrollo social del infante, actuando como agentes socializantes.

El desarrollo del razonamiento moral es indispensable para que el niño pueda adaptarse adecuadamente a su sociedad. De esta manera, el niño se hace consiente de lo que se debe o no hacer, o mejor dicho, lo que es aceptado o no en su medio ambiente.

Uno de los teóricos más importantes que estudió el desarrollo social del niño, es Eric Erikson (1902-1994). Dicho autor propone una serie de 8 etapas por las cuales el niño pasa, y que debe de superar la crisis de esa etapa, para pasar a la siguiente, hasta su

vida adulta. Y formar así, una personalidad acorde a su sociedad. Sus aportaciones son indispensable para el entendimiento del desarrollo psicosocial del infante.

En este capítulo se observa cómo el niño desarrolla las habilidades sociales necesarias para desenvolverse y ser un individuo adaptado en su sociedad. El impacto que tienen sus relaciones con los hermanos, amigos, y compañeros de escuela, medios de comunicación y los avances tecnológicos.

4.1 ESBOZO GENERAL

El desarrollo social es un proceso que depende de las interacciones con los demás y el entorno. Es obvio que la llegada del bebé modifica las relaciones familiares. Durante los primeros seis meses de vida del bebé, comienza a desarrollarse la confianza básica, a esta edad el niño ya empieza a mostrar interés por otros bebés al mirar, susurrar y sonreír. En el segundo semestre de vida el bebé comienza a formar apegos, las relaciones de apego influyen en la calidad de las relaciones con los demás. De los dieciocho a los veinticuatro meses de edad, el niño empieza a desarrollar el impulso de autonomía, y es aquí donde aumentan los conflictos con los hermanos mayores. A partir de los dos años y medio de edad, el niño manifiesta cada vez mayor interés por otras personas, especialmente en los niños. A los tres años el niño empieza a desarrollar la iniciativa, el juego es cada vez más importante eligiendo a sus amigos y compañeros de juego. Entre los cinco y los seis años, el niño puede establecer patrones de intimidación y trato discriminatorio. Es hasta los nueve y once años, cuando los conflictos con los hermanos ayudan en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, y las amistades se vuelven más íntimas. Entre los doce y los quince años, el deseo creciente de autonomía coexiste con la necesidad de intimidad con el apoyo de los padres (Munsinger, 1978; Lipsitt, 1981; Morris, 1997; Ruíz, 1999; Woolfolk, 1999; Andréu, 2003; Papalia, 2005).

En rasgos grandes, de esa manera ocurre el desarrollo social de los niños. Sin embargo, a continuación se estudia a profundidad y a detalle, para entender el desarrollo de forma más clara y detallada.

4.2 DESARROLLO PSICOSOCIAL

Erik Erikson, psicoanalista nacido en Alemania en 1902, el cual es muy conocido por su trabajo sobre la redefinición y expansión de la teoría de los estadios de Freud. Estableció que el desarrollo funciona a partir de un principio epigenético. Esto quiere decir que la personalidad se desarrolla de acuerdo a la disposición de la persona a dejarse llevar hacia un mundo social cada vez más amplio, a tomar consciencia de él y a interactuar con él. De igual manera, que la sociedad está constituida para satisfacer y promover esa interacción (Bischof, 1977 y Erikson, 1987).

Postuló la existencia de ocho fases de desarrollo que se extienden a lo largo de todo el ciclo vital. Los progresos a través de cada estadio están determinados en parte por los éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes, los cuales pasan en un momento concreto, con un cierto orden y son determinados por la naturaleza a través de la genética. Si se interfiere con este orden natural de desarrollo, ya sea que aparezcan demasiado pronto o en un momento que no es el que le corresponde, se verá afectado el desarrollo del individuo (Erikson, 1987 y Morris, 1997).

Cada fase comprende ciertas tareas o funciones que son psicosociales por naturaleza. Erikson les llama crisis, la cual es un aspecto primordial del desarrollo que es particularmente importante en ese momento y que permanecerá siéndolo, hasta cierto grado, durante el resto de la vida. Las crisis, que surgen de acuerdo a un momento de maduración, deben ser resueltas satisfactoriamente para un desarrollo sano del yo (Erikson, 1987 y Papalia, 2005).

Cada fase tiene un tiempo óptimo. Es inútil empujar demasiado rápido a un niño a la adultez, cosa muy común entre personas obsesionadas con el éxito. No es posible bajar el ritmo o intentar proteger a los niños de las demandas de la vida. Existe un tiempo para cada función.

Si se pasa bien por una etapa, se adquieren ciertas virtudes o fuerzas psicosociales que ayudarán en el resto de los estadios de la vida. Por el contrario, si no les va tan bien, se pueden desarrollar maladaptaciones o malignidades, así como poner en peligro el desarrollo faltante. De las dos, la malignidad es la peor, ya que comprende mucho de los aspectos negativos de la tarea o función y muy poco de los aspectos positivos de la misma (Erikson, 1987, 2000).

La innovación más importante de Erikson fue la de postular 8 etapas, ya que según él, el ser humano nunca se detiene en su desarrollo, sobre todo psicológicamente.

Erikson también tuvo algo que decir con respecto a las interacciones de las generaciones, lo cual llamó mutualidad. Ya Freud había establecido claramente que los padres influían de una manera drástica el desarrollo de los niños. Pero Erikson amplió el concepto, partiendo de la idea de que los niños también influían al desarrollo de los padres (Bischof, 1977).

Las 8 etapas psicosociales propuestas por Erikson se mencionan se esbozan a continuación. Haciendo una anotación que al principio de cada etapa, se hace un comparativo con las etapas propuestas por Freud.

4.2.1 Confianza básica vs desconfianza básica

El primer estadio, el de infancia o etapa sensorio-oral comprende el primer año o primero y medio de vida. La tarea consiste en desarrollar la confianza sin eliminar completamente la capacidad para desconfiar (Erikson, 1987).

Si los padres proveen al recién nacido de un grado de familiaridad, consistencia y continuidad, el niño desarrollará un sentimiento de que el mundo, especialmente el mundo social, es un lugar seguro para estar; que las personas son de fiar y amorosas. También, a través de las respuestas paternas, el niño aprende a confiar en su propio cuerpo y las necesidades biológicas que van con él. Eso crea en el niño la base para un sentimiento de identidad que más tarde combinará un sentimiento de ser “aceptado”, de ser uno mismo y de convertirse en los que la otra gente confía que llegará a ser (Erikson, 1987, 2000).

Si los padres son desconfiados e inadecuados en su proceder; si rechazan al infante o le hacen daño; si otros intereses provocan que ambos padres se alejen de las necesidades de satisfacer las propias, el niño desarrollará desconfianza. Será una persona aprensiva y suspicaz con respecto a los demás.

Aquellos padres que son sobreprotectores; que están ahí tan pronto el niño llora, le llevarán a desarrollar una tendencia maladaptativa que Erikson llama desajuste sensorial, siendo excesivamente confiado, incluso crédulo. Esta persona no cree que

alguien pudiera hacerle daño y usará todas las defensas disponibles para retener esta perspectiva exagerada (Erikson, 2000).

Aunque, de hecho, es peor aquella tendencia que se inclina sobre el otro lado: el de la desconfianza. Estos niños desarrollarán la tendencia maligna de desvanecimiento. Esta persona se torna depresiva, paranoide e incluso puede desarrollar una psicosis (Erikson, 1987 y Bischof, 1977).

Los padres no sólo deben contar con ciertas maneras de guiar a través de la prohibición y el permiso, sino que también deben estar en condiciones de representar para el niño una ideología, de que todo lo que hacen tiene un significado (Erikson, 1987).

Si se logra un equilibrio, el niño desarrollará la virtud de esperanza, una fuerte creencia en la que se considera que siempre habrá una solución. Uno de los signos que indican si el niño va bien en este primer estadio, es si puede ser capaz de esperar sin demasiado escándalo a demorar la respuesta de satisfacción ante una necesidad. Esta es la misma habilidad que se utilizará ante situaciones de desilusión, como en el amor, en la profesión y muchos otros dominios de la vida (Erikson, 2000).

4.2.2 Autonomía vs vergüenza y duda

El segundo estadio corresponde al llamado estadio anal-muscular de la niñez temprana, desde alrededor de los 18 meses hasta los 3-4 años de edad. La tarea primordial es la de alcanzar un cierto grado de autonomía, aún conservando un toque de vergüenza y duda (Erikson, 1987 y Bischof, 1977).

La vergüenza es una emoción que supone que uno está completamente expuesto y que no se está preparado para ello. La vergüenza es hermana de la duda, esta última es aquella interrogante de lo que hay “atrás” de todas las cosas o situaciones (Erikson, 1987).

Si los padres y otros cuidadores que entran en escena en esta época, permiten que el niño explore y manipule su medio, desarrollará un sentido de autonomía o independencia. Los padres no deben desalentarlo ni tampoco empujarlo demasiado. Se requiere, en este sentido, un equilibrio. Ser “firmes pero tolerantes” en esta etapa,

ayudará al niño a desarrollar tanto un autocontrol como una autoestima importantes (Erikson, 2000).

Por otra parte, en vez de esta actitud, es muy fácil que el niño desarrolle un sentido de vergüenza y duda. Si los padres acuden de inmediato a sustituir las acciones dirigidas a explorar y a ser independiente, el niño pronto se dará por vencido, asumiendo que no puede hacer las cosas por sí mismo. Se debe tener en cuenta, que burlarse de los esfuerzos del niño puede hacerlo sentirse avergonzado, y dudar de sus habilidades (Erikson, 2000).

También hay otras formas de hacer que el niño se sienta avergonzado y dudoso. Si se le da al niño una libertad sin restricciones con una ausencia de límites, o si se le ayuda a hacer lo que él podría hacer solo, también le estamos diciendo que no es lo suficientemente bueno. Si los padres no son pacientes para esperar a que el niño haga las cosas por sí solo, nunca aprenderá, asumiendo que es demasiado difícil para aprenderlo (Erikson, 2000).

No obstante, un poco de vergüenza y duda no solo es inevitable, sino que incluso es bueno. Sin ello, se desarrollará lo que Erikson llama impulsividad, una suerte de premeditación sin vergüenza que más tarde, en la niñez tardía o incluso en la adultez, se involucrará en situaciones sin considerar los límites y los riesgos que esto pueda causar (Erikson, 2000).

Peor aún es demasiada vergüenza y duda, lo que llevará al niño a desarrollar la malignidad que Erikson llama compulsividad. La persona compulsiva siente que todo su ser está envuelto en las tareas que lleva a cabo y por tanto todo debe hacerse correctamente. El seguir las reglas de una forma precisa, evita que uno se equivoque, y se debe evitar cualquier error a cualquier precio (Erikson, 1987 y Bischof, 1977).

Si se logra un equilibrio apropiado y positivo entre la autonomía y la vergüenza y la duda, se desarrolla la virtud de: fuerza de voluntad o determinación. Una de las cosas más admirables (y frustrantes) de un niño de dos o tres años es su determinación. Su palabra es “puedo hacerlo”. Si se preserva ese “puedo hacerlo” serán mucho mejores como adultos (Erikson, 2000).

Un sentido de dignidad apropiada y de independencia por parte de los adultos que rodean al niño, le proporciona una expectativa confiada de que la autonomía promovida

en la infancia, no llevará a una duda o vergüenza indebida en la vida posterior. Este sentimiento de autonomía servirá para la preservación de la vida económica y política de un sentido de justicia (Erikson, 1987).

4.2.3 Iniciativa vs culpa

Este es el estadio genital-locomotor o la edad del juego. Desde los 3 hasta los 6 años, la tarea fundamental es la de aprender la iniciativa sin una culpa exagerada (Erikson, 1987 y Bischof, 1977).

La iniciativa es una parte necesaria de todo acto, y el hombre necesita un sentido de la iniciativa para todo lo que aprende y hace (Erikson, 1987).

La iniciativa sugiere una respuesta positiva ante los retos del mundo, asumiendo responsabilidades, aprendiendo nuevas habilidades y sintiéndose útil. Los padres pueden animar a sus hijos a que lleven a cabo sus ideas por sí mismos. Alentando la fantasía, la curiosidad y la imaginación. Esta es la época del juego, no para una educación formal. Ahora el niño puede imaginarse, como nunca antes, una situación futura, una que no es la realidad actual. La iniciativa es el intento de hacer real lo irreal (Erikson, 1987 y Bischof, 1977).

Pero si el niño puede imaginar un futuro, si puede jugar, también será responsable y culpable. Los niños a estas edades, ya saben o se imaginan las consecuencias de sus actos. Por lo mismo, ya comienzan a experimentar un sentimiento de culpa debido a esas consecuencias. En estas edades los niños desarrollan la capacidad para establecer juicios morales. Cuando el niño puede desarrollar un sentido de responsabilidad moral, alcanza cierta comprensión de las instituciones, las funciones y los roles que permiten su participación responsable, encuentra un logro placentero en el manejo de herramientas, de juguetes significativos y en el cuidado de niños más pequeños (Erikson, 1987, 2000).

Erikson es, por supuesto, un freudiano y por tanto incluye la experiencia edípica en este estadio. Desde su punto de vista, la crisis edípica comprende la renuencia que siente el niño a abandonar su cercanía al sexo opuesto. Un padre tiene la responsabilidad, socialmente hablando, de animar al niño a que “crezca”. Pero si este

proceso se establece de manera muy dura y extrema, el niño aprende a sentirse culpable con respecto a sus sentimientos (Bischof, 1977 y Erikson, 1987, 2000).

Demasiado iniciativa y muy poca culpa significa una tendencia maladaptativa que Erikson llama crueldad. La persona cruel toma la iniciativa. Tiene sus planes, ya sea en materia de escuela, romance o política, o incluso profesión. El único problema es que no toma en cuenta a quién tiene que pisar para lograr su objetivo. Todo es el logro y los sentimientos de culpa son para los débiles. La forma extrema de la crueldad es la sociopatía (Erikson, 2000).

La crueldad es mala para los demás, pero relativamente fácil para la persona cruel. Peor para el sujeto es la malignidad de culpa exagerada, lo cual Erikson llama inhibición. La persona inhibida no probará hacer ninguna cosa, por lo cual, no hay nada de que sentirse culpable. Desde el punto de vista sexual, edípico, la persona culposa puede ser impotente o frígida (Bischof, 1977 y Erikson, 2000).

Un buen equilibrio llevará al sujeto a la virtud psicosocial de propósito. El sentido del propósito es algo que las personas anhelan a lo largo de toda su vida, la cual llevan a través de su imaginación y su iniciativa (Erikson, 2000).

En esta etapa, el niño está totalmente dispuesto a aprender rápida y vorazmente, a hacerse más grande en el sentido de compartir la obligación y la actividad. Es capaz de hacer las cosas de forma cooperativa, de relacionarse con otros niños, con el propósito de construir y planear. De igual manera, está dispuesto a aprovechar a sus maestros. Identificándose con el padre del mismo sexo, le permite la adquisición de un sentimiento de igualdad (Erikson, 1987).

4.2.4 Industriosidad vs inferioridad

Esta etapa corresponde a la de latencia, o aquella comprendida entre los 6 y 12 años de edad del niño, que corresponde la etapa escolar. La tarea principal es desarrollar un sentido de la industria al tiempo que se evita un sentimiento excesivo de inferioridad. Es sentido de industria es, cuando el niño se adapta a las leyes de las herramientas, para ser un niño productivo. Los niños deben “domesticar su imaginación” y dedicarse a la educación y a aprender las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad (Bischof, 1977 y Erikson, 1987, 2000).

Aquí, entra en juego una esfera mucho más social: los padres, así como otros miembros de la familia y compañeros se unen a los profesores y otros miembros de la comunidad. Todos ellos contribuyen; los padres deben animar, los maestros deben cuidar; los compañeros deben aceptar. Los niños deben aprender que no solamente existe placer en concebir un plan, sino también en llevarlo a cabo. Deben aprender lo que es el sentimiento del éxito, ya sea en el patio o el aula; ya sea académicamente o socialmente (Bischof, 1977).

Una buena forma de percibir las diferencias entre un niño en el tercer estadio y otro del cuarto es sentarse a ver cómo juegan. Los niños de cuatro años pueden querer jugar, pero solo tienen conocimientos vagos de las reglas e incluso las cambian varias veces a todo lo largo del juego escogido. No soportan que se termine el juego, como no sea tirándoles las piezas a su oponente. Un niño de siete años, sin embargo, está dedicado a las reglas, las consideran algo mucho más sagrado e incluso puede enfadarse si no se permite que el juego llegue a una conclusión estipulada. (Bischof, 1977 y Erikson, 2000)

Si el niño no logra mucho éxito, debido a maestros muy rígidos o a compañeros muy negadores, desarrollará entonces un sentimiento de inferioridad o incompetencia. Una fuente adicional de inferioridad, en palabras de Erikson, la constituye el racismo, sexismo y cualquier otra forma de discriminación. Si un niño cree que el éxito se logra en virtud de quién es, en vez de cuán fuerte puede trabajar, entonces no lo intentan.

Una actitud demasiado industriosa puede llevar a la tendencia maladaptativa de virtuosidad dirigida. Esta conducta se verá en niños a los que no se les permite “ser niños”; aquellos cuyos padres o profesores empujan en un área de competencia, sin permitir el desarrollo de intereses más amplios. Estos son los niños sin vida infantil: niños actores, niños atletas, niños músicos, niños prodigio en definitiva. Se admira su laboriosidad, pero, todo ello se sustenta en una vida vacía (Erikson, 2000).

Sin embargo, la malignidad más común es la llamada inercia. Esto incluye los que poseen un “complejo de inferioridad”. Si a la primera no se logra el éxito, no se vuelve a intentar.

Lo ideal sería desarrollar un equilibrio entre la industria y la inferioridad; esto es, ser principalmente laboriosos con un cierto toque de inferioridad que mantenga a los niños sensiblemente humildes. Entonces se tendrá la virtud llamada competencia.

Esta etapa es muy decisiva desde al punto de vista social, ya que la industria implica hacer cosas junto a los demás y con ellos, en esta época se desarrolla un primer sentido de la división de trabajo y de las oportunidades de formas diferentes que otorga una cultura.

De aquí en adelante, las siguientes etapas propuestas por Erikson, se abordará de manera breve y general ya que las edades no son propiamente afín a ésta investigación. Pero también se mencionan para no dejar inconcluso la teoría psicosocial de Erikson.

4.2.5 Identidad vs confusión de rol

Esta etapa es la de la adolescencia, empezando en la pubertad y finalizando alrededor de los 20 años. La tarea primordial es lograr la identidad del Yo y evitar la confusión de roles (Erikson, 2000).

La identidad yoica significa saber quiénes son y cómo encajan en el resto de la sociedad. Exige que se tome todo lo que se ha aprendido acerca de la vida y de ellos mismos y lo moldeen en una autoimagen unificada, una que la comunidad estime como significativa. La identidad yoica es la experiencia acumulada de la capacidad del *yo* para integrar todas las identificaciones de amor y confianza, con las aptitudes desarrolladas a partir de la familia y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales (Erikson, 1987).

Sin límites propuestos por la sociedad, se embarcan en una confusión de roles, lo que significa que no sabrán cuál es su lugar en la sociedad y en el mundo. Erikson dice que cuando un adolescente pasa por una confusión de roles, está sufriendo una crisis de identidad (Erikson, 2000).

Existe un problema cuando se tiene demasiada "identidad yoica". Cuando una persona está tan comprometida con un rol particular de la sociedad o de una subcultura, no queda espacio suficiente para la tolerancia. Erikson llama a esta

tendencia maladaptativa, fanatismo. Un fanático cree que su forma es la única que existe (Erikson, 2000).

La falta de identidad es bastante más problemática, y Erikson se refiere a esta tendencia maligna como repudio. Estas personas repudian su membresía en el mundo adulto e incluso repudian su necesidad de una identidad.

Si se logra negociar con éxito esta etapa, se tendrá la virtud que Erikson llama fidelidad. La fidelidad implica lealtad, o la habilidad para vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad a pesar de sus imperfecciones, faltas e inconsistencias.

4.2.6 Intimidad vs aislamiento

Esta es la etapa de la adultez joven, la cual abarca de los 20 hasta los 30 años aproximadamente. La tarea principal es lograr un cierto grado de intimidad, actitud opuesta a mantenerse en aislamiento (Erikson, 2000).

La intimidad es la capacidad de entregarse a uniones concretas y de desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos, aún cuando estos puedan exigir sacrificios significativos. La intimidad supone la posibilidad de estar cerca de otros, como amantes, amigos; como un partícipe de la sociedad. Ya que poseen un sentimiento de saber quién son, no tienen miedo a “perderse” a sí mismos, como presentan muchos chicos. El “miedo al compromiso” que algunas personas parecen presentar es un buen ejemplo de inmadurez en este estadio. Sin embargo, este miedo no siempre es tan obvio. Muchas personas enlentecen o postergan el proceso progresivo de sus relaciones interpersonales (Erikson, 1987).

La tendencia maladaptativa que Erikson llama promiscuidad, se refiere particularmente a volverse demasiado abierto, muy fácilmente, sin apenas esfuerzo y sin ninguna profundidad o respeto por la intimidad (Erikson, 2000).

La exclusión es la tendencia maligna de aislamiento máximo. La persona se aísla de sus seres queridos, parejas, amigos y vecinos, desarrollando como compensación un sentimiento constante de cierta rabia o irritabilidad que le sirve de compañía.

Si se atraviesa con éxito esta etapa, se formará esa virtud o fuerza psicosocial que Erikson llama amor. Dentro de este contexto teórico, el amor se refiere a esa habilidad para alejar las diferencias y los antagonismos a través de una “mutualidad de

devoción”. Incluye no solamente el amor que se comparte en un buen matrimonio, sino también el amor entre amigos y el amor del vecino, compañero de trabajo y compatriota (Erikson, 2000).

4.2.7 Generatividad vs estancamiento

Este estadio corresponde al de la adultez. Para la mayoría de las personas de la sociedad, se habla de un período comprendido entre los 30 y los 50 y tantos años de edad. La tarea fundamental aquí es lograr un equilibrio apropiado entre la productividad y el estancamiento (Bischof, 1977 y Erikson, 2000).

La generatividad es una extensión del amor hacia el futuro. Tiene que ver con una preocupación sobre la siguiente generación y todas las demás futuras. Por tanto, es bastante menos “egoísta” que la intimidad de los estadios previos: la intimidad o el amor entre amantes o amigos, es un amor entre iguales y necesariamente es recíproco. Con la productividad, no se espera, al menos no implícitamente, una reciprocidad en el acto (Erikson, 1987).

El estancamiento, por otro lado, es la “auto-absorción”; cuidar de nadie. La persona estancada deja de ser un miembro productivo de la sociedad. La tendencia maladaptativa que Erikson llama sobrextensión es cuando, algunas personas tratan de ser tan productivas que llega un momento en que no se pueden permitir nada de tiempo para sí mismos, para relajarse y descansar. Al final, estas personas tampoco logran contribuir algo a la sociedad (Erikson, 2000).

Más obvia todavía resulta la tendencia maligna de rechazo, lo que supone muy poca productividad y bastante estancamiento, lo que produce una mínima participación o contribución a la sociedad. Y desde luego que aquello que se llama “el sentido de la vida” es una cuestión de cómo y con qué contribuyen o participan en la sociedad.

Si se atraviesa esta etapa con éxito. Se desarrolla una capacidad importante para cuidar que les servirá a lo largo del resto de la vida.

4.2.8 Integridad del yo vs desesperación

Esta última etapa, la delicada adultez mayor o madurez, o la llamada edad de la vejez, empieza alrededor de la jubilación, después que los hijos se han ido; más o

menos alrededor de los 60 años. Erikson establece que es bueno llegar a esta etapa, y si no se logra, es que existieron algunos problemas anteriores que retrasaron el desarrollo (Erikson, 2000).

La integridad del yo es la aceptación del propio y único ciclo de vida como algo que debía ser, y que no tendría ninguna sustitución (Erikson, 1987).

La tarea primordial aquí es lograr una integridad *yoica* con un mínimo de desesperanza. Primero ocurre un distanciamiento social, desde un sentimiento de inutilidad; todo esto dentro del marco de la sociedad. Además existe un sentido de inutilidad biológica, debido a que el cuerpo ya no responde como antes, aparecen las preocupaciones relativas a la muerte. Los amigos mueren; los familiares también. Al enfrentarse a toda esta situación, empiezan a sentir desesperación (Erikson, 1987 y Bischof, 1977).

La tendencia maladaptativa del estadio 8 es llamada presunción. Esto ocurre cuando la persona “presume” de una integridad *yoica* sin afrontar de hecho las dificultades de la senectud. La tendencia maligna es la llamada desdén. Erikson la define como un desacato a la vida, tanto propia como la de los demás (Erikson, 2000).

La persona que afronta la muerte sin miedo tiene la virtud que Erikson llama sabiduría. Considera que este es un regalo para los hijos, dado que los hijos no temerán a la vida si sus mayores (padre o abuelos) tienen la suficiente integridad para no temerle a la muerte (Erikson, 2000).

De esta manera finaliza la teoría psicosocial de Erikson, en la que se describen las tareas a realizar en cada etapa del desarrollo. Llegando a la conclusión de que los seres humanos comparten las mismas necesidades básicas y que de alguna manera deben ser satisfechas por la sociedad a la que pertenecen. Y que en cada sociedad, los cambios emocionales y su relación con el ambiente siguen pautas similares (Woolfolk, 1999).

Sin embargo, otro tema importante del desarrollo social por rescatar es el de la moral, cómo este evoluciona en los niños y su función. Tema que a continuación se expone.

4.3 RAZONAMIENTO MORAL

El razonamiento moral es el resultado del desarrollo de la personalidad, las actitudes emocionales y las influencias culturales.

Desde un punto de vista psicológico se considera el razonamiento moral como una elaboración de juicios universales sobre lo bueno y lo malo. Esta posición ha sido especialmente defendida por la teoría del razonamiento moral de Lawrence Kohlberg (1975). Según esta concepción, el niño va a adquirir una serie de juicios, valores u opiniones a lo largo de su proceso evolutivo, que van a ser universales, es decir, el niño sabrá que una conducta es buena, no porque aprenda que dicha conducta es correcta en un entorno determinado, y por tanto buena, sino porque es objetiva y universalmente aceptada. Kohlberg evaluó el razonamiento moral de niños y adolescentes y adultos presentándoles dilemas morales, situaciones hipotéticas en las que la gente debe tomar decisiones difíciles. Con base a los resultados de dicha investigación, Kohlberg dividió el desarrollo moral en tres niveles: el preconvencional, el convencional y el postconvencional. Las cuales se explican a continuación (citado en Woolfolk, 1999).

4.3.1 Razonamiento preconvencional

Según Kohlberg, los niños desde el nacimiento hasta antes de los nueve años de edad, desarrollan un tipo de razonamiento preconvencional, en el que los juicios se basan sólo en las necesidades y percepciones de la propia persona. Dentro de este primer nivel, propone dos etapas importantes por las que pasa el niño para poder estructurar su juicio moral: *orientación al castigo-obediencia* y *recompensas personales*.

4.3.1.1 Orientación al castigo-obediencia

En esta etapa lo principal es el egocentrismo del niño, ya que no se reconoce los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, porque ya sean buenas o malas, están determinadas por sus consecuencias físicas. No se consideran las intenciones, y confunden la perspectiva de la autoridad con la propia (Woolfolk, 1999).

Lo adecuado es que los niños obedezcan ciegamente las normas, para evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas. Las razones para hacer lo justo son evitando el castigo y el aceptar el poder superior de las autoridades.

4.3.1.2 Recompensas personales

Lo que caracteriza esta etapa es el individualismo de los niños. Aquí se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan (Woolfolk, 1999).

Lo justo es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.

La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses (Woolfolk, 1999).

4.3.2 Razonamiento convencional

A partir de los nueve años de edad hasta la adolescencia, el niño pasa, de un razonamiento preconventional a uno ya convencional. En el cual se consideran las expectativas de la sociedad y de la ley. En este tipo de razonamiento prevalece la importancia de establecer relaciones interpersonales gratificantes y ser congruente con el sistema de reglas y normas sociales. Estas etapas se describen en seguida.

4.3.2.1 Buenas relaciones interpersonales.

Lo esencial es esta etapa consiste en que el niño se pone en el lugar del otro, desde el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema (Woolfolk, 1999).

Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de

confianza, lealtad, respeto y gratitud. Está determinado por lo que agrada, ayuda y es aprobado por los demás (Woolfolk, 1999).

La razón para hacer lo justo, es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, el otro se pongan en el lugar de uno también (Woolfolk, 1999).

4.3.2.2 Orientación a la ley y el orden

El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica con el sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social, en las cuales el individuo es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia (Woolfolk, 1999).

Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones (Woolfolk, 1999).

Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el autorespeto (Woolfolk, 1999).

Las decisiones morales tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad, entendiéndose ésta como una asociación destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción (Morris, 1997).

Los valores, reglas y obligaciones sociales siempre van a influir en el desarrollo de los individuos, durante todo su ciclo vital.

4.3.3 Nivel postconvencional

Ya en la edad adulta y hasta el resto del ciclo vital, se maneja un razonamiento postconvencional. En el cual se considera que el bien está determinado por criterios

socialmente acordados de los derechos individuales y universales. En este nivel hay dos etapas (Woolfolk, 1999).

4.3.3.1 Orientación al contrato social

En esta etapa las personas creen que una buena sociedad se concibe mejor como un contrato social en el cual las personas trabajan libremente por el bienestar de todos. Reconocen que diversos grupos sociales dentro de una sociedad tendrán diversos valores, pero creen que toda persona racional acordaría en dos puntos. Primero, todos desean ciertos derechos fundamentales, tales como la libertad y la vida. Y segundo, desean procedimientos democráticos para cambiar leyes injustas y para mejorar la sociedad (Morris, 1997 y Woolfolk, 1999).

4.3.3.2 Orientación a los principios universales

Kohlberg en esta etapa, considera que lo bueno y lo correcto son asunto de la conciencia individual e incluye conceptos abstractos de justicia, dignidad humana y equidad. Los principios de justicia requieren que se trate a todas las partes implicadas de una manera imparcial, respetando la dignidad básica de los individuos. Los principios de la justicia son por lo tanto universales; se aplican a todos. Dichos principios dirigen hacia decisiones basadas en un respeto idéntico por todos.

Según Kohlberg (1975), estas etapas no son el producto de la maduración, es decir, las estructuras y las secuencias de las etapas no se despliegan simplemente según un modelo genético. Tampoco mantiene que sus etapas son el producto de la socialización, porque los agentes que socializan no enseñan directamente nuevas formas de pensamiento. Más bien propone que estas etapas emergen del propio pensamiento acerca de problemas morales. Las experiencias sociales promueven el desarrollo, pero lo hacen estimulando los procesos mentales. Cuando los niños o jóvenes participan en discusiones y debates con otras personas, encuentran sus opiniones cuestionadas y desafiadas y, por lo tanto, se ven motivados a buscar nuevas posiciones y más amplias (Woolfolk, 1999).

Sean como sean las interacciones, según Kohlberg, funcionan mejor cuando son abiertas y democráticas (Woolfolk, 1999). Cuanto menos presionados se sienten los niños a conformarse con la autoridad, más libres serán para establecer sus diferencias y formular sus propias ideas.

4.4 SOCIALIZACION

La socialización es un proceso socio-cultural permanente. Se entiende por este proceso que mediante la socialización el individuo aprende los diferentes papeles, hábitos, pautas y comportamientos necesarios para hacerle frente a las responsabilidades de la vida colectiva (UNICEF, 1971).

Este proceso, sin embargo, es crítico y fundamental durante los primeros años de vida, dado el carácter esencialmente formativo y orientador de la socialización durante esta fase. Es el periodo en el cual el individuo internaliza las normas morales, cívicas y de la vida en sociedad, necesarias para su desenvolvimiento posterior como sujeto social (UNICEF, 1971).

Este proceso deberá entonces armonizar el desarrollo bio-físico-social del niño con las condiciones sociales y culturales del medio dentro del cual se desenvuelve.

Para Parsons (1988) existen dos tipos de socialización:

- **Socialización primaria:** Es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se da en los primeros años de vida (0 a 3 años aproximadamente), y se remite al núcleo familiar. Se caracteriza por una fuerte carga afectiva, y depende de la capacidad de aprendizaje del niño. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del "otro" se ha establecido en la consciencia del niño. A esta altura, ya se le considera al niño como un miembro efectivo en la sociedad y está en una posición establecida y definida con respecto al mundo que lo rodea (Andréu, 2003).
- **Socialización secundaria:** Es el proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de instituciones, ya que es partir de que el niño asiste a la escuela. El individuo descubre que el mundo de sus padres no es el único. La

carga afectiva es reemplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje. Las relaciones se establecen por jerarquía (Andréu, 2003).

Existen diversos agentes de socialización, que juegan un papel importante según las características de la sociedad, de la etapa en la vida del sujeto y de su posición dentro de la estructura social. En la medida en que la sociedad se va haciendo más compleja y diferenciada, el proceso de socialización también se hace más complejo y se ve en la necesidad a su vez de homogeneizar a los miembros de la sociedad, con el fin de que exista tanto la indispensable cohesión entre todos ellos, como la adaptación de los individuos a los diferentes grupos y contextos socioculturales en que tienen que desempeñarse asumiendo distintos roles o papeles tales como padre, empresario, profesor, etc. (Papalia, 2005).

Uno de los principales agentes de socialización en la vida de los individuos, en la historia de la humanidad, ha sido la familia. Realmente, el proceso de socialización se da a través de las instituciones que conforman a la sociedad, la familia en primer lugar, y después, la escuela y otras instancias los grupos de amigos y los medios de comunicación. Dichos agentes de socialización se explican a continuación.

4.4.1 La familia

La familia se define como un grupo humano integrado por miembros relacionados por vínculos de sangre y afectos, y en el que se hace posible la maduración de la persona a través de encuentros, contactos e interacciones comunicativas que producen una estabilidad personal, así como una cohesión interna y unas posibilidades de progreso según las necesidades de cada uno de sus miembros (Ruíz, 1999). Esta pequeña organización social llamada familia se puede describir, esencialmente, como una unidad de personalidades que interactúan y forman un sistema de emociones y necesidades engrazadas entre sí, de profunda naturaleza (Estrada, 1997).

Una de las finalidades que persigue la familia es socializar al niño y fomentar el desarrollo de su identidad, para ello debe proporcionarle un ambiente que le permita desarrollar habilidades y conseguir objetivos individuales, estimulándole para que sea capaz de conseguir objetivos socialmente valorados y proporcionándole un modelo válido de conducta social (Ruíz, 1999).

La familia, además reúne diversas características que le conceden una importancia estratégica en el proceso de socialización. Iglesias (1988) recoge del sociólogo americano Davis estas características y las sintetiza de la siguiente manera: (citado en Andréu, 2003)

- La familia es la primera agencia que recibe al niño y en ella se inicia el proceso. Las otras agencias de socialización actuarán con posterioridad, pero sobre un terreno ya marcado por la familia.
- La influencia de la familia es también el elemento más persistente. Durante la primera infancia de socialización es prácticamente excluida. En años posteriores los estrechos vínculos familiares pueden sustituir aún si se producen procesos de movilidad geográfica.
- La familia también es el grupo más íntimo que actúa en la socialización. Es un grupo que proporciona un sentido de identificación mutua como “nosotros”, y este sentimiento de nosotros elimina barreras para la transmisión de actitudes y sentimiento.
- La familia está vinculada con la satisfacción de todas las necesidades del niño tanto materiales como espirituales. La dependencia del niño para la satisfacción de sus necesidades es total al nacer y va disminuyendo después. Pero ninguna otra agencia proporciona un conjunto tan completo de satisfacciones de necesidades del niño.
- La familia de hecho, proporciona tanto relaciones autoritarias (entre padres e hijos, como igualitarias de los hermanos entre si) dentro de los cuales puede producirse la socialización.
- La comunidad general identifica a los miembros de la familia entre sí. La primera identificación del niño es con su familia y determina muchas otras formas de pertenencia. El niño es ubicado por primera vez por la familia incorporándolo en la estructura social. La identificación con la familia persiste a lo largo de toda la vida, sin embargo, ésta puede ser modificada con el surgimiento de una fidelidad superior, como cuando el individuo se casa y funda su propia familia. Pero para entonces, el proceso de socialización en muchos aspectos fundamentales, ha quedado completado.

La familia es el primer agente del niño, que durante un lapso más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización y, además, especialmente durante la infancia, muchas veces selecciona o filtra de manera directa o indirecta a las otras agencias, escogiendo la escuela a la que va el niño, procurando seleccionar los amigos con los cuales se relaciona, entre otros. En este sentido, la familia es un nexo muy importante entre el individuo y la sociedad (Andréu, 2003).

La familia acompaña al niño durante todo su desarrollo, el periodo donde es más importante es en los primeros años de vida (0 a 3 años), ya que es la familia la que le proporciona el cubrimiento de sus necesidades básicas, así como la inserción al mundo exterior. En la etapa preescolar (3 a 6 años), la familia sirve de base para mantener un equilibrio entre ese mundo exterior y el niño, ya sea limitando o aceptando conductas propicias e influenciando las decisiones de los infantes en cuanto a sus amistades, gustos y comportamientos. Todavía durante la educación primaria (6 a 12 años) predomina esta influencia familiar, se podría decir que es en la adolescencia cuando los jóvenes se apartan más de su familia y ahora lo más importante son el grupo de amigos. A partir de entonces, las decisiones, conductas y valores son propios e independientes de la familia. Sin embargo, la familia siempre tendrá un valor especial en la vida del individuo (; Estrada, 1997; Ruíz, 1999; Andréu, 2003 y Papalia, 2005).

La familia es la principal transmisora de valores importantes para el niño, valores como unión, solidaridad, honestidad, amor, respeto y tradición son los principales valores familiares que la caracterizan. El impacto que este sistema tiene en el desarrollo del niño es fundamental para un crecimiento sano. Estrada (1997), en su libro *El ciclo vital de la familia*, pone de manifiesto las etapas por las cuales atraviesa la familia y las funciones a desempeñar para un desarrollo óptimo. Estrada visualiza claramente como se forma la familia desde su nacimiento, desarrollo y muerte, es seis etapas o fases que propone.

La primera fase se llama *desprendimiento*, esta se caracteriza por el abandono del hogar, por la separación de los objetos primarios. Aquí, el individuo se separa de su hogar y va en busca de una pareja. En la segunda fase, llamada *el encuentro*, hay un nuevo modo de vivir y de ver las cosas, ya que cambian los mecanismos emocionales porque se incluye al compañero, formando una vida en pareja (matrimonio).

Posteriormente vienen los *hijos*, nombre de la tercera fase, los cuales ocupan un espacio físico y emocional, por lo cual se necesita restaurar el contrato matrimonial, lo cual da un sentido de continuidad. La siguiente fase la de *adolescencia*, que es cuando los hijos atraviesan por ese periodo, debe de haber una aceptación de los cambios físicos y sociales de los hijos; la relación padres-hijos debe proporcionarle una firmeza de identidad sana y; la pareja debe de tolerar y aceptar la separación de los hijos. La quinta etapa *el reencuentro*, se da cuando los hijos se han ido y por lo mismo provoca cambios biológicos, familiares, sociales y físicos. Esta fase es el pasaje de la edad adulta a la vejez, cuyo objetivo es enfrentarse de nuevo con uno mismo y con el compañero. La sexta y última fase el *la vejez*, donde se caracteriza por un ensimismamiento o despegamiento del mundo exterior y hay una aceptación de la mortalidad. Estas fases propuestas por Estrada, muestra un curso de forma sana, como debe de ser, sin embargo, es probable que a la hora de la práctica no sea de esa forma, ya que siempre surgen conflictos o problemas que ponen en riesgo el equilibrio familiar.

Las investigaciones recientes al tema de la familia, han proporcionado información sobre aspectos que pueden, o no ser, perjudiciales para el desarrollo de los niños. Temas como: la modificación de la estructura familiar, el divorcio, el desempleo, la clase social, la educación, así como; la ausencia de la madre por su incorporación al ámbito laboral, cuyos hijos menores de un año pueden presentar algunas implicaciones negativas, debido a un apego menor y un vínculo débil con la madre. De igual manera, el clima familiar que se ha asociado frecuentemente al autoconcepto infantil y a los logros escolares de los niños desde la etapa preescolar. Todos estos temas han sido estudiados en rigurosas investigaciones determinando el impacto en el desarrollo del niño (Ruíz, 1999). Haciendo la anotación que la familia influye no solamente en la socialización del infante, sino que también interviene y de forma importante en todos las área: fisiológica, cognitiva y afectiva de desarrollo del niño.

4.4.2 Los hermanos

Las relaciones entre hermanos desempeñan un papel diferente en la socialización, distinto a otro tipo de relaciones interpersonales. Los hermanos se imitan e identifican entre sí, así como, la relación entre ellos les permite experimentar distintos roles dentro

de su sociedad. Estos factores en conjunto contribuyen al desarrollo de una identidad y a conseguir logros sociales, cada vez, de mayor importancia (González, 2004).

Los conflictos entre hermanos pueden convertirse en un vehículo para la comprensión de las relaciones sociales, ya que las lecciones y habilidades que se aprenden de las interacciones con los hermanos se trasladan a las relaciones fuera del hogar (Brody, 1998; Vandell, 2000, citado en Papalia, 2005).

El conflicto entre hermanos se incrementa después de que el hermano más pequeño alcanza los 18 meses de edad, pues empiezan a participar más en las interacciones familiares y se involucran más en las disputas de la familia. Conforme esto sucede, adquieren mayor consciencia de las interacciones y sentimientos de los demás; empiezan a conocer que tipo de conducta molestará o alterará al hermano mayor, y qué conductas son consideradas “buena o malas” (Dunn y Munn, 1985 citado en Papalia, 2005). Dicho conflicto ayuda a que los niños reconozcan sus necesidades, deseos y puntos de vista, y que aprendan a pelear, a mostrar su desacuerdo y su compromiso dentro del contexto de una relación segura y estable. Los padres deben dejar que los hijos resuelvan sus conflictos, estos siempre y cuando, no esté en riesgo la integridad de cualquiera de ellos.

Las manifestaciones de compañerismo y la solidaridad, que son funciones socialmente valoradas, son fruto de las resoluciones positivas de la rivalidad fraterna. Los conflictos entre hermanos establecen un lazo afectivo positivo y de tipo social, ya que, la forma en que resuelven los problemas servirá de entrenamiento para futuras relaciones interpersonales. La rivalidad es una manera de interacción familiar, que posteriormente fortalece la socialización (Rodríguez, citado en González, 2004).

4.4.3 La escuela

El papel institucional de la escuela es de facilitar al individuo la consecución del desarrollo cognitivo más apropiado a su edad cronológica y mental, así como la adquisición de información relativa a las normas y a los valores de la comunidad. Este desarrollo y esta adquisición capacitan al niño para participar como miembro más o menos eficaz en la interacción social. La escuela como agente de socialización, refuerza a las demás instituciones de la comunidad (Andréu, 2003).

En pocas palabras, la escuela ha sido una de las principales instituciones que se fundaron y expandieron con el objetivo de transmitir la cultura y garantizar la construcción de sociedades.

Muchos niños van a vivir su primera experiencia de escolarización antes de cumplir el tercer año de vida. Si bien es cierto, a esa edad el niño va siendo cada vez más consciente de los cambios, no siempre llega a ser capaz todavía de imaginar o asimilar una situación real en sus verdaderas dimensiones; por esto, mientras no se sepa hacerle comprender cuál va a ser el alcance que va a tener en su vida el hecho de “ir a la escuela”, estará padeciendo una crisis de inseguridad. En realidad es una crisis más de adaptación; en este caso, al hecho de la separación de los padres impuesta inevitablemente por la escolarización (P.P.I., 2002).

El niño deja el ambiente familiar para incursionar a un ambiente nuevo y completamente desconocido, la escuela; en donde las relaciones con la maestra y sus compañeros son un punto importante en su posterior desarrollo social. Por medio del juego de roles, de un lenguaje más estructurado y con un pensamiento egocéntrico, los niños de preescolar aprenden a relacionarse con los demás, asimilando normas, reglas y valores que le ayudarán a lo largo de su vida.

El infante se enfrenta y adecua a un ambiente nuevo en el cual deberá lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él, aprender las expectativas de la escuela y de sus profesores y lograr la aceptación de su grupo. Es en la escuela donde se le van a entregar las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo adulto (P.P.I., 2002).

Además de la actividad de estudio, en esta etapa es esencial el juego. El papel del juego consiste en dar oportunidades de aprendizaje. En él, el niño tiene la posibilidad de ir ganando confianza en sus capacidades, entrar en contacto con el grupo de la misma edad y relacionarse con ellos, aprendiendo a aceptar y respetar normas (P.P.I., 2002).

El maestro en este período comienza a tener una mayor importancia, que inmediatamente se convierte en el modelo a imitar. Los maestros imparten valores y transmiten las expectativas sociales al niño y a través de su actitud hacia él colaboran en el desarrollo de su autoestima. Se ha demostrado que aquellos profesores que

muestran confianza en la capacidad del niño, incentivan el trabajo y el desarrollo de potencialidades, a la vez que favorece una autoestima positivas. Esto se produce de esta forma, porque en esta etapa la figura del maestro constituye un modelo para el escolar, y este se esforzará constantemente para lograr el reconocimiento del maestro (Woolfolk, 1999).

Sin duda alguna, la escuela es el medio formal para que el niño adquiera la socialización, conlleva nuevos procesos de identificación, aprendizaje de roles, adquisición de controles internos y pautas de conducta social. Implica hacer cosas junto a los demás y con ellos. De esta manera, es factible observar nuevas formas de relación entre los niños durante su edad escolar (Patlán, citado en González, 2004).

4.4.4 Relaciones con pares

Este tipo de relaciones se da entre los tres y los seis años de vida, que es cuando el niño comienza la etapa preescolar. Las relaciones que se establecen en la escuela generalmente tienen lugar con sus pares, es decir, con niños de su misma edad, sus compañeros, son quienes aprenden a realizar actividades conjuntas a otros. Al relacionarse con sus pares aprenden a cooperar y a superarse, a dar y a recibir, el significado de la aprobación y conformidad sociales, y a conocer el límite de sus capacidades intelectuales y físicas. Estos niños se encuentran en fases similares de madurez cognitiva, social y emocional por lo que potencialmente son iguales (Patlán, citado en González, 2004).

Según Piaget (1974), los niños toman posiciones cooperativas o autónomas mediante la colaboración con los niños de la misma edad. Al mismo tiempo, en la vida del grupo se desarrollan rasgos de la personalidad que necesitan de completa autonomía, como son la igualdad, la reciprocidad y la solidaridad. Del mismo modo Mead (1972) sostiene que el grupo de iguales es necesario para interiorizar los sistemas de valores y normas de la comunidad y de las subculturas a las que pertenecen los individuos, que a veces pueden chocar con los valores institucionales de la sociedad (Andréu, 2003).

Los niños tienen muchos beneficios al hacer cosas con los pares: cultivan las habilidades necesarias para la socialización y la intimidad, mejoran sus relaciones y

adquieren un sentido de pertenencia; están motivados para lograr cosas y alcanzan su identidad; aprenden habilidades de liderazgo y comunicación, cooperación, papeles y reglas sociales. El grupo de pares enseñan a los niños a relacionarse en sociedad, adaptar sus necesidades y deseos a los de los otros, a saber cuándo ceder y cuándo mantenerse firmes. De igual manera les ofrece seguridad emocional (Papalia, 2005).

Para que el niño pueda disfrutar de las relaciones entre sus compañeros, necesita ser capaz de integrarse a la estructura social a la que pertenece, mediante el desarrollo de relaciones con ellos, estableciendo, manteniendo y rompiendo relaciones de una forma adecuada (Patlán, citado en González, 2004).

Los grupos infantiles que surgen en la etapa preescolar, tienen muy poca estabilidad todavía. Los compañeros de juego se reúnen y se mantienen juntos sobre todo mientras dura la actividad. Pero todavía el niño tiene, respecto al compañero, una vivencia del todo diferenciada. Su actitud hacia él depende, más que nada, de detalles externos. El niño tiene sólo una noción imprecisa de lo que se llama “consciencia de grupo”, es decir, de saber que pertenece a un grupo infantil determinado (Clauss y Hiebsch, 1966).

Hay dos temas importantes en cuanto a las relaciones con pares, uno es la popularidad y el otro es la colaboración. La popularidad cobra mayor importancia en la niñez intermedia. Los niños pasan más tiempo con otros niños y las opiniones de los pares influyen en su autoestima. Los niños en edad escolar que agradan a sus pares probablemente se adapten bien como adolescentes. En cambio los que tienen problemas para relacionarse con sus pares es más posible que manifiesten conflictos psicológicos, abandonen la escuela o se conviertan en delincuentes (Hartup, 1992 y otros citado en Papalia 2005).

En cuanto a la colaboración, es hasta los últimos años de la primaria cuando la colaboración se hace más evidente, caracterizándose por su intensidad, lealtad y compromiso adquirido. Cuando el niño comprende el punto de vista de los otros y los acepta, ocurre un cambio progresivo que lo aleja del egocentrismo, como resultado de esto lo lleva a la posibilidad de tomar decisiones conjuntas y de ser cooperativos (Patlán, citado en González, 2004).

4.4.5 Relaciones con grupo

Es a partir de los siete años aproximadamente, el grupo comienza a tener una importancia cada vez mayor para el niño, ya que es en la interacción con ellos es donde descubren sus aptitudes y es con ellos con quienes va a medir sus cualidades y su valor como persona, lo que va a permitir el desarrollo de su autoconcepto y de su autoestima. Las opiniones de sus compañeros acerca de sí mismo, van a tener peso en su imagen personal (Martínez, 1999).

La jerarquización de los componentes en el seno del grupo y la posterior relación entre grupos representarán la integración en el mundo de las relaciones sociales de los adultos (Martínez, 1999).

El intercambio con los compañeros permite al niño poder confrontar sus opiniones, sentimientos y actitudes, ayudándole a examinar críticamente los valores que ha aceptado previamente como incuestionables de sus padres, y así ir decidiendo cuáles conservará y cuales descartará. Por otro lado, este mayor contacto con otros niños les da la oportunidad de aprender cómo ajustar sus necesidades y deseos a los de otras personas, cuándo ceder y cuándo permanecer firme (Woolfolk, 1999).

Alrededor de los 9 y 10 años de edad, es cuando hay una separación evidente entre los niños y las niñas, es la época de “los nenes con los nenes y las nenas con las nenas”. Aún así, existe una aceptación del otro sexo y se ayudan mutuamente (González, 2004).

A partir de los 11 años ya el grupo de amigos redimensiona su significación, volviéndose de vital importancia para el joven. Es a partir de la posición que ocupa en el grupo de amigos, y de cómo lo valoran los integrantes de dicho grupo, que va a conformarse la autovaloración del chico. Dicho de otro modo, el joven se va a percibir a sí mismo en función de la percepción que tiene su grupo de él. Si en el grupo es reconocido y lo perciben positivamente esto influirá en la manera en que él exprese su comportamiento. De lo contrario puede tender a la búsqueda constante de aceptación por parte del grupo (Clauss y Hiebsch, 1966).

Esta es una de las características fundamentales de los grupos informales, ya que la mayoría de los intereses del joven están dirigidos hacia la actividad que realizan estos grupos, los cuales definen los intereses que van surgiendo en los jóvenes. Además el

grupo de amigos acontece en una fuente muy importante de satisfacción de necesidades que el individuo no satisface ni en la familia ni en la escuela (Clauss y Hiebsch, 1966).

Igualmente las posiciones morales que adoptan dependen de las exigencias vigentes en el grupo. A pesar que el joven tiene sus propias ideas y juicios morales, estos sólo se expresan en función de lo que el grupo acepta o no. Así, el chico no sólo se apropia de valores y normas, sino de patrones de conducta, modas, ideales, estereotipos, etc. Es por ello que ratificamos la importancia del grupo de amigos como agente socializador en esta etapa, ya que moviliza el comportamiento de sus integrantes (Martínez, 1999).

4.4.6 La amistad

“La amistad es un tipo de relación interpersonal que surge entre dos o más persona. Es un sentimiento profundo y verdadero que se caracteriza por la afinidad, la correspondencia y la intimidad. En ella se comparten ideas, afectos y sueños. Es una relación libre de intereses y a través de ella se satisfacen las necesidades.” (Zarco, citado en González, 2004, pág. 183).

Los conceptos de amistad que tienen los niños y las formas en que actúan con sus amigos se modifican con la edad, lo cual refleja su crecimiento cognitivo y emocional. Los amigos preescolares juegan juntos, pero la amistad entre los niños de edad escolar (7-12) y un poco más profunda y estable. Los niños no pueden ser o tener verdaderos amigos hasta que alcanzan la madurez cognitiva para considerar los puntos de vista y las necesidades de los demás, y los propios (Hartup, 1992 y otros citados en Papalia, 2005).

Según Selman (1980, citado en Papalia, 2005), la amistad se manifiesta en diferentes etapas o periodos de vida de los niños en diferentes maneras.

De los tres a los seis años, hay una indiferencia respecto a la amistad, ya que los niños son egocéntricos, no toman en punto de vista del otro, suele ser el juego solitario o sólo consideran al otro como compañero de juego. Entre los cuatro y los nueve años, hay un nivel unilateral, donde se considera a un buen amigo, porque hace los que el otro quiere que haga. De los seis a los doce años, hay una cooperación recíproca, pero

aún sirve a muchos intereses personales separados y no a los intereses comunes de los dos amigos. No es entre los nueve y los quince años, cuando ya hay relaciones íntimas compartidas mutuamente, donde los niños consideran que una amistad tiene vida propia. Aquí se trata de una relación continua, sistemática y comprometida que incorpora más que el mero hecho de hacer cosas unos por otros. Los amigos se vuelven posesivos y exigen exclusividad. La independencia autónoma se da a partir de los doce años, en esta etapa interdependiente, los niños respetan las necesidades de dependencia y autonomía de los amigos.

Existen diversos factores para la elección del amigo: “1) de manera consciente, que se refiere a la elección del amigo con la misma clase social, la misma escuela, el mismo grupo social o religioso; y 2) de naturaleza inconsciente, la cual se refiere a la gratificación de necesidades. Los amigos se eligen y sintonizan porque satisfacen dichas necesidades de manera mutua y complementaria” (Zarco, citado en González, 2004, pág. 188).

La amistad posibilita a que las demás interacciones entre compañeros sean de mayor calidad, promueve a que las habilidades sociales sea más eficaz, así como; favorece el desarrollo social y cognitivo, la formación de la identidad personal y por ende, la socialización (Zarco, citado en González, 2004).

4.4.7 Sexo

El moldeamiento de las personalidades de los niños y de las niñas, por parte de los padres, parece iniciar desde una edad muy temprana. Especialmente, los padres promueven la tipificación del género, el proceso por medio del cual los niños aprenden el comportamiento que su cultura considera apropiado para cada sexo (Bronstein, 1988).

La identidad de sexo es la consciencia de la feminidad o masculinidad propia y todo lo que ello supone en una determinada sociedad, es un aspecto importante del desarrollo del autoconcepto.

Las diferencias de sexo son diferencias psicológicas o conductuales entre hombres y mujeres. Una de las primeras diferencias conductuales, que aparecen desde los dos años de edad, se da en la elección de juguetes y actividades lúdicas, así como de

compañeros de juego del mismo sexo (Turner y Gervai, 1995). A partir de los tres años las diferencias de observan con la actitud que tienen los niños y las niñas, los niños suelen ser violentos, toscos y un tanto agresivos, en cuanto a las niñas, se les consideran tiernas, sumisas y delicadas. También los padres influyen mucho en cómo visten a los hijos, clasificando el tipo de ropa y el color según el sexo del hijo.

Los roles son comportamientos, intereses, actitudes, habilidades y rasgos de personalidad que una cultura considera apropiados para hombres y mujeres. Todas las sociedades tienen roles de género. En términos históricos, en la mayor parte de las culturas, se esperaba que las mujeres se dediquen todo el tiempo a las labores del hogar y los hijos, que fueran obedientes y cariñosas. Y los hombres debían ser protectores y proveedores y que fuesen activos, agresivos y competitivos. En la actualidad estos roles se han modificado con el fin de no promover la desigualdad ni la discriminación entre ambos sexos. (Papalia, 2005).

Albert Bandura (1986) consideraba que los niños aprenden los roles de género gracias a la socialización. Decía que la identidad de género es producto de un conjunto complejo de influencias, personales y sociales, que interactúan. La interpretación que un niño le da a las experiencias con padres, maestros, compañeros e instituciones culturales desempeña una función medular. Todo esto se logra mediante la observación de modelos, aquellos que se perciben como poderosos o ilustrativos. Bandura consideraba la influencia de tres componentes importantes para el desarrollo del género: las influencias familiares, las influencias de los compañeros y las influencias culturales (Papalia, 2005).

El proceso de socialización se inicia en la infancia, mucho antes de que se comience a formar una consciencia del género.

Desde la niñez temprana, incluso, el grupo de compañeros es una influencia importante en la tipificación del género. Los compañeros empiezan a reforzar el comportamiento de género estereotipado desde los tres años y su influencia aumenta con la edad (Papalia, 2005).

Cuando el niño logra identificarse con su propio sexo, adquiere un autoconcepto y tendrá más fuerza para lograr su identidad, lo cual le motivará a entablar, con seguridad, nuevas amistades. La consciencia de su sexo y lo que ello conlleva se da

durante la educación preescolar, entre los 3 y 6 años de edad de los niños (González, 2004).

Todo lo planteado anteriormente es referente a la teoría, ya que la propuesta final tiene el objetivo de no tipificar el sexo (psicológico y conductual) en los niños, esto se pretende lograr promoviendo la igualdad entre los niños, sin discriminar si es hombre o mujer. Posteriormente se hablará más del tema.

4.4.8 Medios de comunicación

Este agente de socialización irrumpió en la sociedad a partir de finales del siglo pasado. Desde la prensa hasta la televisión, pasando por los carteles, cómics, vallas publicitarias, el internet, estos medios contribuyeron a la socialización del niño con una acción cuyas características son muy distintas y en más de un aspecto, apuestas los demás agentes (Woolfolk, 1999).

Según algunos estudios, los niños dependiendo de su edad miran y comprenden la televisión de manera diferente; el tiempo que están sentados delante de ella, la forma en que asimilan la información, la cantidad de esfuerzo mental que invierten, y sus propias experiencias vitales, son variables que han de tenerse en cuenta para comprender, cómo les puede afectar la violencia (Andréu, 2003)

Los niños hasta los 18 meses pueden prestar atención al televisor por espacios cortos de tiempo, lograr su atención exige grandes esfuerzos, ya que están comúnmente más interesados por sus propias actividades. Ninguna investigación ha enfocado cómo afecta a estos bebés el contenido violento, pero hay algunas evidencias de que puedan imitar ciertos comportamientos de animales o personas en estados irritables (Andréu, 2003).

Los niños no llegan a ser espectadores, hasta alrededor de los 2 años y medio, a esta edad comienzan a prestar mayor atención sobre la TV al poseer una capacidad limitada de extraer significados del contenido televisivo. Son capaces de preferir ciertas caricaturas de movimientos rápidos, sonidos fuertes ante otras más tranquilas, sobre todo, si están más tiempo expuestas a aquéllas que a éstas.

En la edad preescolar (de 3 a 5 años), los niños comienzan a ver con un enfoque “exploratorio”, son capaces de buscar significados a los contenidos, aunque aún están

muy atraídos por cambios rápidos de escenas y por imágenes y sonidos intensivos e inesperados; al coincidir este tipo de programas con contenidos de actos violentos, estos suelen ser los preferidos en un gran número de niños a estas edades. Se ha comprobado también que son usuales los comportamientos agresivos en los juegos después de ver las escenas violentas en la televisión (Andréu, 2003).

A los 8 años los niños con grandes dosis de televisión se identifican con los héroes violentos y se comprometen en grandes juegos llenos de fantasías agresivas.

Con 11 años comienzan a dejar de ver los dibujos animados y a desarrollar un gusto sorprendente por las películas de terror, quizás para darse miedo deliberadamente en un intento de superar sus propios temores. Al insensibilizarse ante el temor y la violencia en la ficción, probablemente llegan a ser más tolerantes con la violencia del mundo real (Andréu, 2003).

Durante la adolescencia (desde los 12 a los 17 años), los niños llegan a alcanzar grandes niveles de razonamiento y pensamiento abstracto, aunque no los usen cuando ven la televisión, ellos la contemplan como cuando eran más jóvenes invirtiendo poco esfuerzo mental. Intentan también ver menos la tele con sus familias, ya que sus intereses a estas edades se muestran a través de la independencia, el sexo y los escauceos amorosos. Por ello, desarrollan preferencias por los videos de música (por supuesto de grupos nuevos distintos a los gustos de sus padres), películas de terror, y (particularmente los varones), los videos pornográficos, comentándolos con sus grupos de iguales, comúnmente de forma negativa. La tendencia a estas edades por desafiar la autoridades convencionales (padres, maestros,...) hacen a algunos adolescentes especialmente susceptible para imitar algunos tipos de violencia, de crímenes y de suicidios (Andréu, 2003).

En un mundo donde los espectáculos televisivos violentos son generalizados y los niños son muy susceptibles a sus efectos, los padres pueden ser los mejores mediadores entre los niños y lo que ellos ven (Andréu, 2003).

Es importante situar internet en el contexto expuesto y entender que el ciberespacio es una puerta que saca a los niños a la calle en su propia casa. Para lo bueno y para lo malo, entrar en la red es abrir un mundo de información basado en la comunicación y en las relaciones sociales (Andréu, 2003).

Los niños de hoy tienen mucho manejo de la tecnología, durante su toda escolarización cuando es en instituciones privadas, el manejo de la computadora es indispensable. Muchos niños pasan largas horas del día en internet, informándose, chateando, conociendo, limitando esto, a tener un contacto directo y físico con las personas. Sus relaciones se limitan a una máquina, prefiriendo estar inmerso en un mundo superficial, que salir a jugar con niños reales y adquirir habilidades sociales (Papalia, 2005).

El desarrollo social del niño es indispensable para establecer interacciones con los demás, aumentando así su interés en el contacto social, el cual aumenta con la edad e influencia en las relaciones posteriores. Es indispensable que el niño sepa adaptarse a su comunidad para poder desempeñar una función activa dentro de su sociedad.

Esta primera parte de la investigación, ha proporcionado información acerca del desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los doce años de edad. Se habló de su desarrollo fisiológico, cognitivo, afectivo y finalmente el desarrollo social.

Para finalizar...

La importancia en el estudio del desarrollo infantil es un tema que en la actualidad está muy de moda. No en vano hay gran cantidad de carreras nuevas a nivel licenciatura, enfocadas al área infantil; licenciatura en educación, en educación preescolar, en ciencias de la educación, en educación especial, en puericultura. Antes para dar clases a nivel preescolar o primaria, se debía estudiar para normalista o pedagoga. Hoy estas nuevas carreras ayudan a que el desarrollo del niño esté bajo otros anteojos, anteojos con nuevos métodos, técnicas, y prácticas que ayudan a esclarecer la visión respecto al infante y a favorecer el conocimiento de su evolución. Obvio sin descartar los profesionales de la salud dedicados a la atención del infante, como los médicos (pediatras, paidopsiquiatras, entre otros) y psicólogos infantiles.

El conocimiento del desarrollo del infante ayuda a entender el proceso por el cual atraviesa el niño, desde su concepción hasta el final de la infancia, que abarca hasta los doce años de edad. Estos primeros doce años de vida, son los más importantes, porque en este periodo ocurre la adquisición de habilidades y capacidades a nivel fisiológico, cognitivo, afectivo y social. Estas adquisiciones le ayudan el infante a poder moverse, pensar, comunicarse, amar y relacionarse, que, conforme el paso de los años, práctica y perfecciona para llegar a ser un adulto único e inigualable.

El que se conozcan los parámetros de un desarrollo normal en los niños, no quiere decir que todos crecen y maduran de la misma forma. Cada niño tiene su propio ritmo, algunos son más rápidos o lentos que otros, algunos asimilan e introyectan el mundo exterior de diferentes formas. De igual manera, sus valores, gustos, objetos de amor, e inquietudes son únicos en cada niño. Que unificado se manifiesta en una personalidad psicológica característica y desigual en cada individuo.

Dentro del desarrollo infantil existen diferentes etapas, fases o momentos en que se organiza la información sobre los logros o cambios que se observan durante el proceso. Diferentes teóricos exponen sus ideas del desarrollo humano recurriendo a escalas, fases, etapas, estadios, etc., lo que facilita el conocimiento de las conductas propicias para cada edad, así como la ubicación del niño en alguna etapa correspondiente. Aunque existen diferencias entre las etapas, ya sean cronológicamente o por tema de

estudio, al final, son herramientas indispensables para el entendimiento de la evolución infantil.

Otro de los objetivos primordiales de que se conozca el desarrollo del niño, es para que sirva como instrumento preventivo para la detección de cualquier factor de riesgo que pueda presentar este proceso. El tener la información de cómo es el desarrollo normal y sano del infante, se puede localizar aquellos indicios que podrían afectar o atrasar este proceso y así, trabajar e intervenir en el área afectada, ya sea enseñando, reforzando, ejercitando, motivando o estimulando aquello para procurar un desarrollo adecuado. Sin embargo hay que tener presente que hay muchos factores de riesgo en los niños, desde condiciones ambientales desfavorables, como carencia de servicios de salud y educativos o familiares, recursos económicos deficientes y esto viviendas inadecuadas, hasta problemas emocionales de familia extensa, inestabilidad y clima emocional negativo. También el estado de salud y hábitos negativos de la madre durante la gestación, dan como resultado a un niño con desventajas biológicas. Al existir alguna dificultad, ya sea en el niño o en el medio ambiente, el curso del desarrollo se ve alterado. Cualquiera de estas desventajas altera el proceso de desarrollo del niño. Sin embargo, el nivel de desarrollo que alcanza un niño, dependerá de la combinación de sus características particulares y de la forma en que su ambiente satisfaga o no sus necesidades básicas.

Una de las claves para fomentar el buen desarrollo infantil es conocer los patrones normales o sanos de desarrollo, así también conocer las alteraciones que suelen ocurrir y los signos tempranos que indican que algo anda mal. El hecho de poder detectar las señales tempranas, permite prevenir muchas de las dificultades posteriores. El observar cómo actúa el niño es la mejor forma de saber si se está desarrollando bien.

El saber qué se puede esperar, cuándo se puede y a qué edades, ayuda a cualquier profesional o interesado en la materia, a estar preparado para procurar la satisfacción a esas necesidades del niño, de igual forma ayudar al niño a entender esos cambios de forma natural.

Es importante educar a los padres de familia y profesores respecto al tema. Muchas veces los padres no tienen tiempo para convivir con sus hijos, por cuestiones laborales, mucho menos, para conocer o estudiar su desarrollo. De la misma forma, el desinterés

de algunos profesores inhiben y limitan el potencial de los niños, solo por seguir un programa de trabajo carente de tiempo y con objetivos de poco interés para los niños de hoy.

Es por eso que esta investigación, retoma la importancia del conocimiento del desarrollo psicológico normal del niño, desde su nacimiento hasta los doce años de edad, con el fin de promocionar el estudio de dicho tema y ayudar a entender, apoyar, motivar y estimular a nuestros niños para proveerlos de una vida sana y llena de oportunidades.

A continuación se muestra un cuadro que resume toda la primera parte de esta investigación, con el objetivo de que los cuatro capítulos: desarrollo fisiológico, desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo y desarrollo social, sean vistos de manera general. Mostrando la edad en la que aparecen y predominan ciertos aspectos de la evolución del niño, sin embargo, hay que tener en cuenta que perduran durante toda su vida.

Cuadro de Desarrollo

Desarrollo	Edad (en años)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sistema nervioso													
Cierre fontanela													
Crecimiento (talla y peso) Acelerado													
Lento													
Dentición de leche													
Permanente													
Pubertad													
Menarca													
Reflejos													
Sentidos													
Gateo													
Caminar													
Correr													
Habilidad manual (pinza)													
Equilibrio y ritmo (perfeccionados)													
Lateralidad													
Etapa senso-motora													
Concepto espacio y objeto													
Concepto de causalidad													
Etapa preoperacional													
Función simbólica													
Pensamiento intuitivo													
Distinción apariencia-realidad													
Etapa de operaciones concretas													
Concepto de número													
Contar mentalmente													
Contar (ascendente y desce.)													
Concepto de longitud													
Concepto de sustancia													
Seriación y clasificación													
Concepto de superficie													
Concepto de peso													
Tiempo y velocidad													
Concepto de volumen													
Lenguaje													
Llanto													
Balbuceo													
Utilización de entonaciones													
Utilización de posesivos													
Dice su nombre completo													
Utilizan ¿por qué?													
Lenguaje estructurado													
Vocabulario ilimitado													
Atención reducida													
Mayor concentración													
Memoria implícita													
Memoria explícita													
Lectura													
Escritura. Fase preescritora													
Fase escritora													
Precaligráfica													
Caligráfica													
Postcaligráfica													
Imaginación													

Continuación

Desarrollo	Edad (en años)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Creatividad													
Analogías													
Fluidez													
Flexibilidad													
Originalidad													
Insight													
Dibujo													
Garabatos													
Monigotes													
Más elaborados													
Figura humana detallada													
Mayor realismo													
Emociones básicas													
Emociones empáticas													
Emociones autoconscientes y evaluativas													
Negativismo													
Conciencia de las emociones													
Mayor comprensión y regulación													
Cambios anímicos													
Estructura psíquica													
Ello													
Yo													
Superyó													
Relaciones objetales													
Vínculo – apego													
Etapa oral													
Etapa anal													
Etapa fálica													
Etapa de latencia													
Consciencia de sí mismo													
Definida													
Aspecto físico													
Capacidades y limitaciones													
Confianza básica vs desconfianza básica													
Autonomía vs vergüenza y duda													
Iniciativa vs culpa													
Industria vs inferioridad													
Razonamiento moral preconventional													
Razonamiento moral convencional													
Socialización primaria													
Socialización secundaria													
La familia (periodo más importante)													
Acompañante													
Alejamiento													
Los hermanos													
La escuela													
Preescolar													
Primaria													
Relaciones con pares													
Relaciones con grupo													
Amistades íntimas													
Consciencia del sexo (psic. y conductual)													

Segunda Parte
El Juego Infantil

*"No jugamos porque somos niños, sino que se nos
ha dado la niñez, justamente para jugar."
(Elkonnin, 1980)*

La actividad lúdica infantil ha estado presente durante toda la evolución de la humanidad. De igual manera, los juguetes son acompañantes fieles durante este proceso. El niño de todas las épocas ha jugado según el momento de su desarrollo personal, de acuerdo a las posibilidades que le ofrecen las circunstancias que lo rodean, enriquecidas generalmente por su fantasía (Glanzer, 2000 y Hughes, 2006).

El juego es una actividad espontánea y recreativa sometida o no a reglas, en el cual se obtiene algún tipo de ganancia. Los niños manifiestan por medio de sus juegos, sus gustos, inquietudes, miedos, sus posibilidades, su capacidad imaginativa y la posibilidad de adaptarse o no a su entorno. El juego se considera un simple ejercicio de funciones motrices, sensoriales, intelectuales, afectivos y sociales, las cuales repercuten en la formación de su personalidad. Los niños jugando, aprenden, descubren, conocen, aprecian y favorecen la participación activa de las redes sociales. También aprenden a esperar su turno, a ganar, a perder, a hacer amigos, a competir en forma sana y a socializar (Diccionario de Psicopedagogía y Psiquiatría del Niño, 1992; Díaz, 1997; Enciclopedia de Psicología. Tomo IV; Glanzer, 2000; Schwartz, 2000; Hughes, 2006).

Glanzer (2000) plantea que "el respeto hacia cada niño y sus juegos es una de las bases para comprender los esfuerzos que realiza para entender el mundo en el que está inmerso; al mismo tiempo permite interpretar sus tentativas y su empeño para irse adecuando y desarrollándose en ese entorno, su interés por hacer descubrimientos, incorporar conocimientos, expresarse y adaptarse a esa cultura de la cual ya es integrante." (pág. 33).

El niño crece jugando dado que las características de sus juegos irán evolucionando y consolidándose progresivamente, siguiendo un ritmo que es individual y que le posibilita ir logrando nuevas destrezas y competencias. Siendo el juego una actividad compleja, "siempre estará condicionado por las posibilidades que le permita que les

permita el grado alcanzado en su desarrollo evolutivo y por los estímulos que el medio les ofrezca para ampliar sus intereses” (pág. 41).

El objetivo de esta segunda parte de la investigación documental, es conocer las causas que originan el juego en los niños, así como lo que los motiva a jugar de cierta forma y con ciertos juguetes; de igual manera, conocer y analizar sus contenidos, los diferentes tipos y las consecuencias que determinados juegos y juguetes tienen sobre el desarrollo de su personalidad. Todo esto con la finalidad de comprender los juegos de los niños y orientarlos hacia un desarrollo óptimo.

El capítulo V, llamado *Teoría del Juego*, se examina el juego infantil desde un enfoque teórico, haciendo una pequeña remembranza de su historia, su origen y su naturaleza. Así como de las diferentes teorías que han hablado del tema. Clasificadas en: teorías biológicas propuestas por Spencer en 1855, Lazarus en 1883, Groos en 1902 y Buytendijk en 1933. Estos autores plantean la idea de que el juego es producto de la energía del organismo, otros de la herencia, del instinto o que es producto de la propia dinámica de los niños; por ende, consideran que el origen del juego es de tipo biológico.

También se retoman las teorías psico-pedagógicas de Claparède de 1909, Freud de 1920, Bühler de 1934, Piaget de 1945 y Winnicott de 1971. Donde se expone que el juego es producto de una adquisición de habilidades y capacidades mentales de los niños, así también que son resultado de sus emociones y sentimientos, ya que el juego radica en la constitución mental y emocional del niño.

Y por último las teorías socioculturales y antropológicas como las de Hall de 1904, Huizinga de 1938, Châteauneuf de 1958 y la propuesta por Vygotsky y Elkonin de 1966. Estos autores coinciden a su manera, en que el origen y evolución del juego proviene del exterior, del medio ambiente en el cual viven los niños. Donde la sociedad es el principal factor que desencadena esta actividad lúdica en los infantes.

Tomando todo lo anterior se explican las características principales, así como, los tipos de juegos infantiles planteados por cada autor.

En el capítulo VI, el cual se llama *El juguete*, se estudia el tema, pasando por un breve fragmento por su historia, su origen y la evolución que ha tenido. Definiendo al juguete como aquellos objetos que acompañan al niño durante su desarrollo,

apoyándolo en determinadas área del mismo. Así como una pequeña explicación de sus características, especificando sus funciones. Todo esto lleva a especificar la elección correcta al comprar u obsequiar un juguete, viendo los beneficios de éstos. Se explican los diferentes tipos de juegos, los hay ecológicos, de estímulo, mecánicos, de fantasía, educativos, violentos y los famosos tecnológicos. Donde se propone una tabla con esta clasificación, la cual se crea con el propósito de enfatizar y esquematizar la información. Y finalizando el capítulo se hace hincapié en el tipo de relaciones que los niños establecen con los juguetes, donde se observa que el juguete es vivido por los niños como algo de su propiedad, cuando es el preferido o cuando esta roto, utilizado como paliativo y consuelo, hasta como motivo de aislamiento o recompensa.

El capítulo VII de esta segunda parte, llamado *¿A qué juegan los niños?* es una propuesta de clasificación de juegos infantiles, por parte de la autora de la presente tesis, planteada con el fin de explicarlos ampliamente, de tal forma que se conozcan sus características, las edades en las que aparecen y en las cuales los niños se interesan más por determinados juegos. También el fundamento teórico que lo sustenta y algunas actividades y juguetes recomendados según la edad y el tipo de juego.

Al final de este capítulo, se expone una tabla llamada *Juegos de la infancia*, la cual se crea con el fin de resumir de manera general y práctica la propuesta de clasificación de juegos planteada en este capítulo.

Haciendo hincapié, que ésta tabla propuesta servirá de base para la propuesta final de esta investigación.

Y por último el capítulo VIII denominado *El juego y la infancia*, en el cual se introduce de forma breve la propuesta final. Aquí se unen los temas de juego, juguetes y desarrollo infantil, viéndolo desde perspectiva de sexo, influencia familiar, capacidades propias del desarrollo del niño, valores e incluso sus derechos. En este capítulo se muestra a grandes rasgos lo indispensable que es el juego para el desarrollo de la infancia. Se abordan temas donde los juegos y juguetes están en íntima relación, ambos con el objetivo de beneficiar el desarrollo del niño. Empezando con una breve reseña política acerca del derecho de los niños a jugar y a las actividades recreativas. Seguido, por la similitud y diferencias entre juego y trabajo. Los beneficios del juego y juguetes como método de estimulación temprana y las áreas que éstos

favorecen. Así como, la importancia que tiene la actividad lúdica en los niños y en las niñas por separado. El impacto que ejercen sobre las diferentes capacidades en los niños y a nivel educativo. Los beneficio del juego en la realización de algún deporte de los niños. Y por último, lo favorecedor que puede ser el juego, en cuanto a su desarrollo emocional y si es llevado a un enfoque terapéutico con personas preparadas, espacio y materiales necesarios para que el juego funja como herramienta diagnóstica y de tratamiento ante cualquier conflicto o problema que pueda presentar el infante.

Manifestando siempre que el juego es indispensable e inigualable en los niños, que siempre tendrán alguna repercusión en estos y que el fin de ello es buscar aquellas repercusiones buenas y los beneficios que tienen los niños al realzar determinados juegos y la utilización de juguetes propicios a su edad. Todo con el fin de que ambos, *juegos y juguetes*, estén a favor de un desarrollo sano y estimulante en los infantes.

CAPITULO V

TEORIA DEL JUEGO

Históricamente, no ha existido ni existe sociedad que no haya otorgado un significado al juego, conforme a su ideología, religión, costumbres, educación e influencias dominantes de la época. Aunque determinar el lugar y tiempo exacto en que el juego tuvo su origen es casi imposible, por ser una actividad proveniente de tiempos anteriores a nuestra cultura, sin embargo, se tiene cierta idea por algunas investigaciones de expertos en el tema.

El uso variado de este concepto ha contribuido al desarrollo de innumerables conceptos y manifestaciones de esta actividad, que se han ido planteando a lo largo de la historia. Para comprender la importancia del juego en el ser humano se debe hacer referencia a su etimología de la palabra juego.

En el Diccionario de la Real Lengua Académica (1992), el vocablo juego, que proviene del latín *iocus*, es definido como la acción y efecto de jugar, pasatiempo o diversión. Es un ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. También es considerado como una acción que nace espontáneamente por la mera satisfacción que éste otorga. El vocablo jugar, deriva del latín *iocari*, y se define como hacer algo con el sólo fin de entretenerse o divertirse, hacer travesuras, tomar parte en un juego. Si bien, ambos términos son un medio de distracción, relajación, recreación, educación, o de entretenimiento, el concepto juego es el que más variadas definiciones ha experimentado a lo largo de la historia.

El juego es una actividad estructurada que consiste en el simple ejercicio de las funciones sensorio-motrices, intelectuales y sociales, ya en la reproducción ficticia de una situación vivida (Ferré y Lasheras, s. f.).

Por lo mismo “es una actividad espontánea en el niño, que interviene en la formación de la personalidad” (Lafon, 1992, pág. 581).

La palabra en latín “*ludus*” también significa “juego”. Es por eso, que la palabra lúdico es un adjetivo relativo a los juegos de la antigüedad y por extensión pertenece al juego en general. Por lo consiguiente, la palabra lúdico se considera como un sinónimo de juego (Díaz, 1997).

El concepto etimológico de la palabra juego, es importante, ya que sirve de base para comenzar este capítulo. En donde, se indagará sobre el tema del juego infantil como tal, desde su origen, naturaleza y las diferentes teorías que se han hecho respecto al tema. Como son: las teorías biológicas propuestas por Spencer en 1855, Lazarus en 1883, Groos en 1902 y Buytendijk en 1933; cuya tesis principal de estas teorías es que el origen y evolución del juego infantil es de tipo biológico, ya sea por exceso o falta de energía, por herencia o de la dinámica del organismo. También se retoman las teorías psico-pedagógicas de Claparède de 1909, Freud de 1920, Bühler de 1934, Piaget de 1945 y Winnicott de 1971; donde lo el juego radica en la constitución mental y emocional del niño. Y por último las teorías socioculturales y antropológicas como las de Hall de 1904, Huizinga de 1938, Château de 1958 y la propuesta por Vygotsky y Elkonin de 1966; cuyo origen de esta actividad lúdica depende del entorno en el cual se desarrollo al niño.

A partir de todo esto, se recopilan definiciones que varios autores le dan a la palabra “juego” y así, se esclarecen las características principales que fungen como elementos claves, sus clasificaciones que le dan los diferentes autores, esto dependiendo de su perspectiva teórica y sus tipos de juegos.

Para comenzar se mencionan los inicios del juego, así también su historia a lo largo de la vida humana.

5.1 NATURALEZA Y ORIGEN DEL JUEGO

El juego es tan viejo como la cultura misma. Tanto, que no sólo pertenece al mundo de los humanos. Los animales también hacen práctica de esta actividad, y la utilizan como instrumento para moldear y desarrollar funciones propias de cada especie (Château, 1958 y Díaz, 1997).

La infancia es un periodo importante para el adiestramiento y el enriquecimiento de las funciones fisiológicas y psicológicas de la especie. El juego es de vital importancia, porque desarrolla las habilidades necesarias para la adaptación y supervivencia de su especie en el mundo. “el juego hace actuar las posibilidades que fluyen de su estructura particular, realiza las potencias virtuales que afloran sucesivamente a la superficie de su ser, las asimila y las desarrolla, las une y las complica, coordina su ser y le da vigor”

(Château, 1958, pág. 4). Mientras mayor sea ese periodo de juego en la infancia, mayor dotada será la especie.

El juego animal está en función de los instintos de esa especie, la mayoría de estos comportamientos son imprecisos y muy torpes al principio, pero con la marcha estos se van ejercitando y perfeccionando (Château, 1958).

La diferencia notoria y esencial entre el juego animal y el juego humano, está en que los juegos animales derivan de su especie y varían de una y otra, mientras que los seres humanos dependen de su *yo*, de la asimilación del mundo exterior del *yo* (Château, 1958).

Como el juego es tan antiguo como la humanidad misma, se dice que el ser humano ha jugado siempre, sin importar las circunstancias ni la cultura. Incluso se manifiesta desde antes de ser considerado *homo sapiens*. Cuyo “carácter lúdico” acompaña a la vida laboral para darle sentido y finalidad a la existencia misma. El juego forma parte espontánea de la propia naturaleza del ser humano, considerado como un factor de equilibrio psicológico y emocional en su vida.

En su origen todos los juegos tienen una clara relación con los acontecimientos y tareas habituales. En todas las sociedades, desde las primitivas en las que el juego tenía relación con la supervivencia del hombre (luchas, recolección, pesca y caza), hasta las actuales, el juego ha estado unido a ritos, fiestas, tabúes, cultos en distintas épocas del año, fenómenos atmosféricos, agradecimiento a dioses, ritos relacionados con la edad del hombre, logros de los miembros de la sociedad, ritos de iniciación que marcan el paso de la edad o responsabilidad social aceptada, conmemoración como nacimientos, bodas o de defunción (Martínez, 1999). A partir de ahí, se dice que el ser humano establece el origen social del juego.

El juego al convertirse en social, empieza a ser sinónimo de retos personales y sufrimientos asumidos según la situación representada. El mundo del juego y el mundo real están totalmente intercalados, ambos son continuos y constantes, uno va de la mano de la otro, principalmente en la infancia (Martínez, 1999).

Poco a poco, esta socialización transforma al juego en competencia, donde las batallas y deportes se vuelven más duras y exigentes, tanto en los entrenamientos como en la misma competencia. Donde el resultado de estas competencias son de gran

importancia para los participantes, ya que reciben ganancias, como el reconocimiento, trofeos, dinero, entre otros (Díaz, 1997).

El juego es universal, pertenece a todas las personas independientemente de su sexo, raza, edad e ideales. Es un símbolo de la humanidad, de igualdad entre los seres humanos, de paz y de unión entre diferentes naciones. El juego es un idioma internacional. Hace que se entiendan los niños y las personas adultas a pesar de que no se conozca el idioma (Díaz, 1997 y Martínez, 1999).

5.2 HISTORIA DEL JUEGO

Como ya se mencionó, desde que el hombre existe en el mundo, el juego junto con el juguete lo han acompañan a lo largo de toda la humanidad. Para poder explicar mejor cómo el juego se ha desarrollado en la vida del hombre, se menciona muy brevemente la evolución de éste (Díaz, 1997).

Comenzando por la cultura egipcia, donde el juego ocupó un lugar importante, el cual se manifestaba por diversos objetos y prácticas lúdicas, que incluso lo heredarían los griegos y romanos. Dentro de estos objetos, de imponente talento artístico, y diferentes características, se encontraban lo juguetes (Díaz, 1997).

Según James V. (citado en Díaz, 1997, pág. 20) “Tanto Platón como Aristóteles sugirieron que los niños debían recibir herramientas de juguete, para entretenerse y preparar así sus mentes para las futuras actividades que como adultos tuvieran que desempeñar. Creían estos primitivos filósofos que la sociedad pondría de esta manera conformar las futuras actitudes de sus jóvenes ciudadanos o influir en ellas”

Los juegos más importantes en Grecia, fueron los juegos olímpicos. En estos juegos se concentraban tratados de paz o de alianza, de igual manera se daban lugar a las negociaciones y al comercio. Por ende, este tipo de actividad provocaba una feria del deporte y de las relaciones sociales. Los entrenamientos eran duros y las competencias muy reñidas. Sin embargo, su práctica se ha llevado a cabo durante muchos años, tal fue su impacto, que en la actualidad se sigue practicando cada cuatro años (Díaz, 1997).

En el siglo IV, los niños de Sicilia imitaban los juegos y deportes. Estas prácticas tomaban fuerza bajo la idea de convertirse en héroes, donde se reconocieran sus triunfos.

A los romanos les agradaban mucho las luchas de gladiadores y fieras. Se reunían gran cantidad de espectadores durante los festivales que se llevaban a cabo en el inmenso Coliseo y en el circo Máximo, para asistir a un día de juegos. Estas prácticas violentas han sido consideradas en la categoría de juego por su carácter recreativo (Díaz, 1997).

En México, el juego comenzó a practicarse desde épocas prehispánicas. De hecho, uno de los juegos favoritos por los Mayas y Toltecas, era el juego de pelota, llamado por los nahuas "*tlachtli*". Estas culturas tenían sus instalaciones requeridas para dicha práctica. Ahí se encontraban dos paredes, una enfrente de la otra y ambas con un disco agujerado que servía para los jugadores de cada bando. Los que primero metían la pelota por un disco, ganaban el juego. Si esto no pasaba durante el día, en la noche ponían la pelota en un trasto para esperar y continuar hasta la salida del sol nuevamente. En este juego no se podían utilizar las manos, solo se podía tocar la pelota con las asentaderas y las rodillas, por ende requerían los jugadores de mucha destreza y maña. Al jugador que lograra meter la pelota por el agujero, se le alababa y honraba, se le bailaba y cantaba, y se le daban premios, los cuales consistían en plumas, mantas y maxtil. Las pelotas eran hechas de raíces de árboles, hiervas, zumos y mezclas de cosas, que todo junto parece "cerapez" color negro, de peso ligero y que botaba mucho (Díaz, 1997).

En todos los juegos practicados por las cultura prehispánicas, se juntaban apostadores y curiosos, quienes encontraban en el juego un momento ideal para obtener ganancias, o bien, divertirse un rato.

Las culturas prehispánicas reconocían la importancia del juego durante la infancia, ya que consideraban que era el código de principios que regían el orden de sus estructuras sociales (Díaz, 1997).

Después de la conquista, sus juegos fueron modificados por innovadoras ideas juguetes, de igual manera, las costumbres provenientes de la Nueva España, quienes no desaprovechaban oportunidad para imponer su sistema de valores. A partir de

entonces, “los juegos de los niños eran cantados y otros demostrados o dramatizados, en juegos a veces violentos de lucha, o juegos con las niñas, de cortejo y matrimonio; jugaban en hileras o en filas y, sobre todo, en rondas” (Díaz, 1997, pág. 31).

En la actualidad, los juegos de los niños se han transformado de forma drástica, e incluso, algunos delimitan el desarrollo de determinadas habilidades, como lo son juegos tecnológicos: ya sea en computadora, internet o juegos de video. Dichos juegos, restringen las relaciones sociales, ya que pasan mucho tiempo jugando, lo cual evita a que tenga contacto con otros niños y motivan conductas agresivas. De igual manera, estos tipos de juegos inhiben la creatividad, la imaginación y la iniciativa en los niños, por lo que, los niños juegan de forma automática (Díaz, 1997). No obstante, incrementan la coordinación visomotora, la atención a múltiples estímulos simultáneos y el pensamiento abstracto. Este incremento también repercute en problemas de atención y baja tolerancia a la frustración en otras actividades del infante.

El juego constituye una vía práctica y útil para la adaptación del hombre al mundo, proporcionándole herramientas y capacidades básicas. Esta práctica es tan antigua que poco a poco llegó al interés de varios científicos para estudiarla. Con dichas investigaciones se llegó a diferentes teorías que planteaban diversas hipótesis, definiciones y clasificaciones respecto al tema, las cuales se mencionan a continuación.

5.3 LAS TEORIAS

El juego ha sido históricamente considerado como parte sustancial de la infancia; sin embargo, su significación para el desarrollo y su esencia como actividad en sí misma ha tenido diversas posiciones, que van desde su propia definición hasta su función en la formación de la personalidad de los niños.

Es por eso que a lo largo de la historia, se ha estudiado e investigado el tema del juego, con el objetivo de buscar características y funciones que le den sentido y un significado a dicha práctica. Estas funciones o características han dado lugar a distintas teorías. Pero parece ser imposible encasillar el juego en una sola.

Las distintas teorías quieren justificar una funcionalidad del juego, explicar el porqué y para qué del juego. Algunos autores recogen distintas funciones biológicas, como el exceso de energía o falta de la misma. O como acto placentero, social-cultural, moral,

cognitivo o simplemente de pura ficción. Todos estos autores, desde su perspectiva desarrollan una propuesta que se relacionan en ciertos aspectos, pero siempre defendiendo su postura, la cual es la base para poder distinguirlas entre las más importantes teorías acerca del juego (Château, 1958; Rüsell, 1970; Díaz, 1997; Martínez, 1999; Gómez, 2003; Padilla, 2003; Gutiérrez, 2004; Piaget, 2006; Winnicott, 2006).

Las teorías que se retoman en esta investigación, son las más importantes en cuanto a la actividad lúdica infantil. Sin embargo, hay que mencionar que existen gran cantidad de teorías enfocadas al estudio de dicho tema, que para fines prácticos de esta investigación no serán retomadas.

A continuación se analizarán las teorías de juego, de acuerdo a la siguiente clasificación:

Desde el punto de vista “Biológico” son las teorías de:

- Spencer (1855)
- Lazarus (1883)
- Groos (1902)
- Buytendijk (1933)

Desde el punto de vista “Psico-pedagógico” son:

- Claparède (1909)
- Freud (1920)
- Bühler (1934)
- Piaget (1945)
- Winnicott (1971)

Y por último, el punto de vista “Socio-cultural y Antropológico” de:

- Hall (1904)
- Huizinga (1938)
- Château (1958)
- Vygotsky y Elkonin (1966)

Esta propuesta de clasificación resulta útil para facilitar el entendimiento de las investigaciones de los diferentes autores respecto al tema.

5.3.1 Enfoque biológico

Los autores que se abordan en esta categoría tienen un punto de vista similar en cuanto al origen y evolución del juego en los infantes. Estos autores proponen la idea de que el juego es producto de la energía del organismo, otros de la herencia, del instinto o que es producto de la propia dinámica de los niños; por ende, consideran que el origen del juego es de tipo biológico. Los teóricos expuestos son: Spencer, Lazarus, Groos y Buytendijk.

5.3.1.1 La energía del juego

Herbert Spencer (filósofo inglés) se apoyó mucho por las propuestas anteriores de Schiller, quien llamó al juego “expresión de una energía exuberante”. Con estas bases y sus estudios, en el libro “fundamentos de psicología” de 1855, expone sus hipótesis respecto a la procedencia del impulso del juego, en su teoría de la energía sobrante. Donde manifiesta que “el juego es una inversión artificial de la energía que al no tener aplicación natural, queda tan dispuesta para la acción que busca salida en actividades superfluas a falta de las auténticas” (Gutiérrez, 2004, pág. 160). Spencer consideraba que sólo los animales superiores, al tener cubiertas sus necesidades de supervivencia, dedican tiempo a la actividad del juego, en comparación de los animales inferiores, los cuales sólo tenían energía para conseguir su alimento, atacar o defenderse (Díaz, 1997). Esta energía sobrante encuentra un medio de expresión y de liberación. Según este autor, el juego es un fenómeno asociado a actividades estéticas en el hombre como el ocio, donde no existen presiones ni necesidades instintivas (Martínez, 1999).

Spencer le da una connotación biológica a estas aportaciones y concluye que el juego tiene por objeto liberar las energías sobrantes que se acumulan durante la práctica de la vida diaria. Sin embargo, estas aportaciones dejan mucho que desear, ya que se ha observado que los niños cuando están cansados, siguen jugando y de igual manera, esta teoría no explica ni la variedad de juegos ni características de este (Gutiérrez, 2004 y Martínez, 1999).

5.3.1.2 El juego como relajación

Para Lazarus en 1883, el juego es una actividad que sirve para descansar y para reestablecer energías consumidas en las actividades serias y útiles. El juego se ve como un método que ayuda a la recuperación de la energía cuando esta ha sido agotada (Martínez, 1999 y Gutiérrez, 2004).

Esta teoría de la relajación, se enfoca o está más orientada particularmente a los adultos, ya que la gran cantidad de desgaste de energía que produce la jornada laboral, tiene que ser compensada, y es aquí donde interviene el juego. Esta recuperación de energía no solamente tiene que ser recuperada con el descanso, sino también poniendo en acción todas aquellas energías que no fueron utilizadas durante el trabajo (Gutiérrez, 2004).

Es por eso, que cuando los adultos practican algún deporte, a parte de su actividad laboral, lo ven como descanso o relajación. En donde se podría suponer que no tienen ya energía ni fuerzas, después de una larga y tensa jornada de trabajo (Martínez, 1999).

En cuanto a los niños, el desgaste de energía se dice que es cuando hay una ausencia de actividad, y el juego les otorga relajación (Martínez, 1999).

5.3.1.3 El juego como instinto

La teoría del pre-ejercicio propuesta por el filósofo alemán Karl Groos en 1902, tiende a comprender la naturaleza del juego por fines instintivos y biológicos de predisposición hereditaria. Ciertos instintos se desarrollan con el ejercicio y, por lo tanto, se perfeccionan para la edad adulta. Groos considera que el juego es como un ejercicio preparatorio para la vida y tiene como objeto el libre desarrollo de los instintos útiles, que en el ser humano no aparecen plenamente desarrollados con el nacimiento, como sucede con la mayor parte de los animales, sino que es necesario educar a través de los juegos, además se favorece el desarrollo de los órganos vitales cuyo buen funcionamiento es fundamental para vivir. Por ende, el juego tiene como objetivo ejercitar y desarrollar las capacidades necesarias del niño y prepararlo para su posterior vida (Díaz, 1997).

El gran mérito de Groos fue explicar el juego, por medio de leyes de maduración psico-fisiológica. Este autor vio en el juego un fenómeno de desarrollo del pensamiento y de la actividad, y fue el primero en cuestionarse por la variedad de juegos y el por qué de estos (Piaget, 2006).

Según Groos, en las primeras etapas de la vida de los seres vivos, se realizan dos tipos de actividades: la primera, dirigida a cubrir las necesidades básicas y primarias que le suelen saciar sus cuidadores o progenitores y; la segunda, la adquisición de un grado de madurez de los órganos mediante la función y, de las habilidades mediante la práctica. Dichas actividades se ejercitan por medio del juego (Martínez 1999).

El preejercicio tiene dos factores importantes, el primero de ellos es el placer, el cual acompaña a la activación instintiva y; el segundo, la alegría de cualquier acción lograda. El juego se concibe como una actividad dirigida a fines particulares, sin una meta establecida ni específica. Cuando en estas actividades haya una conciencia de ficción, entonces, de ese preejercicio nacerá el símbolo. Es cuando el juego se vuelve simbólico y donde la imitación y la imaginación son fundamentales para la adquisición de patrones reales de vida (Piaget, 2006).

5.3.1.4 La dinámica del juego

El psicólogo y biólogo F. Buytendijk postuló la teoría de la dinámica infantil en 1933, en la cual expone sus puntos de vista respecto al juego infantil. Uno de ellos es que “el niño juega porque es niño, es decir, porque los caracteres propios de su dinámica le impiden hacer otra cosa más que jugar” (Piaget, 2006).

Buytendijk establece caracteres o rasgos principales que llevan al niño a jugar, (citado en Gutiérrez, 2004, pág. 167) las cuales se mencionan a continuación:

1. “La incoherencia sensorio-motriz o mental. La ambigüedad de los movimientos.
2. La impulsividad. Los niños lo mismo que los animales, nunca están quietos, a causa de la impulsividad espontánea que tiene fuentes internas.
3. La actitud patética ante la realidad. Está relacionada con que los niños se distraen con suma facilidad, o se dejan llevar, la tendencia que tienen a imitar y el ingenuidad que los distingue.

4. La timidez ante las cosas. No se puede considerar producto del miedo, pues en muchos casos son impávidos [...]”.

Todos estos caracteres llevan al niño a jugar. Sin olvidar otro punto importante, que propone este autor, el cual plantea que el juego actúa por medio de imágenes, las cuales son expresión del carácter patético que el niño proyecta sobre la realidad. La imagen es ficción, es espontánea y funge como símbolo. El gran mérito para este autor, es afirmar que el juego deriva necesariamente de la estructura mental del niño (Piaget, 2006).

5.3.2 Enfoque psico-pedagógico

En este apartado están las teorías enfocadas al área de psicología y pedagogía infantil. Donde se propone que el juego es producto de una adquisición de habilidades y capacidades mentales de los niños, así también que son resultado de sus emociones y sentimientos. Las teorías pertenecientes a esta sección son las de Claparède, Freud, Bühler, Piaget y Winnicott.

5.3.2.1 La ficción y el juego

El psicólogo y pedagogo suizo, E. Claparède en 1909, sostuvo que el juego persigue fines ficticios, para poder experimentar y vivir las actividades de la edad adulta, que los niños no pueden realizar, por prohibición o por no estar capacitados para ellas.

Este autor opina que el fondo del juego está en la actitud interna del individuo ante la realidad. El síntoma más esencial del juego es la ficción. La conducta real se transforma en juego por medio de la ficción. Esta teoría afirma que el juego permite manifestar el “yo”, desplegando la personalidad al máximo, sobre todo cuando no se permite hacerse a través de actividades más serias. Es decir, el juego hay que interpretarlo como una sustitución o derivación por ficción o medio ficticio (Gutiérrez, 2004).

5.3.2.2 El placer del juego

La teoría acerca del juego de S. Freud en 1920, considera al hombre como un sistema de energías, impulsadas por instintos de naturaleza sexual o agresiva, y plantea que la meta principal del juego es el placer, es decir, la reducción de la tensión,

o bien, el desahogo de energía. Por ende, en el juego se manifiestan expresiones de energía tanto sexual como agresiva, que son placenteras o dolorosas y buscan, por medio del juego una manera de canalizarlas. Es aquí donde “el niño busca a través del juego conseguir experiencias gratificantes y placenteras y evitar lo angustiante y doloroso” (Padilla, 2003).

Freud dice que el juego es una acción impulsada por deseos, al igual que el sueño y la fantasía, que crea un clima propicio para la proyección de represiones debido a las exigencias que plantea la vida en el adulto. En el juego se expresan algunos sentimientos que son frustrantes u hostiles, que al manifestarse, ayudan a reducir el estrés psíquico y fisiológico. Es por eso, que por medio del juego se descargan todas aquellas reacciones reprimidas (Gutiérrez 2004 y Padilla, 2003)

Este autor, considera al juego como un medio terapéutico natural contra las posibles neurosis que llenan la infancia. Durante el juego, se ponen en manifiesto algunos mecanismos de defensa del *yo*, tales como: proyección, desplazamiento, regresión, sublimación, negación y represión. Los cuales son fáciles de detectar dentro de un ambiente terapéutico (Padilla, 2003).

Según sus ideas, se afirma que cuanto más juega el niño, menor será su oportunidad de convertirse en un neurótico. En general, el juego según Freud, sirve para liberar represiones y para corregir una realidad no satisfecha.

Esta teoría fungió como base para posteriores investigaciones, que en la actualidad es una de las más retomadas por los estudiosos en la materia.

5.3.2.3 Lo funcional del juego

El psicólogo alemán K. Bühler en 1934, en su teoría, denominada Funcionalismo, establece que el curso normal y adecuado de las funciones corporales y psíquicas, libre de fricciones, en los seres vivos, es vivido como placer (placer funcional). Por lo cual, el juego es un elemento indispensable para el desarrollo intelectual y cognoscitivo del hombre (citado en Rüsell, 1970).

Para Bühler el juego es una actividad en la que existe "placer funcional" independientemente de la actividad llevada a cabo, del producto que de ella resulten y de las motivaciones que puedan existir. Este placer funcional lo presenta como el

objetivo en función del cual se despliega la actividad y, simultáneamente, como el mecanismo interno que sostiene su reiteración. Distingue entre el motivo que rige los juegos primitivos del bebé (el placer) y los motivos que rigen los juegos más evolucionados del adulto (explicaciones más completas) (Rüsell, 1970).

Este autor propone que el principio actual del sentido del juego, radica en la voluntad de forma, que determina los primeros movimientos del niño con carácter de juego.

5.3.2.4 El juego simbólico

Jean Piaget ha destacado tanto en sus escritos teóricos como en sus observaciones clínicas, la importancia del juego en los procesos de desarrollo.

En su teoría del juego simbólico en 1945, Piaget le da una atribución más cognitiva a los juegos, y relaciona directamente el juego con la génesis de la inteligencia. Las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren al mismo tiempo las estructuras cognitivas del niño, desde la etapa sensorio-motriz hasta llegar a las operaciones formales. Dicho juego está regulado, desde el punto de vista de los mecanismos que conducen a la adaptación, por la asimilación, es decir, a través del juego el niño adapta la realidad y los hechos (significados) a sus posibilidades y esquemas de conocimiento. El niño repite y reproduce diversas acciones teniendo en cuenta las imágenes, los símbolos (significantes) y las acciones que le resultan familiares y conocidas (Piaget, 2006)

Según Piaget, es lógico encontrar primero un juego de acción, de naturaleza sensorio-motora, posteriormente un juego de representación, de naturaleza simbólica, y más tarde, con la socialización del niño, el juego adquiere normas convencionales (Piaget, 2006).

Por medio de las aportaciones de Piaget, hoy se sabe que el juego supone una forma placentera de actuar sobre los objetos y sobre sus propias ideas, de tal manera que jugar significa tratar de comprender el funcionamiento de las cosas (Gutiérrez, 2004).

5.3.2.5 El espacio satisfactorio del juego

El Pediatra y psicoanalista Inglés D. W. Winnicott en 1971, en su teoría de juego,

denomina objetos transicionales, a todos aquellos objetos que la madre coloca al alcance del niño, como lo son: sonajeros, muñecos, entre otros. A través de estos objetos, y sobretodo cuando hay un espacio transicional, no integrado, informe y libre de exigencia, entre la madre y el bebé, cuyo autor denominó “área de descanso”; el niño, alejado de cualquier patología se ilusiona, crea, imagina y empieza a jugar. De este modo Winnicott plantea el origen del juego infantil. (Winnicott, 2006).

Para Winnicott lo propio del juego es el juego mismo, su interés está concentrado en la acción misma del jugar: “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida”, dice: “El juego es en esencia satisfactorio” (Winnicott, 2006, pág. 75). Winnicott es un autor que valoriza el juego por sí mismo como acto más que como expresión, como experiencia o como proceso más que por su resultado.

La capacidad de juego, requiere de una función materna que le proporcione un adecuado desarrollo emocional. También, implica una vivencia de cuidados y confianza en el ambiente, ya que el niño que juega hace suya una parte de la realidad exterior (Winnicott, 2006).

Durante el transcurso del desarrollo infantil, el niño va a pasar de objetos o fenómenos transicionales, que ayudan al crecimiento y a la salud, al juego. Del juego a las relaciones de grupo, a la socialización (juego compartido), y de éste, a las actividades y experiencias culturales (Winnicott, 2006).

5.3.3 Enfoque sociocultural y antropológico

Las teorías que componen este enfoque, coinciden a su manera, en que el origen y evolución del juego proviene del exterior, del medio ambiente en el cual viven los niños. Donde la sociedad es el principal factor que desencadena esta actividad lúdica en los infantes. Aquí se encuentran las teorías de Hall, Huizinga, Château, Vygotsky y Elkonnin.

5.3.3.1 El juego, el espejo de los ancestros

Iniciado ya el siglo XX, surge la teoría de la recapitulación propuesta por S. Hall 1904, la cual asocia el juego con la evolución de la cultura humana, donde manifiesta que mediante el juego, el niño vuelve a experimentar la historia de la humanidad.

Esta teoría plantea que el juego es una característica del comportamiento ontogenético, que recoge el funcionamiento de la evolución filogenético de la especie. Desde este planteamiento, el juego, reproduce las formas de vida de las razas humanas más primitivas. En donde cada individuo adquiere por herencia, la síntesis de todas las fases o etapas de su evolución (Martínez 1999).

Para este autor, los juegos son elementos de las actividades de las generaciones pasadas y en ellos se hace una recapitulación de la historia de la humanidad. Cuando el niño juega se repite la historia de la raza, es decir el niño realiza por “herencia” los actos que ejecutaron sus ancestros (construye arcos, trepa árboles) y así se enlazan las conductas que ocurren durante la evolución del hombre (Martínez, 1999).

Susana Millar lo explica fácilmente “el placer de los niños cuando juegan con el agua, puede tener relación con las experiencias agradables de sus antepasados, los peces, en el mar; su porfía en trepar a los árboles y colgarse de las ramas, muestra vestigios de la vida de sus antepasados, los primates. Entre los ocho y doce años, los niños gustan de pescar, pasear en canoa, cazar, montar tiendas, [...] podría establecerse una analogía con la vida primitiva de las tribus” (Díaz, 1997, pág. 75). Por esta manera Hall dice que la vida de los ancestros es recapitularizada en los juegos de los niños.

Sin embargo, esta teoría queda por demás obsoleta en la actualidad, ya que hoy existen diferentes tipos de juegos en los cuales, el pasado no tiene modo de anteponerse ni de ser base para dicha actividad. Juegos como andar en patines, en bicicleta, y los juegos de video no pertenecieron ni equivale a conductas de los antepasados (Díaz, 1997).

5.3.3.2 La cultura del juego

J. Huizinga en su obra “Homo ludens” (hombre que juega) en 1938, se dedicaba al estudio del juego como fenómeno cultural y no simplemente en sus aspectos biológicos, psicológicos o etnográficos, concibiéndolo como una función humana tan esencial como

la reflexión y el trabajo. Considerando al juego desde el punto de vista científico-cultural, lo ubica como génesis y desarrollo de la cultura. Propone que el juego, en su aspecto formal, es una acción ejecutada libremente y situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en él ningún interés material ni se obtenga provecho alguno. Se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que se rodean de misterio o disfrazan para destacar en el mundo habitual (Rüsell, 1970 y Gómez, 2003).

Huizinga amplía la noción de juego más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, y ve en el juego las relaciones como las competencias, danza, poesía, mitos, filosofía, entre otros. Igualmente, Huizinga establece una relación profunda con la estética, el arte barroco, la "fantasía" romántica y el derecho (Rüsell, 1970 y Gómez, 2003).

El juego, es más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada; es una función llena de sentido. Todo juego significa algo, y esto se cumple sin base en alguna conexión racional (Rüsell, 1970 y Gómez, 2003).

La función del "juego", en las formas superiores se puede derivar directamente, en dos aspectos esenciales con que se presenta. El juego es una lucha por algo o una representación de algo. Ambas funciones pueden fundirse de suerte que el juego represente una lucha por algo o sea una desafío a ver quién reproduce mejor algo (Gómez, 2003).

5.3.3.3 La moral placentera del juego

El psicólogo francés J. Château en 1958, plantea en su teoría, que para el niño toda actividad es juego, y que por medio de este, adivina y anticipa las conductas superiores. Así también, no niega el placer que produce el juego, aunque afirma que el gozo obtenido por el niño, es moral ante todo. Este gozo está relacionado con el cumplimiento del plan de desarrollo y de las reglas de cada juego. Del mismo modo asegura que el juego es la única forma que tiene el niño de autoafirmarse. "Jugando se desarrolla la capacidad intelectual al descubrir algo nuevo" (Château, 1958 y Gutiérrez, 2004, pág. 168).

Según este autor, el niño juega desde que nace de manera funcional, por una necesidad interna que pone en movimiento todas sus capacidades; por un impulso natural de explorar, descubrir y crear. Pero con el desarrollo empieza a darse cuenta que es esencial la alegría del triunfo (Château, 1958).

El juego ofrece al niño un sentimiento de libertad y de dominio que le ayuda a construir su personalidad y a fortalecer su yo. En el juego el niño realiza una actividad libre, espontánea y flexible en la que él asume el control. Así, por medio de la disciplina impuesta por las reglas, el orden y el vencimiento de las dificultades del propio juego, el niño siente la necesidad de perfeccionarse y el deseo de ser mayor, es decir, adquiere valores morales (Château, 1958).

El niño se entrega al juego con todo su ser, con todas sus capacidades y conocimientos, con toda su concentración y su energía. En el juego expresa sus ideas, deseos, sentimientos, miedos, afectos y fantasías, y obtiene satisfacciones que ninguna otra actividad le puede dar. El juego nutre la vida del niño, le es importante para aprender a manejar su cuerpo, a relacionarse y colaborar con otros, a conocer el mundo, a crear y construir, a imaginar y razonar. Y las diferentes clases de juego favorecen cada uno de los aspectos de su desarrollo (Château, 1958).

Afirma que el juego sirve como prueba de éxito y superación de dificultades. Y que la preparación del niño a través del juego es el efecto o el resultado que este produce.

5.3.3.4 La naturaleza social del juego

Vygotsky y Elkonin en 1966 representan en su teoría, un enfoque de la escuela soviética que huye de la explicación biológica del juego.

Elkonin, perteneciente a la escuela histórica cultural de Vygotsky, subraya que la unidad fundamental del juego radica en la naturaleza social de los papeles o roles representados por los niños mientras juegan. Se trata de una reconstrucción de las interacciones de los adultos que el niño entiende sólo por partes y que puede tener lugar gracias a la cooperación e interacción social con otros niños que asuman papeles complementarios al suyo. En esta interacción, el lenguaje es el principal instrumento de transmisión de cultural y de educación, pero evidentemente existen otros medios que la

facilitan, como la memoria, el aprendizaje, etc., lo que contribuye al desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Martínez, 1999 y Gutiérrez, 2004).

El juego es siempre ficción y su esencia corresponde fundamentalmente a una situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándolo a definirse en sus actos y proceder, con el fin de tener un mayor perfeccionamiento y dominio de la realidad (Martínez, 1999 y Gutiérrez, 2004).

El juego va cambiando conforme en niño crece, por lo que, según Vygotsky, constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo (Martínez, 1999).

El juego es analizado en profundidad, llegando a considerarlo como un importante valor socializante y trasmisor de cultura. Este juego es calificado como una forma de representación del mundo social en el que viven los niños y la cual se rige por normas y reglas. Por esto, afirma Elkonin, que los niños realizan en el juego de representación un ejercicio de autocontrol que les sitúa por encima de su nivel en la vida real (Martínez, 1999 y Gutiérrez, 2004)

5.4 DEFINICIÓN DE JUEGO

La mayoría de las personas pueden distinguir el juego de otras actividades, sin embargo definirlo puede resultar mucho más complejo que ejecutarlo. La palabra juego en sí misma tiene diferentes conceptos y es empleada para expresar una amplia diversidad de circunstancias, calificativos e incluso actividades.

Como ya se vio, existen diversas construcciones teóricas relativas al juego, donde varios teóricos y disciplinas han intentado definir y caracterizar al juego para poder estudiarlo sistemáticamente, en este sentido se puede encontrar una amplia gama de conceptos, perspectivas y posturas sobre el concepto de juego y su importancia pero no existe una noción común o aceptada por todos.

En seguida se mencionarán algunas definiciones de los autores más representativos del estudio del juego infantil (citados en Gutiérrez, 2004, pág. 156).

- Rüsell, A. “El juego es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma”.
- J. Bruner. “El juego ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de

atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso a ser él mismo”.

- Jacquin, Guy. “El juego es una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escondida que cumplir o un obstáculo deliberadamente puesto que vencer”.
- Huizinga, J. “El juego es un aspecto formal, es una acción libre ejecutada *como sí* y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que halla en ella ningún interés material, ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para descansar del mundo real”.
- Ch. Bühler. “Denominamos juego a una actividad dotada de placer funcional mantenida por él o en aras de él, independientemente de lo que haga, además, y de la relación de finalidad que tenga”.
- Spencer, H. “El juego es una actividad que realizan los seres vivos superiores sin fin aparentemente utilitario como medio para eliminar su exceso de energía”.
- Elkonin, D. B. “Variedad de práctica social consistente en reproducir en acción, en partes o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real”.
- Piaget, J. “El juego es un asimilación asegurada por un lenguaje simbólico construido por el *yo* y modificable a la medida de las necesidades (Piaget, 2002, pág. 66).
- Caillois, R. “La palabra juego designa [...] no sólo la actividad específica a la que se refiere, sino también a la totalidad de las figuras, símbolos e instrumentos necesarios para el funcionamiento de una experiencia lúdica” (Lewin, 2004, pág. 354)
- Scheuerl “El juego es libre [...] libre de las exigencias de la lucha por la existencia, de la necesidad de la propia preservación, de responsabilidades y de consecuencias” (Rüsell, 1970, pág. 254).
- Erikson. “El juego es una función del *yo*, un intento por sincronizar los

procesos corporales y sociales con el sí mismo” (Erikson, 1987, pág. 190).

5.4.1 Una propuesta de definición

De acuerdo a las aportaciones por los diferentes investigadores y teorías respecto al tema del juego. A continuación se plantea una propuesta de definición de juego, a modo de resumen, donde se unificarán y englobarán todas las aportaciones hechas a lo largo de la historia.

El juego es una actividad libre, espontánea, placentera y flexible, ejecutada en un cierto tiempo y espacio; liberadora de energía, que reduce tensiones y provoca alegría al jugar; la cual por medio de la ficción, ejercita y desarrolla capacidades necesarias como la imaginación, la creatividad, el aprendizaje y la representación simbólica de la realidad. Que, a través del gozo por la disciplina, las reglas y el orden, preparan al niño para adivinar y anticipar conductas superiores que intensifican su vida moral, social y cultural (Château, 1958; Rüsell, 1970; Erikson, 1987; Díaz, 1997; Martínez, 1999; Padilla, 2003; Gómez, 2003; Gutiérrez, 2004; Lewin, 2004; Piaget, 2002 y 2006; Winnicott, 2006).

El juego nace como una necesidad psico-bio-social en el ser humano ya que lo acompaña durante toda su evolución. *Psico*, porque por medio de él, se adquieren, desarrollan, aprenden y estructuran capacidades cognitivas, conductuales y afectivas que le ayudan a la formación de su personalidad y de su inteligencia. *Bio*, porque el juego tiene un toque instintivo con predisposición hereditaria, y dependiente de la energía del individuo. Y *Social*, ya que el juego interviene en la adquisición de normas y reglas con gran valor socializante y sirva para transmitir la cultura de generación en generación.

5.5 CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

En seguida se mencionan las características de la actividad lúdica infantil (citados en Liublinskaia, 1971; Garaigordobil, 1992; Díaz, 1997; Martínez, 1999; Glanzer, 2000; Gutiérrez, 2004 y Hughes, 2006).

5.5.1 Actividad voluntaria, libre y espontánea

El juego se caracteriza por ser una actividad que nace de manera libre y espontánea en los niños, ya que ellos mismos deciden si participar y cómo hacerlo. De igual manera, el niño debe tener voluntad para jugar, ésta puede estar sujeta a determinadas circunstancias, pero siempre es la voluntad la que determinará si se entra en el juego o no.

5.5.2 Tiene orden, reglas y límites

Los juegos se desarrollan con orden, el cual se puede observar sólo en su etapa de preparación o elaboración, en los momentos previos del juego. Estableciendo reglas, las cuales son impuestas por los propios niños y un tanto flexibles. Lo que marca los límites a la hora de jugar e interpretar un personaje que implique actitudes o conductas no realizables ni permitidas por ellos mismos. Estos tres puntos hacen una marcada diferencia entre los juegos de los niños, lo que lo hace original y único. Un juego aunque parecido a otro, nunca es igual (Ibid.).

5.5.3 Actividad ficticia y proyectiva

A través del juego, los niños y niñas salen del presente, de la situación concreta y se sitúan y prueban otras situaciones, otros roles, otros personajes, con una movilidad y una libertad que la realidad de la vida cotidiana no les permite. Esto es llevado a cabo por medio de la fantasía, la creatividad y de espacios imaginarios que los niños construyen. Por lo cual es una representación que oscila entre lo real y lo irreal. Se expresa en un tiempo y espacio donde los niños se remontan imaginariamente a otra época u otro tiempo. Lo que sirve para reflejar su realidad y utilizándolo como un espacio liberador, donde los niños liberan tensiones, emociones y frustraciones de la vida diaria. Aquí el niño exterioriza diversas formas de actuar para llegar a resolver cualquier dificultad (Ibid.).

5.5.4 Participación activa

El niño cuando juega pone en actividad su mente y cuerpo. Donde las habilidades y destrezas que se adquieren, sirven como facilitadores para desempeñar juegos

posteriores con mayor dificultad. Siempre manteniendo una regularidad y consistencia en su ejecución. Lo que emprende un proceso evolutivo que inicia con el dominio del cuerpo para posteriormente manejar las relaciones sociales y de su medio. El niño se pone en práctica, ya que su deseo de conocer, entender y dominar su realidad es un impulso natural. Ya que los niños participan de manera activa en los juegos, estos pueden ser de tipo individual o en compañía de otros compañeros (social) (Ibid.).

5.5.5 Actividad placentera e incierta

El fin principal de la actividad lúdica es el placer o satisfacción que este provoca. El juego es fin en sí mismo. Esto es, para que un comportamiento sea juego debe estar orientado principalmente a la consecución de placer. Las actividades se centran en el proceso, en el desarrollo de la acción y de la actividad, donde el resultado final del juego es una incertidumbre que cautiva a los niños. El juego busca el placer y la alegría en los niños, obedece a sus intereses y procura que no se aburran (Ibid.).

El juego del niño es un acto deliberado en el que existe interacción con elementos tanto físicos, como imaginativos. A través de él, el niño expresa y adquiere vitalidad. Ya que el juego es el recurso del niño para socializarse, aprender nuevos patrones de comportamiento, de imaginar y crear, enfrentarse a sus conflictos y desahogar sus tensiones. Es por eso que el juego es una de las actividades más importante de la infancia, ya que es parte fundamental de su vida, porque ayuda a su desarrollo, recreando, probando y reafirmando todas sus habilidades y capacidades (Díaz, 1997).

En síntesis, el objetivo principal del juego es estimular las relaciones cognitivas, afectivas, verbales, psicomotoras y sociales; transmitir valores, actitudes, formas de pensar, formas de relación, necesarias para la integración en una determinada sociedad.

5.6 CLASIFICACIÓN DEL JUEGO

Como se observó, el juego ha sido estudiado desde diferentes ideologías, las cuales lo han definido y descrito, creando diversas teorías propuestas por autores interesados en el estudio de la infancia. A partir de ello, se explicaron las diferentes características

de los juegos, lo que permite conocer la función que estos desempeñan dentro de la vida de los niños.

En este apartado se aborda lo referente a la clasificación que se le da a los juegos, que al igual que las teorías explicativas, ésta también es relativa a la materia o rama de estudio del autor.

Por ello, a continuación también se clasifica el juego desde la perspectiva biológica, psico-pedagógica y sociocultural.

5.6.1 Desde el punto de vista biológico

Groos definió al juego infantil como un ejercicio de tendencias instintivas que posteriormente encontrarían en la vida adulta, su aplicación concreta en el trabajo, en el deporte o en la vida cotidiana. Los dividía en (citado en Piaget, 2006):

- **Juegos de experimentación o juegos de funciones generales.** En esta categoría están los juegos sensoriales, intelectuales, motores, afectivos y de la ejercitación de la voluntad.
- **Juegos de funciones especiales.** Aquí se encuentran los juegos de persecución, de caza, de lucha, de imitación, de actividades familiares y sociales.

5.6.2 Desde el punto de vista psico-pedagógico

Según Ch. Bühler, “el juego sería una etapa de evolución total del niño y que podría descomponerse en periodos sucesivos” (Wallon, 1977, pág. 57).

Clasifica los juegos en cinco categorías (Citadas en Piaget, 2006):

- **Juegos funcionales.** Consiste en la práctica de movimientos corporales, en donde cada actividad concurre a desarrollar una función (Château, 1968).
- **Juegos de ficción o de ilusión.** Intercambiar papeles o roles.
- **Juegos receptivos.** Mirar imágenes, escuchar cuentos, etc. Abarca todos los juegos que el niño percibe e interpreta por medio de sus sentidos.
- **Juegos de construcción.** Crear, modificar y transformar cosas.
- **Juegos colectivos.** En grupo y con presencia de reglas.

Para Piaget el juego ayuda a consolidar esquemas del comportamiento mental y del sistema nervioso, así también, es parte integrante del desarrollo de la inteligencia. Para este autor, juego e inteligencia pasan por los mismos periodos y clasifica el juego en tres grandes manifestaciones (citados en Martínez, 1999 y Piaget, 2002 y 2006):

- **Juego de ejercicios.** Consiste en repetir por placer actividades adquiridas con un fin de adaptación.
- **Juego simbólico.** Su función principal es la asimilación de lo real, por medio de la imaginación.
- **Juego reglado.** Tienen una función social y son organizados
- **Juegos de construcción.** Son una especie de montaje de elementos que toman distintas formas.

La Clasificación del juego de Rüssel es de gran interés educativo. Parte de un criterio muy amplio de juego, en el que incluye todas las formas de actividad lúdica. Considera que el juego es la base existencial de la infancia, una manifestación de la vida que se adapta perfectamente a la del niño, al desequilibrio en el desarrollo de las diversas funciones (Rüssel,1970).

Rüssel clasifica el juego en cuatro modalidades, en gran parte interrelacionadas entre sí (ciados en Rüssel, 1970):

- **Juego configurativo.** Aquí se manifiesta la tendencia general de la infancia a “dar forma”. El niño goza al dar forma.
- **Juego de entrega.** El juego esta determinado por las condiciones del objeto.
- **Juego de representación de personajes.** Se produce una asimilación de los rasgos del otro, con cierto olvido de los propios.
- **Juego reglado.** Se lleva a cabo bajo un marco de reglas o normas que limitan la acción.

5.6.3 Desde el punto de vista sociocultural

J. Château afirma que el niño obtiene placer o gozo moral a través del juego, ya que, por medio de la disciplina impuesta por las reglas, el orden y el vencimiento de las

dificultades del propio juego, el niño siente la necesidad de perfeccionarse y el deseo de ser mayor, es decir, adquiere valores morales, y así, adaptarse a la sociedad.

La clasificación que Château planteó es la siguiente (citado en Château, 1958):

- **Juegos funcionales.** Cada actividad que se realiza lleva al niño a desarrollar una función.
- **Juegos hedonísticos.** Basados en la obtención del placer sensorial o motriz.
- **Juegos con algo nuevo.** Suele ser de tipo exploratorio y de descubrimiento.
- **Juegos de destrucción.** En niño siente placer al destruir las cosas.
- **Juegos de desorden y de arrebató.** Normalmente dirigidos hacia otras personas a las que se pretende molestar.
- **Juegos figurativos (imitación).** Son juegos donde por medio de la imaginación se imita situaciones o personajes reales o imaginarios.
- **Juegos de construcción.** Implica realizar cosas ofreciéndoles un orden.
- **Juegos de regla arbitraria.** Se crean reglas que surgen de la propia naturaleza o características de los objetos usados durante el juego.
- **Juegos de proeza.** Aparecen los juegos para demostrar el talento a los demás.
- **Juegos de competición.** Normalmente de niños, donde las reglas tienen más fuerza y el resultado es importante para ellos.
- **Danzas.** Típicas de las niñas y residen en un comportamiento perfectamente determinado, en una regulación estricta.
- **Ceremonias.** Propias de las niñas donde se imitan acontecimientos sociales como casamientos y batallas.

R. Caillois en 1976, efectúa una aproximación sociológica del juego y los agrupa según los aspectos formales de los mismos, encontrando así, cuatro categorías, las cuales se mencionan a continuación (citados en Lewin, 2004 y en UNESCO, 1980):

- **Juegos de competición.** Se pone en juego la rivalidad en torno a una cualidad como rapidez y resistencia.
- **Juegos de azar.** Juegos basados en una decisión del destino y no de los jugadores.
- **Juegos de simulacro.** En este tipo de juego se hace crecer a los demás que es

otro, se finge o actúa otra personalidad.

- **Juegos de vértigo.** Implican un deseo de inestabilidad o desequilibrio que intenta destruir o modificar la realidad.

Todas estas características pueden estar inmersas en un continuo, en cuyos extremos se encuentran: *Paidia*, que son las manifestaciones más primitivas del juego en las cuales no aparecen ningún tipo de reglamento siendo simplemente manifestaciones espontáneas del instinto lúdico. Y *Ludus*, que es una evolución de *paidia*, y en ella aparece una mayor reglamentación, incrementando también, la importancia del resultado y con ello, el aspecto competitivo.

Como se observa existen diferentes categorías de juegos infantiles, estas dependen de la perspectiva teórica de cada autor. Sin embargo, hay algunas que se asemejan con otras. Lo esencial es conocer los juegos de las diferentes teorías con el fin de retomarlas como base la propuesta final de esta investigación.

Hasta aquí se ha estudiado el tema del juego infantil, desde su definición en el diccionario como el concepto que cada autor tiene de él. También su origen y un poco de historia que nos ayuda a plantear al juego en un plano temporal en la evolución del hombre. Se han planteado las características elementales que tienen los juegos y la clasificación de éstos, dependiendo de la perspectiva teoría de cada autor. Esto con el objetivo de abarcar todo lo referente al tema del juego.

El siguiente capítulo se enfocará a desarrollar el tema de aquellos objetos que acompañan a los niños durante sus juegos: el juguete.

CAPITULO VI

EL JUGUETE

Hasta ahora, el tema del juguete infantil no había sido tan estudiado o investigado, siempre se enfocaban más a la actividad lúdica en sí, y no le daban importancia a estos objetos. Hoy gracias a la insistencia de maestros, psicólogos, pedagogos, y personas interesadas por la infancia. Ya fijaron sus ojos ante este tema, el cual tiene repercusiones importantes en la vida de los niños (Díaz, 1997; Glanzer, 2000; Schwartz, 2000 y Hughes, 2006).

Los juguetes son aquellos objetos que acompañan al niño durante su desarrollo, apoyándolo en determinadas áreas del mismo. Es por eso la importancia de dedicarle un capítulo completo a esta investigación. Aquí se estudiará el tema, pasando por un breve pasaje por su historia, su origen, la evolución que ha tenido. Así como: definiciones, tipos, características, clasificaciones. Haciendo hincapié en el tipo de relaciones que los niños establecen con ellos y la correcta elección al comprar o regalar un juguete a un niño.

Hay que tener en cuenta que los juguetes son originarios de una cultura, y que mucho de sus características y funciones dependen de esta. La cultura es la que le da significación a estos objetos, donde se queda impresa la influencia de los pensamientos antiguos y religiosos, que con el paso del tiempo se han hecho tradición. La tradición de los juguetes pasa de generación en generación y tienen funciones indispensables e importantes que transmitir a todo lo largo de la humanidad (Díaz, 1997).

6.1 HISTORIA DE LOS JUGUETES

Desde el punto de vista antropológico, el juego y los juguetes son tan antiguos como el hombre, han sido viejos acompañantes de la humanidad. Muchos cambios y transformaciones ha tenido la humanidad y sin embargo, lo que no desaparece y permanece constante es el fabuloso y leal binomio “Juego y juguetes” (Díaz, 1997).

Espejel C. autor de la obra “Juguetes mexicanos” dice que “ninguna sociedad [...] podría ignorar a sus hijos hasta el grado de no fabricar juguetes para ellos” (Díaz, 1997, pág. 14). Desde tiempos muy antiguos se han construido juguetes, pero la mayoría ha

desaparecido por estar hechos de materiales poco resistentes al paso del tiempo como lo son: madera, plantas o arcilla. Sin embargo, esto no impide rescatarlos, ya que los juguetes constituyen una herencia de valor incalculable, que permite entender y comprender de mejor manera las diferentes formas de vida de los antepasados.

Entre los juguetes más antiguos, se han localizado pelotas y muñecas en ruinas egipcias, estas últimas se hacían de marfil, de plata y oro. Con brazos y piernas movibles y ropajes elegantes, que pertenecían a niñas ricas. Las muñecas de niñas con carencias las hacían de cañas de tallo resistente de color amarillo, que crecían a las orillas del río Nilo. También se encontraron animalitos de piedra sobre ruedas con un orificio para atravesar un hilo y jalar, estos animalitos fueron encontrados hace aproximadamente unos 3000 años, en ruinas persas (Díaz, 1997).

Para los niños había silbatos, pelotas, hechas de cuero y figuras en miniatura. Pero no sólo hubo juguetes para niños pequeños, también fueron importantes los juegos de mesa, por el ingenio que se necesitaba para jugar. Uno de esos juegos fue el llamado juego militar, que en la Edad Media sufrió cambios en los nombres de sus piezas, que el día de hoy se le conoce como: alfil, rey, reina, peones, torres, caballos, que eran símbolos de aquella época y que hoy se conoce como el juego de ajedrez (Díaz, 1997).

En el tiempo de la Grecia clásica, los niños desde bebés recibían muchas atenciones por parte de sus padres. Sus juguetes eran hechos en casa. Para los bebés hacían sonajeros de terracota (barro) con guijarros (piedras pequeñas) en su interior. Para los más grandes había columpios, pelotas, aros, figuras de terracota, entre otros. “Los griegos conocieron y practicaron con un disco acanalado, que subía y bajaba por medio de una cuerda. En 1920 a este objeto se le dio el nombre de yo-yo (Díaz, 1997).

Para los jóvenes estaban los juegos panhelénicos (olímpicos), que se practicaban entre chicos de distintas regiones de Grecia y utilizaban objetos como discos, pelotas, barras, entre otros (Díaz, 1997).

Otro de los lugares donde se encontraron indicios de juguetes es en Roma, donde el interés por los juguetes bélicos fue generalizado, ya que la única referencia que los niños tuvieron fue la imagen de guerreros y deportistas que abundaban en esa época. Pero también, había juguetes como columpios, canicas (con uso de nueces). Mientras que las niñas eran educadas para el cumplimiento de las labores del hogar y se les

regalaban juegos de té, muñecas y silbatos. Se les envolvía en ambientes de sutileza, delicadez y refinamiento (Díaz, 1997).

En las culturas prehispánicas de México también existían juguetes, el más conocido el balón o pelota que estaba hecha de hule con mezcla de raíces de árboles, hierbas y zumos que todo combinado era de color negro. Pero ese no era el único juego, había otros, como el parecido al boliche con una pelota de piedra con unos agujeros para poder meter los dedos, la cacería con cerbatanas (tubo para disparar flechas soplando) o el patoli, que se trataba de dados, los cuales eran frijoles marcados. Sin olvidar también, la existencia de muñecos, con piernas y brazos movibles. Además de carretas y animales que entretenían a los niños (Díaz, 1997).

En México, durante la nueva España, los juguetes fueron en su mayoría, de origen europeo aunque también los hubo hechos por los propios habitantes. Muchos de esos juguetes eran hechos de barro, palma, trapo, cera, cartón, hueso, entre otros materiales, que poco a poco fueron modificándose. Para los niños había máscaras, caballos, muñecos, trompos, baleros, perinolas, entre otros (Díaz, 1997).

Los niños de la Nueva España también se reunían para jugar, algunos eran cantados, otros de mucha violencia, y las niñas se entretenían con actividades de cortejo o matrimonio, sobretodo a rondas. La producción de juguetes en esa época estuvo definida por cada uno de los artesanos de su tiempo, con gran colorido, ingenio, variedad y eficaces mecanismos que le permiten al juguete moverse, sonar y girar, mediante un simple movimiento de mano.

En la segunda mitad del siglo XIX, los juguetes de madera fueron desplazados por los hechos de metal que se hicieron más populares y su área de producción se mantuvo en Alemania. Fueron los alemanes, los más reconocidos por sus habilidades de diseño, en la producción de juguetes en grandes cantidades para su venta. En este país es donde surge la primera industria del juguete, cuyo comprador principal es Estados Unidos (Díaz, 1997).

Por medio de la industrialización, los juguetes sufrieron grandes transformaciones, tanto en sus materiales como en el modo de fabricación. Con todo esto surge en el siglo XX, la era del plástico, donde el juguete ingresó al mercado como resultado de una producción masiva.

En la actualidad, la televisión se ha convertido en la vía eficaz de promoción de juguetes de diferentes empresas, que por medio de comerciales venden sus juguetes como productos. El juguete se convierte en un negocio redituable y por ende, día con día, se introducen juguetes nuevos, con características y materiales diferentes. También, los avances tecnológicos han traído nuevos juegos y juguetes muy novedosos buscando siempre estar, dentro del gusto de los niños.

6.2 ORIGEN DE LOS JUGUETES

Díaz (1997) en su libro *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*, formula ciertas hipótesis acerca de los motivos y circunstancias que le dieron origen a los juguetes de los niños.

En la primera hipótesis, plantea la idea de que los niños imitaban a los adultos en sus actividades diarias, por lo cual aprendieron a utilizar determinados objetos con el objetivo de parecerse cada vez más a los adultos. Dichos objetos eran confeccionados de formas similares y propias a su tamaño. Por lo tanto e esta primera hipótesis el origen de los juguetes fue “de la imitación al aprendizaje vicario”.

En una segunda hipótesis, el origen de los juguetes se debe a que los padres eran los que enseñaban a los hijos a comportarse de cierta manera, por lo tanto crearon herramientas de trabajo adecuadas a su tamaño y edad. Esto con el objetivo de que los hijos pudieran valerse por sí mismos con instrumentos adecuados para su educación.

En la tercera y última hipótesis propuesta por Díaz, fue que los juguetes fueron creados para la recreación y el entretenimiento de los niños. O sea, que el origen de estos, fue con el propósito de que los niños disfruten con ellos y a su vez les proporcione fantasías.

Sea cual sea, el autor considera que cualquiera de estas hipótesis, tratan de explicar el nacimiento de los juguetes infantiles. En la actualidad estas ideas son consideradas para la fabricación de estos artículos, sólo con algunos cambios, ya sea en su diseño, su propósito, en los beneficios y costos del producto.

6.2.1 La evolución de los juguetes

Para algunos investigadores, la evolución de los juguetes infantiles depende de su fabricación. Consideran que dicha evolución pasa por tres momentos o episodios principales en la historia. El primero, es aquel donde la persona era capaz de crear por sí misma sus propios juguetes. Los llamados juguetes ecológicos, los cuales se refieren a aquellos que se hacían con materiales tomados de la naturaleza, como son madera, hueso, cartón, barro, entre otros.

El segundo, es cuando el juguete era producido por artesanos, con el propósito de venderlos, a los cuales se les llamaban juguetes artesanales o populares. Se trata de juguetes manufacturados en pequeños talleres, cuyos temas se referían al entorno, al contexto de comunidades o regiones.

En el tercer momento de la historia del juguete, es el que se vive en la actualidad, en donde la fabricación o producción del mismo, se realiza en series, o sea en grandes cantidades. Estos juguetes industriales, son realizados de materiales artificiales como el plástico. En donde la tecnología está a la vanguardia para la producción de grandes cantidades de juguetes.

Con base a esto, el juguete ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, siempre representados en su mayoría como reproducciones de objetos de la vida real en miniatura, sin embargo, con la difusión de conocimientos y los estudios e investigaciones realizados respecto al tema, los juguetes han tomado otra dimensión. Hoy se brindan elementos adecuados a las posibilidades de manipulación, de comprensión y a los intereses de cada edad de los niños (Glanzer, 2000).

6.3 DEFINICIÓN DE JUGUETE

Después de haber indagado sobre la historia y el origen de los juegos, nos lleva a determinar una definición clara y precisa a los juguetes de los niños. En el diccionario de Psicología y Pedagogía (2002, pág. 355) el concepto de la palabra juguete es: “cualquier tipo de objeto empleado por los niños para sus juegos...”, “es todo aquel objeto o acontecimiento externo o interno, visible o intangible, con el que juega la mente y el cuerpo del niño” (Díaz, 1997, pág. 170).

Para Elkonin “el juguete responde a ciertas peculiaridades innatas e inmutables del niño [...] es una reproducción simplificada, sintetizada y esquematizada de alguna manera de los objetos de la vida y de la actividad de la sociedad” (2003, pág. 43).

Para Chapela el juguete es “cualquier objeto seguro, versátil, manipulable con la posibilidad de convertirse en cualquier cosa, en lo que sea que los jugadores necesiten, con la posibilidad de transformarse” (2002, pág. 35).

Para el niño, el juguete es todo aquello que le sirve para jugar y divertirse, puede ser desde artículos muy sofisticados y costosos, como cualquier palo de madera o tela que esté a su alcance. Es aquello que le ayudará a realizar sus juegos.

Para poder entender más acerca de ellos, es necesario saber sus características que tiene, las cuales se mencionan a continuación.

6.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS JUGUETES

Con base en las definiciones expuestas, los juguetes tienen determinadas características, que van desde objetos inanimados, con diferentes identidades y representaciones, hasta generadores de sentimientos en los niños y acompañantes durante su desarrollo. Todo esto se explica en seguida.

6.4.1 Objeto inanimado

El juguete en sí, es un objeto, que solo en manos de los niños cobra vida. Con él, el niño crea y recrea situaciones o circunstancias que sólo el mismo comprende. El niño le da vida a esos elementos, otorgando distintas funciones o personalidades a aquellos objetos que pone el juego, dotados de detalles fantaciosos, que le ayudan a ensayar nuevos y diferentes juegos (Glanzer, 2000).

6.4.2 Diferentes identidades

Estos aspectos poseen un aspecto funcional y una dimensión simbólica, ambas proporcionan la identidad al juguete del niño. Lo funcional está destinado a su forma, a su aspecto exterior, sus colores y accesorios, el cual es dado por el fabricante. Y la intención simbólica es aportada por el niño que juega. Esta identidad que el niño le da

al juguete cambia y depende de las circunstancias a comparación de las características exteriores del mismo (Glanzer, 2000).

Por medio de estos dos aspectos el juguete se presta a asumir diferentes roles, funciones e identidades. El niño transforma al juguete simbólicamente, imponiéndole un uso o un rol que pueden cambiar cuando ellos quieran y muy lejos del que su fabricante le había asignado (Glanzer, 2000).

6.4.3 Compañero

El juguete es un compañero indiscutible e indispensable para el niño. Lo acompaña a lo largo de su desarrollo en diferentes momentos de su vida. El juguete le aporta presencia y compañía al niño, y este juega con ellos en una dimensión privada, directa y confidencial que sólo él conoce. Los juguetes son sus aliados dóciles, en ellos deposita todas las intensiones e imaginaciones que el niño le confiere (Glanzer, 2000).

6.4.4 Propician la interacción

Los juguetes le ofrecen al niño una apreciable interacción. Cuando el niño juega con cualquier objeto, está interactuando con él, a su vez estimulando su imaginación y creatividad, descubriendo lo efectos que estos puedan tener. Los juguetes le permiten, por medio del juego, relacionarse con otros niños. Dicha interacción es fructífera y motivadora para los participantes, lo cual ayuda también al desarrollo de su vida social (Glanzer, 2000 y Schwartz 2000).

6.4.5 Representativos

Son objetos que reflejan el mundo real. Los niños presencian y experimentan situaciones de la vida real por medio de los juguetes. Los juguetes son objetos de la vida en forma pequeña, con colores llamativos, manipulables, seguros y que tienen como objetivo preparar al niño para experiencias posteriores. La vida real esta representada en objetos al alcance de los niños. Los cuales le dan un significado útil que el niño interioriza y que le ayuda a su conducta social (Díaz, 1997; Schwartz 2000 y Piaget, 2006).

6.4.6 Generadores de inquietudes y satisfacciones

El juguete despierta inquietudes y actos de recreación en los niños. Dichos juguetes estimulan la imaginación y la creatividad ayudándole al niño a saciar sus inquietudes y satisfaciendo sus necesidades de juego. El juguete le proporciona gozo al explorar con ellos e imaginarse cómo o para qué utilizarlos. Los niños aprenden, según las características de los juguetes, a saciar sus inquietudes provenientes de la imaginación y fantasía, otorgándoles roles o funciones que producen placer al jugar (Díaz, 1997).

6.5 FUNCIONES DE LOS JUGUETES

El juguete es un medio a través del cual en niño puede: (Citados en Díaz, 1997, pág. 177).

- ✓ “Representar imágenes, personajes, escenas o estructuras de su mundo real o persona.
- ✓ Interactuar con las fantasías propias o las de otros niños.
- ✓ Competir física y socialmente.
- ✓ Explorar las propiedades de los objetos para conocer mejor su mundo.
- ✓ Reforzar su autoimagen por medio del dominio de los objetos o situaciones en el terreno lúdico.
- ✓ Manifestar afectos y sentimientos, así como temores o preocupaciones.
- ✓ Construir sus vivencias con apoyo de los juguetes como estímulos gratificantes.
- ✓ Elaborar formas originales de enfrentar al mundo y estimular la imaginación para así crear nuevos conceptos, personajes o tramas.
- ✓ Adquirir conocimientos o formas de resolver problemas.
- ✓ Ejercitarse física y mentalmente.
- ✓ Adquirir valores y principios propios del juguete, cuando éste se encuentre envuelto de una carga ideológica muy evidente”.

6.6 CLASIFICACIÓN Y TIPOS DE JUGUETES

La clasificación siguiente es realizada con base en las características del juguete y la finalidad que persigue en el juego del niño.

6.6.1 Ecológicos

“Amplia y pródiga en sus creaciones, la naturaleza es la más grande y más rica proveedora de materiales de juego. Todo en ella es aprovechable para convertirse en interesantes y significativos elementos lúdicos o en medios que, es una privilegiada diversidad, se presentan por doquier para alentar el juego. Arena, agua, piedras y caracoles motivan la curiosidad y el juego en las regiones costeras... en las planicies, en las zonas serranas y montañosas aparecen en riberas de los arroyos, lagos y ríos” (Díaz, 1997; Glanzer, 2000, pág. 197).

Son materiales que el niño puede jugar con ellos, por ende, son juguetes de materias naturales, les proporciona placer al crear, modificar y destruir. La imaginación y la creatividad son básicas para jugar con este tipo de materiales (Glanzer, 2000).

6.6.2 Estimulantes

Son juguetes que tienen el objetivo de incitar el movimiento entre su interacción con el niño. “Son juguetes de estímulo psicomotor que incitan al niño a activar su motricidad en general; los que apuntan a la motricidad fina, inciden en el desarrollo de la habilidad manual: precisión de movimientos para golpear, girar, ensartar piezas, componer o ajustar; los que movilizan la motricidad global interesan a la coordinación de movimientos, al dominio muscular y al equilibrio.” (Glanzer, 2000, pág. 235).

Juguetes como: carritos de arrastre, de empuje, pelotas, aros, patines, bicicletas, entre otros.

6.6.3 Mecánicos

Este tipo de juguetes mecánicos o electrónicos son característicos por su diseño, material y funcionamiento. Este tipo de juguetes utilizan pilas para poder funcionar, hacen sonidos, algunos tienen movimientos propios. Por lo cual son cuestionados porque generan pasividad en los niños, limitando la imaginación, pues ya el objeto por sí sólo, tiene las características necesarias para el juego, e impide el otorgarle otra función o papel. Por lo tanto solo sirven para recrear al niño por periodos breves de tiempo y suelen ser juguetes que los niños abandonan rápidamente (Díaz, 1997).

Un ejemplo de este tipo de juguetes son los robots, en los cuales los niños solo son espectadores ya que no pueden otorgarle otro tipo de función o rol a desempeñar. Otros podrían ser los carros de control eléctrico, trenes, animales y personajes mecánicos, entre otros (Díaz, 1997 y Glanzer, 2000).

6.6.4 De fantasía

El niño crea, por medio de la imaginación y la fantasía, juguetes originales. Es el tipo de objetos que los niños ocupan a la hora de realizar un juego simbólico. Son objetos cuyas características le dan al niño la posibilidad de jugarlos de una o de otra manera, según la trama o las circunstancias del juego. Le dan al juguete diferentes roles o papeles a desempeñar. Los juegos dramáticos o jugar al teatro, son típicos para llevarlos a cabo mediante objetos de diferentes tamaños, formas, colores, texturas (Díaz, 1997).

Los juguetes que entran a esta categoría son: animales de felpa, muñecas de tela o plástico, cuerdas, sombreros o gorras, espejos, ropa de mujer o de hombre, bolsas, listones, disfraces, marionetas entre otros (Glanzer, 2000 y Chapela, 2002).

6.6.5 Educativos

Este tipo de juguetes se caracterizan por una orientación didáctica y pedagógica, teniendo como objetivo el establecimiento de habilidades y destreza intelectuales y psicomotoras de los infantes (Díaz, 1997).

Este tipo de juguetes a diferencia de otros, es que tiene un propósito bien definido, lo que contribuye al desarrollo del niño. Y es considerado uno de los juguetes elementales para el desarrollo de las potencialidades del niño. Ya que estimulan la reflexión, la concentración, la creatividad y son considerados entre el desarrollo mental y equilibrio afectivo (Díaz, 1997 y Glanzer, 2000).

Los cubos de madera, objetos para ensartar, materiales para dibujar, pastas para modelar, juegos de mesa, rompecabezas, relojes, así como materiales de construcción, entre otros, son característicos de esta categoría (Díaz, 1997 y Glanzer, 2000).

Este tipo de juguetes son los considerados más importantes para el desarrollo del niño, sin embargo, son los que más bajos registros de ventas tienen.

6.6.6 Violentos

Este tipo de juguetes, llamados también, juguetes bélicos se pueden estudiar desde dos puntos de vista diferentes. El primero es que son vistos como medio de descarga, y el segundo, como causante de conductas agresivas en los niño (Díaz, 1997).

En el primer punto de vista, los juguetes son estímulos que favorecen la simulación de escenas de violencia, como guerras, peleas, entre otros. Aquí, el punto clave es regular la tensión de los niños. Con los juguetes bélicos los niños realizan proezas que le asignan un estatus, como héroe, donde se le reconoce por sus aventuras, cuyo juego no lleva propósitos de destrucción o de muerte (Díaz, 1997 y Glanzer, 2000).

Para Odile Dot “el uso de juegos y juguetes bélicos puede resultar una característica excelente, una canalización perfecta de las tendencias agresivas y violentas” (Díaz, 1997, pág. 197).

El otro punto de vista que destaca lo peligroso de los juguetes bélicos, es donde se fomenta la violencia y va justificada por la autoridad que representa el permiso y la garantía del adulto. Aquí si hay un mensaje de destrucción y de muerte, ya que se enseña por medio de las guerras que es un medio normal de resolver conflictos. Son juegos y juguetes que apoyan la idea de “más vale la violencia que el razonar” y que sólo a través de enfrentamientos físico, de destrucción y de muerte, los conflictos de deben solucionar. Las pistolas, las metralletas, tanques, todos estos perfectamente fabricados y a la semejanza de los reales, reforzados con programas, películas y juego de video violentos, generan predisposición hacia la violencia (Díaz, 1997 y Glanzer, 2000).

Los juegos violentos o bélicos, ya sea de una o de otra forma, existen en el mercado, son los más fabricados y a pesar de sus contenidos y consecuencias, siguen siendo uno de los juguetes que cualquier niño tiene en su caja de juguetes.

6.6.7 Tecnológicos

Este es otro tipo de juguetes que tiene su lado bueno y su lado malo. Sin embargo, muchas veces lo malo resalta de lo bueno. Y este es uno de esos casos. Los juguetes tecnológicos, ya sean de canales interactivos de televisión, de computadoras o de

consolas de video juegos, tiene repercusiones en la vida de los niños. El lado oscuro de estos juguetes, radica en que como ofrecen una estructura ya organizada y dirigida, donde se siguen instrucciones precisas, ocasiona la pasividad corporal de los niños, ya que pasan muchas horas jugando. Donde cada vez los niños se vuelven seres solitarios que pierden el gusto por la comunicación y la interacción con otros niños. Estos juegos tienden a una limitación de la creatividad, de la imaginación y sobre todo de la actividad física (Glanzer, 2000). No obstante, en recientes fechas apareció un video juego en el que incluye un control o mando inalámbrico con sensor de movimiento, que da una nueva manera de jugar de forma más natural e intuitiva. Lo que hace novedoso a este video juego es que se pueden imitar los movimientos que hace una persona en una labor cotidiana o deportiva. Todavía no se sabe cuales son los efectos en los niños, sin embargo, lo que si es observable es que este tipo de juegos se han vuelto más activos, donde los niños tienen mayor movilidad y coordinación corporal cuando juegan.

Sin embargo, existe el lado bueno. Estos juguetes mantienen alerta la actividad mental, exigen la atención de los jugadores y la agilidad de los reflejos para responder a distintas situaciones, generadas provocadas por el juego en sí. Suelen convertirse en niños muy preparados para el manejo de consolas de tecnología avanzada, lo que les ayuda a estar más capacitados en la utilización de la informática, lo que les resulta más fácil y accesible hacer frente a un entorno, tanto educativo como laboral, pues la tecnología es el futuro (Glanzer, 2000).

A continuación, se observa una tabla propuesta por la autora de la presente investigación, con el objetivo de esquematizar la clasificación de juguetes antes mencionada, de forma tal, que se proponen algunos objetos y juguetes propios para cada categoría planteada.

Nombre de categoría y tipos de juguetes que corresponden a cada una de ellas.

Categoría	Juguetes
☺ Juguetes ecológicos	🚲 Arena, agua, barro, tierra, piedras, plantas.
☺ Juguetes estimulantes	🚲 Carros de arrastre, pelotas, aros, cuerdas para saltar, patines, triciclos, bicicletas, ping-pong, bolos, avalancha, columpios.
☺ Juguetes mecánicos	🚲 Robots, trenes, autopistas, barcos, aviones, autos eléctricos, animales y muñecos mecánicos.
☺ Juguetes de fantasía	🚲 Muñecas y animales de cualquier material, disfraces, ropa, accesorios, marionetas, títeres, globos, instrumentos musicales, artículos domésticos, espejos, herramientas.
☺ Juguetes educativos	🚲 Rompecabezas, juegos de mesa, materiales de construcción, pastas para modelar, ajedrez, lotería y barajas, dominós, mosaicos, materiales para dibujar, plastilinas.
☺ Juguetes violentos	🚲 Medios terrestres, acuáticos y aéreos de guerra. Todo tipo de armamento: pistolas, espadas, flechas. Muñecos de soldaditos o que representen a la guerra.
☺ Juguetes tecnológicos	🚲 Computadoras, video juegos de cualquier clase, celulares e internet.

Hay que tener en cuenta que el juguete puede cambiar de categoría según el objetivo que se quiera lograr con éste. Por ejemplo. Algunas actividades didácticas pueden apoyarse utilizando la computadora, es entonces; un juguete tecnológico con fines educativos. Lo importante está en saber los beneficios al utilizar determinado objeto o juguete, para promover en uno solo, múltiples fines a favor de los niños.

Esto demuestra una vez más la multiplicidad de los juegos en que participan los niños haciendo uso de diferentes tipos de juguetes: unos que privilegian la actividad física, otros lo imaginativo, y estos últimos que favorecen una actividad mental.

6.7 ELECCIÓN DEL JUGUETE

No cabe duda, que el niño es el mejor en decidir cual juguete quiere, puesto que es para él. Pero, su decisión no está totalmente dirigida a su gusto, sino, más bien por la gran cantidad de bombardeo publicitario al cual el niño está expuesto. En algunas ocasiones el juguete que ellos eligen, no tiene ningún beneficio ni contribuyen a un sano desarrollo. Es aquí donde interviene la decisión del adulto, la cual no debe imponerle al niño determinado juguete, sólo porque a él le hubiera gustado tenerlo o para ponerlo en una repisa, de adorno. La decisión del adulto debe ser firme y flexible a los gustos y necesidades del niño (Díaz, 1997).

Díaz Vega (1997) plantea 11 criterios que los padres deben seguir ante la elección correcta de un juguete.

1. El juguete debe ser un objeto que facilite la emisión de fantasías, así como de de escenas y desenlaces creativos.
2. Elegir un juguete el cual se sabe cuanto tiempo se le dedica y la recreación que se obtiene con su uso.
3. Saber cuáles son las áreas de desarrollo del niño que estimula dicho juguete.
4. Elegir un juguete que no fomente el aislamiento o el individualismo.
5. El buen juguete debe de favorecer la socialización del niño.
6. Conocer los valores implícitos de los juguetes.
7. La edad cronológica y mental es un criterio elemental en la elección del juguete, ya que deben provocar inquietudes y satisfacciones, y no frustraciones a los niños.
8. La estructura del juguete teniendo en consideración el trato que va a recibir de parte del niño.
9. Considerar el material con que están hechos y pintados, estos no deben ser astillables ni tóxicos, pues sería un riesgo para los niños.

10. Considerar el tamaño y la forma del juguete, evitando puntas, filos o accesorios que puedan implicar algún riesgo en su manejo.
11. Otro criterio importante es ver a qué sexo va dirigido el juguete. Esto más que nada por los valores implícitos que pueden tener en dado caso de un juguete para un niño de sexo opuesto. Sin embargo, más adelante se profundizará en este tema.

La evaluación real de los objetos lúdicos se basa en lo que Gilles Brougere denomina *juguete racionalizado*, el cual implica la concepción del producto a partir de lo que adquiere la infancia. Es en este sentido, hay un juguete para cada edad del niño, en donde el psicólogo determina el perfil del juguete en función de su edad. Esta racionalización tiene como objetivo, la adquisición de un juguete terapéutico y educativo, que tenga una finalidad en el desarrollo del niño, concebido de manera abstracta, a partir de normas universales. Esta es la propuesta de Díaz Vega, la cual aportará elementos más fundamentados y consistentes que permitan una mayor comprensión de la actividad lúdica y de su implicación e impacto en el desarrollo infantil.

Es importante que los adultos tomen en cuenta estos criterios para que el juguete tenga repercusiones buenas y favorables para un desarrollo sano del infante. Y no, sea un riesgo que ataque a la propia vida del mismo. Sin embargo, de igual manera, hay que tomar el punto de vista de los niños, sus gustos, necesidades y características del mismo.

6.8 RELACION NIÑO-JUGUETE

Como ya se ha mencionado, el juguete tiene varias connotaciones, sociales, educativas, culturales, cognitivo, entre otros. En este apartado se hablará del significado afectivo que tienen los juguetes en cuanto a la relación con el niño. De aquellos sentimientos o sensaciones que hay en esta relación privilegiada niño-juguete. El juguete es un objeto que representa algo, y es el niño el que le da una identidad, funciones o roles, los cuales puede ser cambiante, según el juego. Estas características de la relación niño-juguete se mencionan y explican a continuación (citados en Glanzer, 2000).

6.8.1 Juguete como propiedad

Los juguetes del niño son vividos como algo de su propiedad. Esto se empieza a manifestar en cuando el niño comienza a hablar, cuando le dan un juguete él lo nombra “mío”, de ahí, que cualquier objeto con el cual el niño juega se convierte en algo propio, lo cual es permitido por los adultos. En su casa lo único que el niño toca y manipula a su antojo son los juguetes, por lo tanto son su propiedad privada. Lo demás que hay en ella, es de los adultos y el niño no tiene acceso a ellos.

Esa relación de posesión sobre sus juguetes, le otorga al niño seguridad y le asegura el dominio sobre ellos mismos. Esta propiedad puede compartirla con sus hermanos, sin embargo, esto depende de las características del niño y de la relación que tenga con ellos.

6.8.2 Juguete preferido

Todos los niños tienen en su armario o encima de su cama a su juguete preferido. Es ese objeto que marca recuerdos o sensaciones afectuosas y los cuales se llevan durante mucho tiempo. Son acompañantes en sus juegos, destinatarios de confesiones, le dan amor y cariño, así como también descargan su ira con ellos. Destaca por ser el elegido, el que más le gusta y en ocasiones lo traen consigo para todos lados.

6.8.3 Juguete roto

Son esos objetos que aún cambiando su estado físico, no cambian los sentimientos y emociones que el niño siente por él. Cualquiera que fuera el deterioro pareciera que el niño no se percata de ello y a veces las transformaciones hechas sirven para darle otros elementos para crear personajes nuevos. Evidentemente, para los mayores un juguete roto no tiene las mismas connotaciones que para los niños, ellos quieren deshacerse de ellos, pues piensan que ya no sirven. En ocasiones los padres tiran esos juguetes sin que el niño se entere, cuando esto pasa, “la sensación de pérdida sufrida por el niño, cuando lo busque y se entere que ya no esté más se sumará a sentimientos de frustración, de injusticia y de impotencia, lo que puede acarrear consecuencias más dolorosas aun traumáticas. El juguete es una pertenencia de su

exclusividad y debe ser él quién decida su suerte o quien apruebe o consienta las decisiones que eventualmente tomen los padres sobre él.” (Glanzer, 2000, pág. 260).

6.8.4 Juguete como paliativo

La palabra paliativo significa encubrir o disimular, esto mismo pasa con el juguete cuando el niño tiene problemas o está triste. Utiliza al juguete para apaciguar esos sentimientos o situaciones que le causan desagrado. Son su consuelo ante tristezas, frustraciones, sufrimiento o reacciones de cólera ante la incomprensión. Lo que resulta falso es hacerse a la idea que el juguete quitará estos sentimientos, de igual manera, sería erróneo pensar que un juguete puede suplir la presencia de un adulto importante para el niño. Sin embargo, funciona como tranquilizador y consuelo para los niños en situaciones difíciles.

6.8.5 Juguete como motivo de aislamiento

Como bien se ha explicado antes, que el juguete tiende a llevar al niño a realizar juegos solitarios. Es por esto que los juguetes aíslan a los niños de las demás personas. Se dice que el objetivo de que los padres le regalen un juguete a su hijo es de unirlos, pero en realidad pasa lo contrario. Ese juguete provoca en el niño horas de trabajo, jugando con él, por lo que se aleja de los demás, busca su espacio y le dedica el tiempo que sea necesario. Sutton-Smith afirma que “con el juguete habituamos al niño a una actividad solitaria e impersonal que esto es un pronóstico para que en los años venideros lleguen a ser solitarios profesionales y expertos” (Glanzer, 2000, pág. 268).

6.8.6 Juguete como consuelo

El juguete funge como consuelo ante una necesidad de sentirse reconfortado, y seguro. Es ese tipo de objetos que el niño acoge cuando se siente solo para protegerse de aquello que le aqueja. Ese juguete lo acompaña al niño en su soledad y que está dispuesto a abandonarlo en cuanto vea al padre o a la madre y corra a abrazarlos. Eso quiere decir que ese juguete le proporciona el consuelo, la compañía y la protección que necesita cuando esta solo, sin la presencia de los padres. Es por esto que este

objeto nunca podrá suplir los valores afectivos que existen entre los seres queridos del niño y él. Casi siempre este tipo de objetos, son juguetes de tela o felpa, de consistencia suave y blanda, en donde el niño deposita sus afectos, cuando ese “alguien” no está presente.

Sin embargo, existe un lado controversial en este tipo de juguetes, los llamados *objetos transicionales*. Los cuales llegan a adquirir una importancia vital para el bebé como defensa contra la ansiedad que le produce, ya sea por ejemplo, ir a dormir o separarse de la madre o su cuidador. Este tipo de objetos o juguetes tienen que estar siempre con el niño, sin él el niño experimenta episodios de angustia manifestados con mucho llanto, pataletas y es muy difícil contenerlos, a menos que le den dicho objeto. A pesar de esto, el niño por sí solo comienza a dejar ese objeto, casi al finalizar el preescolar. (Winnicott, 2006).

6.8.7 Juguete como recompensa

Este tipo de juguetes son los que se le dan a los niños por el logro o éxito en la escuela, o por su buen comportamiento. Sin embargo, el niño se esfuerza por alcanzar esa meta para recibir su recompensa, que lejos de apoyar a la actividad, lo aleja, pues no tiene nada que ver el buen comportamiento o las buenas calificaciones con el juguete deseado. Aquí es donde se entra en discusión, cuando el niño no logra lo prometido, lógico no habrá premio, entonces, el niño vive al juguete como fracaso.

Por medio de esta relación niño-juguetes, se establecen roles, algunos mencionados anteriormente, sin embargo existen más roles que se le han puesto a los juguetes, desde educativos: como revelador de valores y portador de experiencias; en la vida social: como motivo de ostentación y prestigio, lo que le da un estatus; en lo comercial: como producto codiciado y productivo, entre muchos otros. Glanzer (2000) admite que existen diferentes roles y que estos dependen de las funciones que los adultos le adjudican según las variadas formas de actividad lúdica infantil.

“El juguete posee muchas de las características de los objetos reales, pero por su tamaño, por su condición de juguete, por el hecho de que el niño ejerce dominio sobre

él porque el adulto se lo otorga como algo propio y permitido, se transforma en el instrumento para el dominio de situaciones penosas, difíciles y traumáticas que se le crean en la relación con los objetos reales. Por otra parte, es reemplazable y le permite repetir a voluntad situaciones que le resultaron placenteras o dolorosas pero que no pueden reproducir por sí solo en el mundo real.” (Aberastury, 2005, pág. 14).

Sin duda, los juguetes son objetos que ayudan al niño en sus juegos, sin embargo, no depende de ellos, la realización de la actividad lúdica. Lo importante es que el niño busque obtener de ellos beneficios para su desarrollo de forma sana. Sin embargo, los niños no son consiente de ello, y es donde el adulto debe intervenir para la elección correcta de sus juguetes.

Los niños tienen la necesidad de los juguetes, y el que no los tiene, se los fabrica. No es importante si el juguete es manufacturado o el más cotizado en el mercado, sino la posibilidad y el permiso que tiene niño para utilizarlos. Lo importante del juguete es el derecho de tenerlo, tocarlo y divertirse con él.

Hasta ahora, el triángulo juego-juguetes-desarrollo, se ha completado. En el siguiente capítulo se analizan situaciones donde intervenga esta relación triangular, temas como el género, los deportes, la escuela serán importantes investigar, para determinar el impacto que tienen en la infancia.

CAPITULO VII

¿A QUÉ JUEGAN LOS NIÑOS?

El juego es una actividad presente en todos los seres vivos. En los infantes, el juego es indispensable para el desarrollo de habilidades y capacidades que le ayudan a formar una personalidad adaptada a su sociedad. Desde el punto de vista que se vea, ya sea biológico, pedagógico, psicológico o social. El juego cumple una función primordial en la vida infantil. El juego nace, crece, madura y se desarrolla junto con el niño.

Con todo lo expuesto por los autores en sus teorías acerca del juego de los niños. Se observa que los niños tienen diferentes formas, modos, motivaciones, causas y gustos al jugar. Esta diversidad hace posible la unificación de todos los aspectos involucrados en esta actividad, lo que ayuda a que se categoricen para comprenderlos mejor y saber a qué juegan los niños. Lo importante radica en conocer los diferentes tipos de juegos y entender el contenido de estos. Por tal motivo, a continuación se propone una clasificación de juegos infantiles, la cual es parte de la propuesta final y del objetivo de esta investigación.

Esta propuesta se origina por la abundante información que se ha aportado al tema del juego infantil. Toda la información recabada se ha organizado de manera estratégica con el fin de presentarla de modo sintetizada y resumida para que facilite su mayor comprensión.

Esta parte aborda una propuesta de clasificación de juegos de la infancia, sus características principales, la finalidad que pretenden, las edades de aparición en los niños y algunos ejemplos de juegos y juguetes de cada categoría. Al final se presenta el cuadro llamado "*Juegos de la Infancia*", en el cual se engloba la información expuesta en este capítulo.

Los tipos de juegos propuestos se mencionan y explican en seguida.

7.1 Juegos de ejercitación

Estos juegos son los primeros en aparecer en los niños, los cuales están a partir del nacimiento hasta los dos o tres años del niño, que es cuando se encuentra en el

periodo sensorio-motor. Consiste en la práctica de movimientos corporales, en donde cada actividad concurre a desarrollar una función, la cual le será útil e indispensable para su vida adulta. Este juego, se basa por medio de la repetición, tiende principalmente hacia un resultado de satisfacción inmediata, el éxito de la acción y actúa esencialmente sobre acontecimientos y objetos reales por el placer de los efectos producidos. Estas acciones inciden generalmente sobre contenidos motores; suelen ser ejercicios simples o combinaciones de acciones con o sin un fin aparente. Estas conductas permiten descubrir por azar y reproducir de manera cada vez más voluntaria, secuencias de movimientos musculares, pero sin hacer referencia a una representación. Este tipo de juegos abarca los propuestos por Gross (juegos de funciones generales), Bühler (juegos funcionales), Piahet y Château (juegos de ejercicios). (Château, 1958 y Piaget, 2006).

7.2 Juegos sensitivos

Los juegos sensitivos aparecen desde el nacimiento hasta los tres años de edad aproximadamente, se producen de forma casi simultánea con los juegos de ejercitación y también abarcan el periodo sensorio-motor. Estos consisten en mirar imágenes y escuchar cuentos, entre otros, contribuyendo enormemente al conocimiento de su propio cuerpo y de sus sensaciones. Abarca todos los juegos que el niño percibe e interpreta basados en la obtención de placer sensorial o motriz. Se caracterizan por ser juegos donde existe una búsqueda de placer mediante actividades que estimulen los sentidos. Entre estos juegos los más característicos se encuentran el chuparse los dedos, el producir ruido o el tocar cualquier objeto. Aquí se encuentran los juegos propuestos por Bühler (juegos receptivos) y lo de Château (juegos hedonísticos). (Château, 1958 Piaget, 2006).

7.3 Juegos de exploración

Este tipo de juegos aparecen a partir del primer año de vida hasta el tercer cumpleaños. Se caracteriza por ser exploratorio y de descubrimiento, principalmente con algo nuevo y novedoso para los infantes. Con estos juegos los niños comienzan a conocer todo aquello que les rodea, desde el entorno más inmediato, los materiales con

los que juega, hasta sus compañeros de juego. Poniendo en práctica este tipo de juegos, los niños adquieren valores totalmente distintos, que propiciarán la autoafirmación y la búsqueda del desarrollo de la personalidad. Aquí se encuentran los juegos sugeridos por Château (juegos con algo nuevo) (Château, 1958).

7.4 Juegos de destrucción

Estos juegos aparecen desde el primer año hasta los cuatro años de edad. Château plantea que gracias a la continua búsqueda de la autoafirmación y búsqueda de sí mismo, los entran en una fase en la que desean afirmarse, utilizando para ello el placer de la destrucción. Estos juegos comprenden actividades como romper, tirar y destruir objetos, conductas agresivas como golpes y empujones. Esto le produce a los niños placer al realizarlos, ya sea por lo que provocan, lo que significa aquello que destruyen o el gusto o placer al descargar aquella energía agresiva al destruir objetos o situaciones. Los niños al jugarlos no piensan en las consecuencias de sus actos, ni el daño que se puede hacer a sí mismo ni a los demás, sólo lo hace por el gusto de hacerlo (Château, 1958).

7.5 Juegos de interés

Estos juegos aparecen a cualquier edad del niño y el que se den depende de la utilidad o provecho que el niño se sienta motivación obtener. En los juegos de interés hay siempre una relación variable entre “darle forma” al juego y las condiciones de éste. “Darle forma” depende del modo de jugar que el niño le interese, o se sienta motivado. En pocas palabras, es aquel modo de juego que el niño se siente motivado a realizar, a partir de las características y propiedades del mismo. Por ejemplo en el juego de la pelota por un lado el niño se ve arrastrado a jugar de un modo determinado por las condiciones del objeto (rebota, se escurre de las manos, se aleja, etc.), pero, por otro, termina por introducir la “forma” de juego (ritmo de botes, tirar una vez al aire, otra al suelo, etc.). Hay gran variedad de estos juegos: bolos, aros, pelotas, juegos con agua, correr con patineta, instrumentos de arrastre, etc. También conocidos como juegos de entrega estudiados por Rüssel en 1970. (Rüssel, 1970 y Padilla, 2003).

7.6 Juegos de fantasía

Estos tipos de juegos son los que describen Groos (juegos de funciones especiales), Bühler (juegos de ficción), Piaget (juegos simbólicos), Rüssel (juego de representación de personajes), Château (juegos figurativos) y Caillois (juegos de simulacro). Los cuales aparecen a partir de los dos años hasta los seis u ocho años del niño. Se caracterizan por llevarse a cabo en base a la imaginación y a la fantasía del propio niño, exteriorizados en el intercambio de papeles o roles en sus juegos (Château, 1958; Rüssel, 1970; UNESCO, 1980; Martínez, 1999; Lewin, 2004 y Piaget, 2006;).

La mayor parte de los juegos implican movimientos y actos complejos que pudieron, anteriormente, ser objeto de juegos de ejercitación. Estos movimientos se subordinan, en el contexto del juego, a la representación y a la simulación que ahora se convierten en la acción predominante. Sus juegos están marcados entonces por la máxima utilización de esta nueva función: simulación, ficción, representación, invención de personajes imaginados y reproducción de acontecimientos pasados que acompañan la actividad lúdica en el transcurso de este periodo. Lo fundamental no son ya las acciones sobre los objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan. Pero estos juegos adquieren un carácter totalmente distinto; (juegos figurativos) aproximadamente a los 6 ó 7 años donde la imitación ya no es de los adultos sino de seres imaginarios. Esta complejidad creciente de los modelos imitativos hace que el niño, que hasta ahora jugaba solo, busque y desee la relación social con sus iguales, ocasionando una organización de grupo, se vuelven más socializados y aproximan al niño a la aceptación de la regla social (Ibid.).

Mediante este juego el niño imita y representa a un personaje, animal o persona humana, tomando como núcleo configurativo aquellas cualidades del personaje. En la representación de personajes se produce una asimilación de sus rasgos y un vivir la vida del otro, con cierto olvido de la propia. Este doble salir de sí mismo hace que el juego representativo implique una cierta mutación del yo que, por un lado se olvida de sí y por otro se impregna del otro (Ibid.).

En este tipo de juegos también entran los *ceremoniales* propuestos Château sólo que en estos, el rango de edad para jugarlos corresponden principalmente de los diez hasta los trece años aproximadamente y rara vez se presentan en los varones. Donde el

objetivo es jugar a imitar algún acontecimiento de la realidad, de manera muy estructurada y apegada a los actos sociales y culturales. Juegos como los casamientos, batallas, ritos entre otros, son característicos de estos (Château, 1958).

En este tipo de juego se hace creer a los demás que es otro, se finge o actúa otra personalidad. El placer consiste en ser otro o en hacerse pasar por otro. Se consideran juegos de este tipo: jugar al doctor, al papá y la mamá, al pirata, y hasta en representaciones teatrales.

7.7 Juegos desordenados

Esta categoría de juegos está determinada por conductas sin orden e impulsivas de los niños. Aparecen de los siete a los diez años de edad. Château plantea que estos juegos son normalmente dirigidos hacia otras personas a las que se pretende molestar, como el desquite por frustraciones sufridas. Los juegos desordenados pueden manifestarse como rechazo a reglas y límites impuestas por los adultos, o también por problemas emocionales como inseguridad, depresión o puede ser simple desinterés de los niños en sus actividades (Château, 1958).

7.8 Juegos de creación

Autores como Bühler, Piaget, Château (juegos de construcción) y Rüssel (juegos configurativos), plantean este tipo de juegos cuyo objetivo es crear, modificar y transformar cosas. En este tipo de juego se materializa la tendencia general de la infancia a “dar forma”. Es un juego que está presente en cualquier edad. Marca una posición intermedia, un puente de transición entre los diferentes niveles de juego y las conductas adaptadas. Desde el primer año de la vida del niño existen actividades que cabría clasificar en esta categoría. Pero a medida que crezca, su construcción se parecerá más al modelo de la vida real o al que se había trazado al iniciarla. Pero justamente en la medida en que tiene un objetivo establecido de antemano y que los resultados se evaluarán en función de dicho objetivo se aleja de lo que es mero juego para acercarse a lo que llamamos trabajo (Château, 1958; Rüssel, 1970; Martínez, 1999 y Piaget, 2006).

El juego se convierte entonces en una especie de montaje de elementos que toman

formas distintas. Su tendencia a la creación la proyecta el niño en todos los juegos, de modo que la obra resultante depende más del placer derivado de la actividad que de la intención planeada e intencional de configurar algo concreto. El niño goza dando forma, y mientras lleva a efecto la acción, más que con la obra concluida. Todos ellos proceden de una tendencia instintiva al orden, que se plasma en la colocación sistemática de objetos o cosas (Ibid.).

7.9 Juegos de reglas

Château habla de juegos de regla arbitraria los cuales se entiende como la consecución de un objetivo concreto, novedoso. Se localizan entre los 4 y 6 años de edad. En donde los niños crean normas, límites y reglamentos que surgen de la propia naturaleza o características de objetos particulares usados en el juego. Los juegos de reglas sociales propuestas por Rüssel y Piaget, los cuales son a partir de los 6 años de edad. Estos juegos implican ya relaciones sociales o interindividuales (Château, 1958; Rüssel, 1970 y Piaget, 2006).

Tienen una función esencialmente social y suelen ser juegos organizados, que con frecuencia se realizan en equipo y que entrañan algún tipo de competitividad. A través de ellos, los niños desarrollan estrategias de acción social, aprenden a controlar la agresividad, ejercitan la responsabilidad y la democracia, las reglas obligan también a depositar la confianza en el grupo y con ello aumenta la confianza del niño en sí mismo. Dentro de las reglas sociales están los juegos de reglas simples y los juegos de reglas complejas.

Se pueda considerar el juego de reglas simples como característico de la *etapa de las operaciones concretas* (7-12 años). En esta etapa de desarrollo, las operaciones concretas del pensamiento, ya esbozadas en el nivel precedente bajo la forma de simples manipulaciones, se organizan y se coordinan, pero sólo actúan sobre objetos concretos. En la *etapa de las operaciones formales* (A partir de los 12 años) el adolescente se interesa por los juegos de reglas complejas, de estrategias elaboradas, de montajes técnicos o mecánicos precisos y minuciosos que llevan planos, cálculos, reproducciones a escala, maquetas elaboradas (Ibid.).

Se interesa también por el teatro, el mimo, la expresión corporal y gestual, y los

juegos sensoriales y motores de tipo deportivo que conllevan reglamentos y roles colectivos, complementarios. La regla no es vista por el jugador como una traba a la acción sino, justamente al contrario, como lo que promueve la acción.

El juego de reglas es uno de los que más perdura hasta la edad adulta, aunque el niño mayor y el adulto no ven ya la regla como una exigencia, sino como un conjunto de reglamentaciones dentro de las cuales hay que buscar toda oportunidad posible para ganar. El fin no es sólo jugar sino ganar.

7.10 Juegos de azar

Los juegos de azar principalmente propuestos por Caillois aparecen a lo largo de la infancia, no se especifica una edad concreta, ya que conforme el niño se desarrolla y atraviesa por ciertas etapas, el gusto por estos juegos aumenta y se intercala con cualquier otro tipo de juegos. Estos juegos con todos aquellos basados en una decisión que no dependen del jugador sino del destino. Los niños permanecen pasivos, no demuestran sus habilidades musculares, de estrategias e inteligencia, sólo están sujetos al resultado de la suerte de cada niño. Están integrados por juegos de fortuna y suerte. Juego de lotería, dados, volados, juego de papel o tijeras, entre otros, están dentro de esta categoría (UNESCO, 1980 y Lewin, 2004).

7.11 Juegos de estrategia

Estos tipos de juegos abarcan los planteados por Groos (juegos de funciones especiales) y Château (juegos de proeza) aparecen a partir de los siete años hasta los diez aproximadamente. Cuyo objetivo es demostrarle a los demás sus habilidades, destrezas y técnicas que, a la hora del juego se ponen en acción, junto con el factor de inteligencia, todo esto ayuda a la planificación del juego para conseguir la victoria. Juegos como el ajedrez, juegos de video, algunos juegos de mesa, el billar, canicas entre otros (Château, 1958; Hughes, 2006 y Piaget, 2006).

7.12 Juegos de competencias

Los juegos de competencia son muy semejantes a los juegos de estrategia, la única diferencia radica en que en estos, se contiende por un prestigio y recompensa social o

material (trofeos y medallas). Estos juegos propuestos por Château y Caillois, suelen ser mayormente estructurados y pueden ser individuales o en grupo. Aquí se pone en juego la rivalidad en torno a una cualidad: rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio, dentro de límites definidos y sin ninguna ayuda exterior. Característicos de los nueve a los trece años de edad y particularmente preferidos por los varones. Las reglas sirven para establecer el marco de activación y así conseguir una igualdad de opiniones. El tenis, fútbol, voleibol y karate son algunos de ellos, donde las reglas tienen más fuerza y el resultado es sumamente importante para ellos y para los adultos que los apoyan (Château, 1958 y UNESCO, 1980).

7.13 Juegos de adrenalina

Aquí se localizan los juegos de Caillois (juegos de vértigo) y de Château (danzas). Son juegos que implican un deseo de inestabilidad o desequilibrio que intente destruir o modificar la percepción que se tiene de la realidad, que genere sentimientos de miedo, pánico, vértigo y agitación emocional. El baile, las acrobacias, las coleadas, (típicos de las niñas) y; las persecuciones, subirse a la banana en alguna playa y juegos conocidos como extremos (típico en los niños), entre otros son propios de este tipo de juegos. Son característicos entre los nueve y trece años de edad de los niños. Residen únicamente en un comportamiento perfectamente determinado, en una regulación estricta. Las evoluciones de los jugadores implican un grupo o compañeros de juego y algunos pueden ir acompañados de cantos o música (Ibid.).

Hay que tener en cuenta que un tipo de juego se puede mezclar con otros, no son exclusivos de una misma categoría. También hay que considerar que las edades marcadas son aquellas, donde el niño manifiesta mayor inclinación por llevar a cabo determinados juegos. Esto no quiere decir que sólo realiza ese tipo de juegos ya que durante todo su desarrollo, van apareciendo capacidades y habilidades características de cada etapa que favorecen la ejecución de determinados juegos.

De acuerdo a la propuesta planteada de *“¿a qué juegan los niños?”*, toda la información se resume de manera general y práctica, la cual servirá de pilar fundamental para la propuesta final de esta investigación.

Esta propuesta que a continuación se expone es en forma de tabla, la cual es llamada "*Juegos de la Infancia*" en la que, en una primera columna, se pone la clasificación propuesta anteriormente de los juegos; en la columna siguiente, el fundamento teórico de la tipología de juegos con sus respectivos autores; posteriormente, una pequeña descripción de esos juegos; siguiendo con las edades en la que aparecen en los niños y; finalizando, con algunos ejemplos de juegos que explican esa categoría propuesta.

TABLA
“JUEGOS DE LA INFANCIA”

Clasificación	Fundamento Teórico	Descripción general	Edades	Algunos ejemplos
Juegos de ejercitación	☺ J. de funciones generales de Groos. ☺ J. funcionales de Bühler. ☺ J. de ejercicios de Piaget y Château.	El niño repite por placer conductas o ejercicios espontánea, que tienen un fin funcional y adaptativo.	Desde el nacimiento hasta los 2 o 3 años (aproximadamente)	Patalear, tomar objetos, gatear.
Juegos Sensitivos	☺ J. receptivos de Bühler ☺ J. hedonísticos de Château.	En estos tipos de juegos el niño obtiene placer por medio de lo que percibe sus sentidos.	Desde el nacimiento hasta los 3 años (aproximadamente)	Jugar con su cuerpo, con móviles decorados, balbucear, hacer trompetillas.
Juegos de exploración	☺ J. con algo nuevo de Château.	Son juegos donde lo primordial es el descubrimiento y la indagación de algo novedoso para el niño.	Del año de nacido hasta los 3 años de edad (aproximadamente)	Jugar con objetos novedosos, con el cuerpo el compañero.
Juegos de destrucción	☺ J. de destrucción de Château.	Juegos por los que los niños obtienen placer al destruir las cosas.	Desde el primer año hasta los 4 años de edad (aproximadamente)	Rayar o destrozar dibujos, romper cosas.
Juegos de interés	☺ J. de entrega de Rüssel.	Juego donde según su modo y características de este, el niño se ve inmerso y arrastrado a jugar.	A cualquier edad y de acuerdo a su desarrollo e interés del niño.	Bolos, aros, pelotas, juegos con agua, correr con patineta.
Juegos de fantasía	☺ J. de funciones especiales de Groos. ☺ J. de ficción o de ilusión de Bühler. ☺ J. simbólicos de Piaget. ☺ J. de representación de personajes de Rüssel. ☺ J. figurativos y “ceremonias” de Château. ☺ J. de simulacro de Caillois.	Por medio de la imaginación, la fantasía, la ficción y la imitación, el niño representa a la realidad a través de símbolos, roles y personajes (reales o irreales), asimilándolos e interpretándolos, para su adaptación dentro de la sociedad.	De los 2 a los 6 años de edad. Algunos como los figurativos hasta los 8 años y los de ceremoniales hasta los 13 años. (aproximadamente)	Jugar al doctor, al papá y la mamá, a los piratas, representaciones teatrales, actos sociales.
Juegos desordenados	☺ J. de desorden y arrebatos de Château.	Son esos juegos que son dirigidos hacia otras personas, con el objetivo de desquitarse de frustraciones sufridas	De los 7 a los 10 años de edad (aproximadamente)	Aventar y empujar cosas, ensuciarse al pintar.

Continuación.

Clasificación	Fundamento teórico	Descripción general	Edades	Algunos ejemplos
Juegos de creación	☺ J. de construcción de Bühler, Piaget y Château. ☺ J. configurativo de Rüssel.	Juegos donde los niños imaginan, crean, modifican, transforman y fabrican modelos concretos y parecidos a los de la vida real, otorgándoles un orden.	A partir del año y medio, hasta los 13 años. Conforme se desarrolla el niño los juegos se perfeccionan.	Dibujar, jugar con plastilina formando figuras, ensartar objetos, apilar cubos.
Juegos de reglas	☺ J. reglados de Piaget y Rüssel. ☺ J. de reglas arbitrarias de Château .	Son juegos organizados con normas y límites los cuales se realizan en grupo. Van tras un objetivo concreto y novedoso, donde las reglas a veces surgen por la naturaleza o características del objeto.	J. de reglas arbitrarias de 4 a 6 años. J. de reglas sociales a partir de los 6: J. de reglas simples de 7 a 12 años de edad. J. de reglas complejas a partir de los 12 años (aproximadamente)	Monopolis, fútbol, beisbol, escondidillas, atrapados.
Juegos de Azar	☺ J. de azar de Caillois.	Juego basado en una decisión del destino, fortuna o suerte, en donde no depende del jugador	No maneja una edad en específico, puede manifestarse en cualquier edad, dependiendo de la etapa de desarrollo del niño	Lotería, dados, volados, juego de piedra, papel o tijeras.
Juegos de estrategia	☺ J. de funciones especiales de Groos. ☺ J. de proeza de Château.	Son juegos donde los niños tienen como objetivo demostrar sus habilidades y técnicas con inteligencia para lograr la victoria.	De los 7 a los 10 años de edad (aproximadamente)	Ajedrez, juego de carta, canicas, jugar con video juegos, juegos de puntería.
Juegos de competencias	☺ J. de competición de Château y Caillois.	El juego tiene reglas bien establecidas y firmes. Hay una rivalidad en torno a una cualidad y el resultado es de suma importancia para los niños y para los demás.	De los 9 a los 13 años de edad (aproximadamente)	Carreras, futbol, karate, tenis, bicicleta, patineta, natación.
Juegos de adrenalina	☺ J. de vértigo de Caillois. ☺ Danzas de Château.	Juegos donde hay exceso de movimiento, con sensaciones de vértigo, ansiedad y euforia, ocasionado por el gusto de inestabilidad y desequilibrio de la percepción de la realidad.	De los 10 a los 13 años de edad (aproximadamente)	Coleadas, subirse a la banana en la playa, aventarse de bonji, juegos de la feria, aventarse del trampolín, jugar en el brincolín, volantes.

En la tabla “*Juegos de la infancia*” se propone una clasificación y organización de los diferentes tipos de juegos, características y edades de aparición. Se tiene en cuenta que la tabla sólo abarca y se refiere a los juegos de los niños desde el nacimiento hasta los doce años de vida, el cual es el rango de edad de esta investigación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que determinados juegos perduran por mucho más tiempo en la vida del ser humano o comienzan antes.

También hay que considerar que algunos pueden pertenecer a una o más categorías propuestas, esto depende de dos cosas: del fin que se pretenda conseguir con ello y; de las características de los juegos o juguetes empleados. Por ejemplo, el juego de ajedrez pertenece a la categoría de juegos de estrategia (fin: ganar), sin embargo también, entra en la de juegos de reglas (características). Otro ejemplo es el fútbol, el cual pertenece principalmente a la categoría de juegos de competencia, pero también, tiene orden, límites y normas por lo cual encaja en los juegos de reglas, y de igual manera, dentro de los juegos de estrategia, al planificar y ejecutar determinadas jugadas para conseguir la victoria.

Para comprender mejor a que edades aparecen determinados juegos en los niños, a continuación se plantea un cuadro que marca estas edades y los tipos de juegos. Esta tabla fue inspirada por la propuesta por Château (1958) de su libro “*Psicología de los juegos infantiles*”. Sin embargo, se modificó con el propósito de mostrar los juegos planteados en la tabla *Juegos de la Infancia*, propuesta por la autora de esta investigación.

Tabla.
Los juegos y sus edades

Juegos	Año de edad												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Juegos de ejercitación	■	■	■										
Juegos sensitivos	■	■	■	■									
Juegos de exploración		■	■	■									
Juegos de destrucción		■	■	■	■								
Juegos de interés	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Juegos de creación		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Juegos de azar			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Juegos de fantasía			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Juegos de regla					■	■	■	■	■	■	■	■	■
Juegos desordenados								■	■	■	■		
Juegos de estrategia								■	■	■	■		
Juegos de competencias										■	■	■	■
Juegos de adrenalina											■	■	■

- Juegos de fantasía figurativos ● Juegos de fantasía ceremoniales
- Juegos de reglas arbitrarias ● juegos de reglas simples ● juego de reglas complejas

Se hace hincapié que en la propuesta final se retomarán de nuevo las tablas “*Juegos de la Infancia*” y “*Los juegos y sus edades*”, que son parte fundamental de objetivo de esta investigación.

En conclusión, existen diferentes tipos de juegos en los infantes, lo importante radica en conocerlos, así como entender los contenidos de los mismos. Estos no aparecen de forma aislada, la mayoría de las veces se manifiestan dos o más juegos, en determinada etapa de desarrollo del niño. El juego es sin duda, un método libre y espontáneo de expresión, el cual ayuda al niño a conocerse así mismo, a los demás y a su sociedad.

CAPITULO VIII

EL JUEGO Y LA INFANCIA

El juego es indispensable para el desarrollo de la infancia, ya que esta “es una etapa en la que cada nueva experiencia se suma a las anteriores, reforzándolas y enriqueciéndolas, posibilitando una mayor destreza y abriendo un campo cada vez más amplio para construir los conocimientos.” (Glanzer, 2000, pág. 29).

En este capítulo se abordan temas donde los juegos y juguetes están en íntima relación, ambos con el objetivo de beneficiar el desarrollo del niño. Empezando con una breve reseña política acerca del derecho de los niños a jugar y a las actividades recreativas. Posteriormente, la importancia que tiene la actividad lúdica en los niños y en las niñas por separado. El impacto que estos tienen sobre la creatividad y el lenguaje. Así también, dentro de la escuela, a nivel educativo. La importancia del juego en la realización de los deportes de los niños. Y por último, la influencia que tiene el juego en el desarrollo emocional del infante. Así como, lo benéfico que puede ser el juego, si se lleva a un enfoque terapéutico con personas preparadas, espacio y materiales necesarios para que el juego funja como herramienta diagnóstica y de tratamiento ante cualquier conflicto o problema que pueda presentar el infante.

Hay que enfatizar que los cuadros explicativos expuestos en este capítulo, son propuestas que se hacen dependiendo de tema que se esté analizando. Esta propuesta de los cuadros se hizo con el propósito de organizar la información expuesta y proponer de acuerdo a ésta, determinados juegos o juguetes que ayudan o determinan el desarrollo óptimo del infante.

8.1 JUEGO Y DERECHOS

El juego está presente durante todos los momentos de crecimiento y desarrollo de los niños. Como lo dice Martha Glanzer (2000, pág. 43) “el niño crece jugando dado que las características de sus juegos irán evolucionando y consolidándose progresivamente, siguiendo un ritmo que es individual y que le posibilita ir logrando nuevas destrezas y competencias.” Por lo tanto, el niño crece, madura y se desarrolla a la par con sus

juegos, todo esto dentro de un medio que le permita potencializar su esencia lúdica durante el trayecto.

Es tal la importancia que tiene la infancia, que se han implementado leyes a favor de ésta. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se encarga de proteger y fomentar los derechos que fueron aprobados por la Convención de los Derechos de la Niñez en 1989. Esta convención plantea 54 artículos que garantizan la protección de los niños y su óptimo desarrollo. Desde el derecho a su alimentación, a la educación, la vivienda, el afecto y la salud, entre otros (Martín y Gisbert, 2005).

El artículo número 31 de esta convención plantea lo siguiente: “se reconoce el derecho del niño al descanso y el entretenimiento, al **juego** y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. Así también, en la Declaración de los Derechos del Niño, de 1959, en su principio número 7, manifiesta que “El niño debe disfrutar plenamente de **juegos** y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover en goce de este derecho.” Por lo que, el juego es un derecho del niño y el cual se debe de garantizar que se lleve a cabo, sin limitaciones ni prejuicios acerca del mismo (Martín y Gisbert, 2005).

Desde ese punto de vista todas las instancias de gobierno deben fomentar esta actividad lúdica en los niños, y procurar que se les brinde y se haga caso de ello. Esto muestra que el juego es un derecho fundamental en el desarrollo de la infancia y se debe de dar todo lo necesario (tiempo, espacio, materiales, etc.) para su práctica.

Políticamente hablando, hace falta más trabajo en cuanto a la infancia. Se requieren nuevas leyes o proyectos, a nivel educativo principalmente, para que el juego pueda tener esa apertura que se necesita para una mejor impartición de la educación. Donde el juego sirva de instrumento (juego dirigido) que lleve a determinados aprendizajes y, de igual manera, de le brinde el tiempo y espacio necesario para su libre ejecución (juego libre). Hay que aprovechar el juego infantil, y tomarlo como herramienta, que les facilite a los niños desarrollarse de manera sana y sobretodo divertida.

“El respeto hacia cada niño y sus juegos es una de las bases para comprender los esfuerzos que realiza para entender el mundo en que está inmerso; al mismo tiempo permite interpretar sus tentativas y su empeño para irse adecuando y desarrollándose en ese entorno, su interés por hacer descubrimientos, incorporar conocimientos, expresarse y adaptarse a esa cultura de la cual ya es integrante” (Glanzer, 2000, pág. 33).

8.2 JUEGO Y TRABAJO

El juego y el trabajo son dos conceptos que suelen distinguirse uno del otro principalmente por su tipo de motivación. En el juego la motivación es intrínseca, nace de forma espontánea, libre, es una actividad divertida y suele ser muy placentera para el participante. Y en el trabajo la motivación es extrínseca, ya que tiene un objetivo, como ganar dinero, mejorar el nivel social, sentirse útil u obtener el éxito, pero algunas veces no suele ser placentero. En donde la única similitud que tienen juego y trabajo es que en ambas, los participantes intervienen de forma activa (Hughes, 2006).

Suele ser fácil encasillar a los niños en juego y a los adultos en trabajo. Sin embargo, los adultos también juegan y los niños también realizan actividades serias que se les puede decir “trabajo”. Los niños comienzan a relacionar el trabajo con el juego cuando inician su escolarización, al estar en contacto con actividades didácticas, con objetivos y recompensas, los niños empiezan a empaparse de reglas y normas propias de cada actividad. Transformando así al juego en actividades “serias” que posteriormente se le llamará trabajo. Teniendo en cuenta que el juego, además de producir placer y diversión, también tiene características formativas, en donde la mancuerna juego-trabajo es importante e indispensable para el desarrollo psicológico del niño. (Padilla, 2003 y Hughes, 2006). El adulto que obtiene placer y gusto por el trabajo, fue un niño que jugó mucho durante su infancia.

8.3 JUEGO Y ESTIMULACIÓN TEMPRANA

“La estimulación es una acción sistemática, realizada con un fin educativo, definida como un conjunto de actividades, intervenciones y juegos que se realizan teniendo en

cuenta las características y el desarrollo normal de los niños.” (García y Rodríguez, 2002, pág. 10).

Es entonces el juego un método de estimulación temprana en los niños. Donde determinadas actividades en forma de juego proporcionan al niño cierta predisposición a adquirir habilidades que le serán de gran utilidad en su próximo desarrollo. Estas actividades van encaminadas a satisfacer el desarrollo del niño a nivel emocional, social, físico y cognitivo.

Con el juego en la estimulación temprana se busca: (citado en García y Rodríguez, 2002)

- ☺ Expresar al máximo la potencialidad del niño en sus áreas de desarrollo.
- ☺ Permitirle al niño vivir su etapa, superarla y avanzar en su desarrollo.
- ☺ Incluir a la familia como agente estimulante.
- ☺ Disminuir o prevenir riesgos que puedan alterara dicho desarrollo.
- ☺ Permitir al máximo el desarrollo general del niño.
- ☺ Provocar un cambio de actitud de sus cuidadores.
- ☺ Orientar sobre actividades que faciliten una buena relación familiar.
- ☺ Producir la adquisición satisfactoria de las habilidades que posee el niño, ampliando su seguridad y confianza.
- ☺ Canalizar el apetito innato de aprender del infante.
- ☺ Despertar la sensibilidad artística en los niños.

Cuando el juego se vuelve una actividad dirigida a cierto objetivo de cualquiera de las áreas de desarrollo se trata de estimulación temprana, la cual es desde el nacimiento hasta los seis años aproximadamente. Estas actividades se vuelven placenteras y divertidas para los niños, las cuales se pueden programar dependiendo de las necesidades del infante, los materiales y el espacio a utilizar, así como a determinada área de desarrollo, ya sea, cognitiva, física, afectiva o social.

8.4 ÁREAS DE DESARROLLO

Casi siempre los juegos están acompañados por objetos a los cuales se les llama juguetes, los cuales dependiendo de sus características y funciones, ayudan a estimular el proceso evolutivo del infante.

Los juguetes favorecen el desarrollo de los niños, sin embargo, hay que tener en cuenta que, estos sólo son auxiliares en la actividad lúdica infantil. Por lo tanto, hay que saber cuáles son las áreas a las cuales estos juguetes favorecen y estimulan. En seguida, se enlistan algunos juguetes que pueden favorecer algunas áreas del desarrollo psicológico del infante (Glanzer, 2000; Schwartz, 2000 y Chapela, 2002).

- **Área sensorio-motrices**

Sonajeros, mordillos, móviles sonoros, cajitas de música, libros duros, de tela o plástico, Imitación de instrumentos, campanas, fotografías y tapiz colorido, pelotas de tela, bloques suaves, juguetes para la dentición, libros con dibujos coloridos

- **Área motor gruesa**

Pelotas, pre-triciclos o andadores, carritos de arrastre y empuje, triciclos, patines, juego de bolos, ping-pong, bicicletas, barriletes, aros, cuerda para saltar, patineta o patín, avalancha, columpios.

- **Área motor fina**

Panel o cunero de actividades, recipientes o aros para apilar, anillos para ensartar sobre un eje, juguetes para arena, juguetes para el baño, trompos, carros para cargar y descargar, cajas de formas para introducir, banco para martillar, banco de carpintería de madera, juegos de encaje, perlas grandes para enhebrar, perlas chicas para hacer collares, plastilina, barro, juguetes para embonar, pintura no toxica, pinceles, cuadernillos para colorear, plumones, colores, actividades para cortar y pegar,

- **Área social y afectiva**

Animales de plástico blando y de felpa, muñecas de tela y plástico, autos y camiones en miniatura, muñecas clásicas, granjas, zoológicos, barcos, aviones, garajes, juegos de té y de cocina, coche para llevar muñecas, títeres, personajes de cuentos y televisión, animales y personajes mecánicos, soldados y accesorios del ejercito, indios y otros personajes, universos para representar escenas, vehículos mecánicos o de pila, casas de muñecas y accesorios, vestidos para muñecas, carpas y cabañas para los niños, disfraces y caracterizaciones, muñecas figurines, marionetas, espejos, teléfonos de juguete, globos.

- **Área cognitiva**

Cubos blandos y huecos, juegos para dibujar, rompecabezas, bloques de construcción, mosaicos, pastas para modelar, caleidoscopios, loterías, juegos de dominó, juegos de barajas, juegos de mesa (tableros y otros), video juegos.

Hay gran cantidad de juguetes que benefician al desarrollo del niño, a veces fortalecen a más de un área a la vez. Lo importante es saber de estos beneficios y elegir el correcto para el niño.

8.5 JUEGO Y SEXO

El sexo del infante tiene mucho que ver en cuál juego y con qué juguetes participa. Se dice que el origen de esto, proviene de la cultura y que se transmite de generación en generación. De igual manera, la infiltración de los padres en los juguetes y juegos del infante tiene mucho que ver. A partir de todo esto, se han observado determinados juegos en las niñas y los niños, que se han caracterizado propios para su sexo (Gianini, 2001).

8.5.1 Influencia cultural

Esta transmisión de generación en generación de juegos y elección de juguetes, es característico de la *teoría del aprendizaje social*, en la cual dice que los niños aprenden

por imitación y refuerzo a comportarse en formas apropiadas para su sexo. Esto tiene mucho que ver en los valores inculcados por los padres, ya que desde muy pequeños se les enseña a jugar con objetos supuestamente característicos a su sexo. Es por eso, que las muñecas son para las niñas, y balones para los niños. (Hughes, 2006).

Los padres y la misma cultura influyen en los juegos y juguetes de los niños a tal grado que a las niñas, se les dan toda clase de juguetes que refieran a trabajo doméstico, como escobas, vajillas, juegos de té. A los niños, se les obsequian juguetes en los cuales puedan demostrar su fuerza y habilidades. Esto claro, transmitido por una cultura donde las mujeres se dedican al hogar y el hombre es el proveedor de dinero. Por lo tanto, a las niñas se les prepara por medio del juego a ser amas de casa, delicadas, sumisas, refinadas y limpias. En comparación a niños, donde su actividad física, habilidades, destrezas, demuestren el tipo de hombres de su cultura, los cuales tienen que salir de casa a trabajar para traer el sustento (Gianini, 2001).

En la actualidad esta situación se ha venido modificando con el paso del tiempo, porque las mujeres cada vez más se unen a la fuerza laboral formal y apoyan en la economía de la casa y la educación. Las tareas domésticas no deben ser propias del sexo femenino, sino que debieran también repartirse entre ambos sexos. Cuando esto no ocurre, las mujeres sufren de doble jornada, la del trabajo y la del hogar.

Por eso hoy en día, es importante que al igual que las mujeres, los hombres sean también responsables de las tareas del hogar.

Es por eso que esta tesis propone que los juegos y los juguetes de los infantes sean unisex, ya que un niño al jugar a la casita, lo prepara para saber cómo hacer las labores de la casa y que en un futuro se responsabilice de ello. O que una niña que juegue con instrumentos de construcción, la motive a que en un futuro estudie alguna ingeniería o arquitectura. Es por eso que hoy se les da a los niños cierta libertad en la elección de sus juegos y juguetes, esto se debe a que los padres ya no son tan rígidos como antes, ya que la situación no es la misma. Sin embargo, siempre va a existir esta inclinación de la sociedad, a que sus niños se involucren en actividades lúdicas supuestamente propias de su sexo.

8.5.2 Influencia paterna

Esto se observa desde antes del nacimiento del bebé, los padres adornan el cuarto del niño, dependiendo del sexo de este. Desde los colores, los cuales tienden a ser: el rosa para las niñas, y el azul para los niños. El color neutral que se manejan es el amarillo. Los adornos y artículos en la decoración del cuarto: móviles de cochecitos, trenes, balones, barcos, automóviles, son exclusivos para los niños; ángeles, muñecas, flores, copos de nieve, son escogidos para las niñas. De igual manera, para uno o para otro sexo, son decorados de: pájaros, patos, cigüeñas, peces, animales de circo, formas geométricas coloreadas (Gianini, 2001 y Hughes, 2006).

Cuando el bebé nace, su ropa también marca diferencias de sexo, pantaloncitos para el varón y falditas para la hembra. Los colores de los ropajes, hasta las sonajas o mordederas que se les da a los bebés para que jueguen, marcan diferencias por el color o la forma. Y así poco a poco se le va marcando al niño un rol característico de su sexo, sin saber el porqué, solo por que así lo han enseñado (Gianini, 2001).

Conforme el niño va creciendo, los juguetes toman más dirección según el sexo del niño. Las muñecas siguen siendo una insistencia para las niñas, ya que por medio de jugar con ellas, las niñas se adiestran para una futura función de madre; mientras que los niños, que manifiesten interés por este tipo de juguetes y juegos, serán persuadidos y empujados hacia tipos de juegos agresivos y competitivos. Igual pasa con cualquier otra actividad que no corresponda a los que su sexo “debe” hacer (Gianini, 2001).

Después de los seis años el camino de los niños se separa del de las niñas. Es aquí donde las niñas están totalmente interesadas en actividades domésticas y participan con alegría en ellas. En cambio, los niños reniegan de ellas y las cancelan totalmente de su repertorio de juegos y de su participación (Gianini, 2001).

Entonces, no se trata de un simple aprendizaje de ciertas habilidades, sino de un verdadero condicionamiento perpetrado con el objetivo de volver automáticas estas actividades. Claro está que los padres (influenciados por la cultura) son los principales transmisores de estas pautas de comportamiento en los juegos de los niños y niñas (Gianini, 2001).

Es típico que las niñas se inclinen más a los juegos de fantasía, eligiendo papeles domésticos o familiares; y los niños se inclinan a los juegos violentos o rudos, donde la

aventura y el peligro son interesantes para ellos. En los juegos de reglas, aquellos que son más complejos y competitivos son los preferidos por los niños, ya que estos preparan al niño para su vida adulta (Hughes, 2006).

Todos los niños independientemente de su sexo juegan, lo que les ayuda a experimentar roles y a inclinarse por determinados juegos o juguetes que pueden o no, estar influenciados por los padres y la cultura.

Sin embargo, lo que los padres provocan al influenciar de ese modo a sus hijos, no es tan positivo como se observa. Los padres limitan el desarrollo de los hijos al imponer estas creencias, que marcan la desigualdad entre los infantes, y hasta se puede observar cierta discriminación hacia las niñas. Donde teóricamente, el niño es el fuerte, el exitoso y superior y; las niñas, las débiles, sumisas e inferiores. Este tipo de influencias son las que se deben de eliminar. Es por lo eso que esta investigación propone los mismos juegos y juguetes en niñas y niños, con el fin de proporcionar las mismas oportunidades de desarrollo que los lleve a ser mejores seres humanos y exitosos por sí mismos.

8.5.3 Medios de comunicación

En el estudio realizado *La publicidad indirecta de los dibujos animados y el consumo infantil de juguetes* en 1999, comprobó que hay mayor porcentaje de consumo de parte de las niñas a juguetes de Disney, en comparación los niños muestran un menor consumo, pero aún así, los juguetes comprados tienen que ver con series japonesas como "Tortuga ninjas", "Bola de dragón" y de "Superhéroes". Corroborando que los juguetes de las niñas, según la marca consumidas, suelen ser de princesa, las cuales reflejan delicadeza, sumisión y sentimientos tiernos; y la de los niños, predomina el carácter bélico, el cual tiene que ver con la utilización de armas, espadas, donde se debe ser tosco y fuerte. De esto se deduce que existe una marcada influencia del sexo en los juguetes, en las que tal vez la publicidad directa o indirecta de los medios de comunicación, tenga mucho que ver (Del Moral, 1999). Ya se adhiere otro elemento en la elección de juegos y juguetes de los niños: los medios de comunicación. Los cuales influyen al consumo de determinados juguetes, siempre marcando si son para niñas o para niños.

Lo medios de comunicación suele ser una vía importante para el consumo de juguetes y la ejecución de determinados juegos en los infantes. Lo importante aquí sería el destacar que esta influencia de los medios de comunicación no favorece al desarrollo de la imaginación y fantasía en los niños, ya que estos productos ya vienen determinando cómo jugarlos y para quiénes van dirigidos. Lo ideal sería inhibir este tipo de influencias en los niños e impulsarlos a realizar juegos donde se estimule la creatividad y la imaginación sin la ayuda de ningún juguete ya estereotipado por el fabricante y sin marcar abiertamente preferencias de sexo.

8.5.4 Compañero de juego

El sexo del compañero de juego es otro factor que influye también en los niños. De hecho, la tendencia a seleccionar a un compañero de juego del mismo sexo, hace que elijan juguetes propios a su sexo. Es por eso que se agrupan: las niñas con las niñas y los niños con los niños. Es muy raro, que un niño juegue con una niña o viceversa: o que se integre un grupo mixto; en este caso, las niñas aceptan más a los niños en su grupo, no ocurriendo así en el caso contrario (Gutiérrez, 2004).

En algunos casos y dependiendo de la etapa de desarrollo del infante, los niños y las niñas suelen jugar juntos. Lo que lleva a que realicen juegos donde ambos sexos puedan representar roles ya sean de su sexo o no, lo que ayuda al reforzamiento de su identidad y al surgimiento de sentimientos empáticos.

Lo ideal radica en no discriminar a los infantes por su sexo, tanto niñas como niños deben aprender a convivir juntos, ya que en su vida futura, compartirán ya sea con su esposa o esposo e hijos de diferentes sexo. Si se comienzan a cambiar estas creencias erróneas desde la infancia, por medio de juegos compartidos y unisex. Estos infantes serán de adultos, personas positivas, que promuevan la igualdad y rechacen la discriminación. En pocas palabras serán mejores seres humanos.

Ya sea por influencia cultural, paternal, de medios de comunicación o compañeros de juegos, la preferencia de los niños ante determinados juegos y juguetes suele ser marcada. Uno de los objetivos de esta investigación es promover los juegos y juguetes

unisex, los cuales tanto niñas como niños puedan jugarlos, favoreciendo esto a un desarrollo óptimo debido a igualdad de oportunidades.

En la actualidad, la distinción entre los juegos y juguetes masculinos y femeninos, van cambiando y perdiendo vigencia, ya que es un mundo donde ese tipo de diferencias se están unificando, ya sea por la moda, por las actividades laborales y profesionales. A medida que esto va pasando, los juegos de ambos sexos se hacen más parejos y compartidos. Esto ayuda a una mejor comunicación y entendimiento entre los infantes (Glanzer, 2000). Esto se observa en que hoy, los niños pueden ponerse ropa de color rosa o morada que está de moda; al igual de mujeres que se dedican y destacan en deportes pesados o profesionistas. Donde con el paso del tiempo, esa línea que divide a unos de otros se va desvaneciendo. Lo que beneficia a una mejor relación y comprensión por el otro y elimina prejuicios impuestos por la sociedad.

8.6 JUEGO Y LENGUAJE

El desarrollo del lenguaje es necesario para la comunicación en una sociedad. Ya que por medio de este, se expresan emociones y sentimientos como miedo, ira, felicidad y tristeza. Y hay que tomar en cuenta que las personas recurren al lenguaje para entablar relaciones, expresar su amor y compartir ideas y sentimientos. Es por eso que es importante ver como los juegos y juguetes pueden ayudar al desarrollo de la capacidad lingüística (Schwartz, 2000).

El juego ayuda a los niños a desarrollar habilidades lingüísticas lo que impulsa el desarrollo del lenguaje. Los juguetes sirven para estimular a los niños a pronunciar ciertas palabras o emitir sonidos. Estos juguetes deben ser debidamente seleccionados estableciendo los objetivos que se proponen con la utilización de determinado juguete. Aprovechando a estos como instrumentos de enseñanza de habilidades lingüísticas.

A través de los juguetes se instruye a los niños acerca de la realidad y cómo vivir en ella. Con estos, se le pueden enseñar a interactuar con otras personas y con su entorno. Los juguetes suelen sustituir a la realidad mientras los niños van aprendiendo a interactuar. Por lo tanto el jugar con juguetes tiene una importancia muy especial para

aquellos niños que puedan tener alguna dificultad para adaptarse a su realidad (Schwartz, 2000).

Por ende, los tipos de juegos y juguetes deben de propiciar la interacción y fungir de manera representativa en la vida de los niños, esto ayudará al desarrollo de su lenguaje.

Schwartz y Heller (2000) plantean unas técnicas de enseñanza para niños que tengan algún problema o sólo para estimular el desarrollo del lenguaje, las cuales se mencionan a continuación:

- ☞ Comenzar con la utilización de frases y oraciones sencillas.
- ☞ Emplear los verdaderos nombres de las cosas.
- ☞ Hay que repetir las palabras claves o conceptos únicos.
- ☞ Hablar con oraciones breves.
- ☞ Introducir pausas entre las oraciones.
- ☞ Concentrarse en un solo juego o juguete a la vez, para evitar distracciones.
- ☞ Al jugar con el niño hay que mantenerse a la altura de la vista del niño.
- ☞ Hay que jugar por breve espacios de tiempo.
- ☞ Averiguar cual es el mejor momento para jugar.
- ☞ Saber cuando dar por terminado el juego.
- ☞ Hay que brindar felicitaciones y apoyo.
- ☞ Hay que hacer que sea divertido y se debe mostrar entusiasta.

Todo esto es recomendado hacer con juegos de diálogo, ya que para el niño debe ser claro y entendible, para que él poco a poco pueda hacerlo.

Los juguetes que recomiendan Schwartz y Heller (2000) se muestran en el cuadro siguiente y los proponen para niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad, que son las edades en que surge y se perfecciona el lenguaje. A partir de los seis años se cree que los niños ya tienen un lenguaje estructurado y con mayor vocabulario.

Juguetes propuestos para el desarrollo del lenguaje

Edad	Juguetes
☺ El primer año de vida	🚗 Móvil infantil, muñecos de peluche, sonajeros, frazadas de diferentes texturas y colores, listones de colores, espejos, juegos de escondite, pequeño gimnasio, pelotas, bloques bandos, reproductora de sonidos, colchón de agua, pila de aros, libros, cuentos y fotografías.
☺ A los 2 años	🚗 Juguetes de tirar y empujar, podadora de césped, aspiradora, la andadera, granja de animales, rompecabezas de piezas grandes, trenes, cajas grandes, pelotas, burbujas de jabón, bloques de cartón, recipiente para jugar en la bañera, el clasificador de formas, casa de muñecas, juego de bolos, cajón de arena.
☺ A los 3 años	🚗 Bloques, muñecos con forma de papa y partes de la cara removibles, rompecabezas sonoro, bloques didácticos, muñecos de gente pequeña, coches, camiones y señales de carretera, raquetas, tablero de fichas.
☺ A los 4 años	🚗 Coches de control remoto, teléfonos, servicios automotriz pequeño, coloca y dibuja, títeres, tablero con fichas para contar y unir, ropa de muñecos, muñecos, masa para modelar, casa de muñecos, globos.
☺ A los 5 años	🚗 Figuras y muñecos de acción, materiales artísticos, juego de dominó, trenes, equipo de beisbol, letras magnéticas, juegos de barajas, abecedario, música.
☺ A los 6 años	🚗 Balones, artículos domésticos, relojes, salón de clases y autobús escolar, juguetes parlantes, juego de damas, restaurantes, calendarios, libreta de direcciones.

Fuente. Schwartz, S. y Heller, J. (2000). El Lenguaje de los Juguetes. Para enseñar habilidades de comunicación a niños con necesidades especiales. Guía para padres y maestros. México: Editorial Trillas.

Este tipo de juguetes debe de ir acompañado con la técnica de diálogo mencionada anteriormente. Sin duda, este tipo de juegos y juguetes ayudarán a la adquisición, reforzamiento y estimulación del lenguaje en los niños

8.7 JUEGO Y LA CREATIVIDAD

La fantasía y la imaginación son indispensables para la activación de la creatividad en los niños. De hecho, son características esenciales para el surgimiento de la actividad lúdica infantil.

Como lo dice Winnicott (2006 pág. 79) “en el juego, y quizás sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores”. Para este autor, ser creativo es sinónimo de salud, y la carencia de la creatividad, de enfermedad. Por ende, se considera que el juego es una vía eficaz para el desarrollo de la capacidad creadora, pues allí los niños pueden extender su imaginación y reflejar en diferente forma la realidad que los rodea; así, hay formas de juegos que se caracterizan porque el mundo de los fenómenos es reproducido en imágenes materiales (modelado, construcción) y en dibujos; también hay otras formas de juego, como, por ejemplo la de los juegos de roles, en los que se reflejan generalmente la vida y las relaciones de los adultos (Glanzer, 2000 y Winnicott, 2006).

Cuando el infante juega, actúa en su juego y le otorga un sentido propio al mismo. “Toma constantemente iniciativa y, tanto sus juegos como sus juguetes, sus actitudes y actividades, cambian caprichosamente, alejándose de la realidad de ese momento para crear un mundo propio que nace de su imaginación y de su voluntad: él lo decide y él lo maneja, poniendo así en juego la creatividad, que se distingue y se diferencia en cada niño que juega”. (Glanzer, 2000, pág. 122). La creatividad se observa en los juegos de los niños, ya sea en lo que crea de forma tangible, un objeto o dibujo; o lo que crea en su fantasía (intangibles) que sólo él conoce y maneja a su antojo.

Una actitud juguetona es fundamental para el pensamiento creativo y uno de los resultados del juego es el divertimento, el cual es un potente motivador. Los niños que se divierten suelen ser entusiastas y generadores de ideas innovadoras. Para Garaigordobil (1992, 1996), en sus múltiples investigaciones respecto al tema, afirma que “el juego creativo en sus distintas modalidades, tiene gran importancia en el desarrollo ya que mejora el funcionamiento y acelera el crecimiento; estimula la curiosidad, la flexibilidad, la improvisación y anima al riesgo; promueve la conducta de resolución de problemas la cual libera el aprendizaje, la imitación y la adquisición al cambio.” Ella ha sido una de las investigadoras que en la actualidad sigue estudiando la creatividad infantil, principalmente desde el ámbito educativo (Garaigordobil, 1996).

El cuadro siguiente es propuesto por la autora de la presente investigación con el fin de conocer cuáles son los juegos y juguetes que benefician, estimulan y apoyan el desarrollo de la creatividad en los infantes.

Tipo de juegos y juguetes que promueven y desarrollan la creatividad infantil

Juegos	Juguetes
☺ Juegos de exploración.	🚲 Juguetes ecológicos: arena, barro, tierra, agua, etc.
☺ Juegos de interés.	🚲 Juguetes de fantasía: muñecas y animales de varios materiales, disfraces, títeres, globos, artículos domésticos, espejos, herramientas.
☺ Juegos de fantasía.	🚲 Juguetes educativos: pastas para modelar, juegos de mesa, plastilina, rompecabezas, materiales de construcción y para dibujar.
☺ Juegos de creación.	🚲 Juguetes violentos: soldados, pistolas, espadas, naves de guerra.

Si se considera al juego como una actividad esencialmente constructivista y formadora, entonces éste pone en acción estructuras del pensamiento, a través de una construcción intrapsíquica propia de la realidad, en donde cada ser humano debe hacer esta tarea por sí mismos (Aquino y Sánchez, 1999).

8.8 JUEGO Y EDUCACIÓN

En juego se ha considerado un recurso pedagógico natural desde la antigüedad y que durante todas las épocas se ha considerado su valor institucional. La diferencia radica desde qué ojos es visualizado el juego dentro del aula. Los padres creen que aprender y jugar son totalmente incompatibles. Sin embargo, se ha demostrado en base a diversas investigaciones que el juego, teniendo las condiciones necesarias, ayuda y facilita el aprendizaje en las escuelas (Martínez, 1999).

Vygotski (1979) dentro de su teoría sociocultural, ve al juego como algo elemental para el desarrollo de la infancia “el juego no es el rasgo predominante en la infancia, sino un factor básico en el desarrollo [...] El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego [...] El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria” (citado en Lázaro, 1995, pág. 10-11). De hecho esta idea parece central en el estudio del juego en la escuela.

Dentro de esta estructura pedagógica se considera al juego dentro de las tareas educativas, ya que el aprender de manera lúdica, es la forma mejor y más acertada de aprendizaje.

El juego puede ser considerado de varias formas diferentes pero se pueden resumir en dos: como instrumento y como fin en sí mismo. En el primero, el juego es utilizado como medio para conseguir otros fines, educativos, instructivos, etc., es la adaptación que utilizan las asignaturas cuando se quiere que el aprendizaje sea divertido; pero también está el juego como valor educativo en sí mismo, éste es formativo y se convierte en objetivo dentro de una óptica de cooperación, es cuando el niño ha aprendido a jugar utilizando cualquier elemento a su alcance (Martínez, 1999 y Hughes, 2006).

8.8.1 El juego en el salón de clases

En este caso, el primer punto es el que más importa y el fundamental cuando se refiere al juego dentro en la escuela. El cual tiene el fin de obtener aprendizajes específicos dentro de un programa educativo, que debe ser cuidadosamente planificado en cuanto al programa curricular, el papel del adulto, los materiales a utilizar, la cantidad de tiempo empleado, entre otros aspectos. Tomando en cuenta que en la escuela, no sólo se trata de transmitir conocimientos académicos, sino también, valores, formas adecuadas de comportamiento y trabajo en equipo. En algunas investigaciones realizadas sobre la interrelación entre el juego y la enseñanza, se comprobó que los infantes actúan no tanto en un rol o papel, sino también al modelar, construir y dibujar. Esta forma de juego aparece cuando se les enseña a modelar, construir y aplicar creativamente sus habilidades (Martínez, 1999).

El juego para que se de en la escuela, debe tener ciertas condiciones las cuales son: tiempo, espacio y seguridad, material de juego, límites, reglas, libertad e igualdad de sexo. En cuanto al tiempo, este debe ser abierto, sin que esté dentro de los fines de ninguna materia; debe ser seguro, una vez otorgado nadie debe quitárselo y; predecible, donde los niños diseñan sus propios planes. El juego debe tener un espacio adecuado, donde los niños marcan su territorio y le den libertad al juego. Este

espacio debe ser seguro para ellos, dependiendo de las características de este espacio, el juego se condiciona seguro o no. Otro aspecto importante son los materiales de juego (juguetes) que el niño tiene a su alcance o crea durante la actividad lúdica. Estos deben ser mediante los criterios de elección de juguetes o materiales y los cuales no deben ser perjudiciales o que pongan en riesgo la vida de los niños. Durante el juego debe haber límites, reglas y libertad, donde la libertad es el ejercicio de las capacidades de los niños cuando buscan realizar actividades y proyectos, consientes de los límites y de las reglas de convivencia con otros. Y por último, la igualdad de sexo, que se debe dar las mismas oportunidades a los niños y a las niñas, sin discriminación, durante su juego. Y si se añade un cambio en la mentalidad del maestro, se tendrán los ingredientes idóneos para llevar el juego en las aulas (Lazaro, 1995 y Chapela, 2002). En este sentido, el proceso de educación y enseñanza garantiza un verdadero florecimiento de los juegos en toda la variedad de su contenido y forma.

Tipos de juegos y juguetes que se proporcionan en las escuelas

Juegos	Juguetes
☺ Juegos de fantasía.	🚲 Disfraces.
☺ Juegos de creación.	🚲 Materiales de construcción.
☺ Juegos de reglas.	🚲 Aros.
	🚲 Materiales para dibujar.
	🚲 Balones y pelotas.
	🚲 Instrumentos musicales.
	🚲 Juguetes ecológicos

Se podría decir, que la escuela con todos los elementos indispensables para que se dé el juego en ella, puede servir para enseñarle a los niños a jugar, y con ello, enseñarles un sinnúmero de habilidades, capacidades y comportamientos que le serán indispensables en su vida adulta.

8.8.2 Juego y educación física

Dentro del ámbito educativo, el lugar que suele asignársele al juego, es dentro de la materia de educación física. Los objetivos y características del juego en la educación física son los siguientes: (citados en Gutiérrez, 2004)

- Los juegos propuestos deben potenciar la creatividad en los niños.
- Deben permitir el desarrollo global del alumno y después potencializar los específicos.
- Debe constituir una vía de aprendizaje de forma cooperativa, evitando la marginación o discriminación por una excesiva competitividad.
- Deben de mantener la actividad de todos los alumnos, buscando la participación de todos, intercambiando papeles.
- Por medio del juego se consiguen vivencias reales, que aseguran la experiencia.
- Debe de haber una aceptación personal de todos los integrantes del juego, siendo tolerantes, sinceros y que proporcione seguridad.
- Debe ser una actividad gratificante para los alumnos.

Hay que destacar la importancia de la actividad física en esta materia, los que ayuda a la eliminación de tensión de los alumnos, lo que puede propiciar una mayor atención en estos.

Sin duda, en la escuela es donde se enseña a jugar a los niños, de una forma social, de preferencia en grupo y cuyo fin, la mayoría de las veces, la competitividad es lo primordial en esta materia.

Tipos de juegos y juguetes en educación física

Juegos	Juguetes
☺ Juegos de reglas.	🚲 Aros.
☺ Juegos de adrenalina	🚲 Balones.
☺ Juegos de competición	🚲 Listones.
☺ Juegos de interés	🚲 Espacio amplio.
	🚲 Materiales de gimnasio: cojines, colchones.
	🚲 Neumáticos.

Desde este punto de vista, el juego se convierte en un elemento pedagógico más que contribuye a la educación integral del niño mediante la ejercitación de sus capacidades físicas, psíquicas, sociales y morales.

8.9 JUEGO Y DEPORTE

Cuando se habla de deporte, sobretodo desde un ámbito educativo, no se debe olvidar su concepción lúdica. Éste es un aspecto que en parte fundamenta la actividad deportiva y que por otra parte es un antecedente histórico y evolutivo de toda actividad deportiva. Cabe recordar que la mayor parte de las modalidades deportivas más universales parten de juegos rituales, medievales y populares que sufren un cambio hacia un ámbito deportivo.

El deporte está constituido por una serie de reglas exactas, inamovibles y establecidas por otros; por una serie de pasos concretos que deben darse en un orden preciso e invariable; por un conjunto de metas predeterminadas y ligado todo esto a la necesidad de regular la competición. Donde solo el ganador obtiene su premio (Chapela, 2002).

Los beneficios que trae en los niños la práctica de algún deporte pueden ser los siguientes: en la condición física, en la autoestima y en la capacidad de relacionarse con otros. (Hughes, 2006).

8.9.1 Condición física

La práctica de determinado deporte, ya sea bajo un régimen de una institución (formal) o por puro gusto (informal), trae una implicación en el condicionamiento físico del niño. Ya que el ejercicio mejora la condición cardiovascular del practicante y sus habilidades motoras gruesas (Hughes, 2006).

Si los niños mejoran su salud al practicar algún deporte, puede que los adultos, ya sea los maestros o padres, recomienden la inclusión del niño en determinada actividad. Niños que a lo mejor tienen problemas de peso, o que son muy pasivos, esto depende de las características y de los gustos de los niños.

Está claro que este beneficio ayuda a los niños a poder desarrollar habilidades, como correr, saltar, treparse en los árboles, así también, en forjarse una disciplina. Y viéndolo a largo plazo, podrían ser niños, que al aprender a disfrutar de los deportes, se les forje una actitud positiva hacia dicha actividad que podría desencadenar un auténtico deportista, si se rige a nivel institución o; un hábito por el ejercicio en su vida posterior (Hughes, 2006).

8.9.2 Autoestima

El desarrollo de una buena autoestima en los niños, puede ser otro de los beneficios en la práctica de algún deporte. Esto se debe principalmente al resultado del mismo, ya sea al éxito o fracaso. Los niños a partir de los 6 o 7 años de edad, comienzan a adquirir un concepto de competición, el cual se debe a estos parámetros. A esta edad, los niños todavía no comprenden el significado de perder, para ellos el resultado está más en participar y en el desarrollo del mismo. No importa si se ganan o pierden, ellos lo viven como un éxito. Conforme el niño va creciendo, este concepto va tomando forma, y es hasta los 12 o 13 años cuando el niño comprende por completo el éxito o el fracaso en la práctica de algún deporte. Es a esta edad donde los sentimientos y emociones puestas en el resultado de la competición, pueden tener impacto en su *yo*. (Martínez, 1999).

Los competidores con una orientación hacia la labor, se concentran en cumplir con sus parámetros personales y se encuentran satisfechos si consideran que jugaron bien. Consideran que el éxito en los deportes se define por el esfuerzo que invirtieron en los mismos. Son más competitivos y más justos al ganar o perder, así como más motivados lo que es más probable que disfruten de su deporte (Hughes, 2006).

Por otra parte un niño con una orientación hacia el ego, quizá se preocupe demasiado por ganar, o a menos por tener un mejor desempeño de otros. Este tipo de niños creen que el éxito se encuentra definido por la capacidad, más que por el esfuerzo. Se cree que este tipo de chicos tienen menos espíritu deportivo, parece no disfrutar mucho de su deporte, y es más probable que intervengan en deportes violentos (Hughes, 2006).

Ya sea con una u otra orientación, los niños buscan en la práctica de algún deporte el éxito, la adquisición de habilidades, exhibición de destrezas y el reconocimiento social, lo cual repercute en el desarrollo de su autoestima (Martínez, 1999).

8.9.3 Relación con otros.

La capacidad de relacionarse con otros y trabajar de manera cooperativa dentro de un grupo, es otro de los beneficios del deporte (Huhges, 2006).

El relacionarse con niños que están en su mismo nivel y trabajar con ellos bajo ciertos objetivos y metas, regidos de determinadas normas, ayudan al niño a adaptarse a su medio ambiente. Es un punto importante en el desarrollo de su socialización.

Cuando los niños eligen deportes que son en grupo, deben de entender que el resultado de este, depende de todos los integrantes del grupo y no sólo de unos cuantos. Cuando se pierde o de gana es de forma colectiva, y no otorgándole el crédito a el niño que tuvo mejor o peor desempeño dentro del grupo. El trabajo en equipo es fundamental para un buen resultado (Martínez, 1999).

En todo deporte, al estar éste institucionalizado, la competición es una parte esencial y su práctica conlleva unas responsabilidades, unos objetivos y un nivel de exigencia. Los cuales cada uno de los integrantes del equipo deben tener claro y desempeñar la función que les corresponde. Se cree que el placer que se obtiene de practicar algún deporte, depende del resultado de este, lo cual hace que se pierda la esencia lúdica y se convierte en una demostración de habilidades y destrezas en comparación con otros (Glanzar, 2000).

En general, se ha podido comprender que el deporte (no en un nivel de alto rendimiento) está relacionado con el disfrute, con la posibilidad de relacionarse con otros, el desarrollo y mejora física y de la salud, el desarrollo de la autoestima, con vivir nuevas experiencias, aliviar el estrés y que su práctica esta muy relacionada con el fomento de una serie de valores y comportamientos relacionados con el afán de superación, la disciplina, la competición, el autocontrol y la responsabilidad (Martínez 1999; Glanzer, 2000; Chapela, 2002 y Hughes, 2006).

8.10 JUEGO Y DESARROLLO EMOCIONAL

El juego tiene una repercusión importante en el desarrollo emocional del niño, ya que éste ayuda a construir su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea. Por medio de sus juegos los niños pueden distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas, liberarlas y controlarlas (Hughes, 2006).

“La familia, y quienes rodean a los chicos, crean el entorno afectivo que les proporciona los cuidados necesarios, las pautas culturales y es el marco que sostiene su desarrollo. De ese modo, valiéndose de la imitación [...], el niño reproduce lo que está a su alcance y se apropia de las actitudes y el lenguaje de sus semejantes. Todo ese entorno será de suma importancia en la formación de su personalidad, su manera de ser, sus respuestas al mundo externo” (Glanzer, 2000, pág. 66).

Así también Glanzer (2000) plantea que en los niños “su desarrollo y el incremento del juego dependen, en gran parte, de dos aspectos que se conjugan: la estimulación natural de las cosas y los objetos materiales del entorno y; la actitud permisiva de las personas con las que se encuentra. Estimulación y aliento no implican instrucciones verbales dadas por el adulto; sí, en todo caso, el respeto y la comprensión de sus juegos.” (pág. 73). La crítica a sus juegos influye de manera importante en el desarrollo emocional o afectivo de los niños. Es por eso, que los adultos y niños mayores deben evitar juicios mal infundados y dar a los demás la libertad de jugar como mejor le plazca.

Los niños al jugar van formando su personalidad, ya sea identificándose con aquellas figuras representativas o introyectando valores y conductas específicas, lo cual hace al niño único, con gustos, valores, actitudes, emociones particulares. Todo esto, como resultado de sus juegos.

“Al jugar, el niño desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos, dominándolos mediante la acción. Repite en el juego todas las situaciones excesivas para su *yo* débil y esto le permite, por su dominio sobre los objetos externos y a su alcance, hacer activo lo que sufrió pasivamente, cambiar un final que le fue penoso, tolerar papeles y situaciones que en la vida real le serían prohibidos desde dentro y

desde fuera, y también repetir a voluntad situaciones placenteras” (Aberastury, 2005, pág, 15).

8.10.1 Juego y terapia

En base a todos los beneficios planteados por la utilización del juego y juguetes en la infancia, el juego puede ser una actividad terapéutica eficaz para cualquier niño e incluso adulto, ya que este le permite comunicarse cuando no puede hacerlo mediante otra forma (Hughes, 2006).

Existen diferentes enfoque de terapia que postulan al juego como herramienta indispensable para el diagnóstico y tratamiento de niños que experimentan algún problema.

El juego es fundamental dentro de la psicoterapia infantil ya que:

- ☞ Permite a los niños comunicar sus sentimientos en forma eficaz.
- ☞ Se les demuestra a los niños reconocimiento y aceptación.
- ☞ Se puede comprender mejor a los niños al observarlos durante sus juegos.
- ☞ Ya que el juego es algo placentero para los niños, los invita a relajarse, lo cual reduce la ansiedad y su actitud defensiva.
- ☞ Les permite liberar sentimientos como ira, miedo, que de otro modo les sería difícil de expresar; les permite expulsar sus frustraciones utilizando materiales de juego, sin temor a ser castigados.
- ☞ El juego les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades sociales.
- ☞ Les brinda la oportunidad de intentar nuevos papeles, experimentándolos en un ámbito seguro, usando diversos enfoques para resolver problemas (Hughes, 2006).

Existen distintas terapias de juego, cuyos enfoques varían, pero aún así, coinciden con el objetivo de ayudar a los niños a expresar sentimientos, frustraciones y problemas, los cuales se manifiestan en sus juegos (Martínez, 1999).

En algunas enfoques de terapia de juego son dirigidas y otras no lo son. Las primeras dirigen el juego bajo determinados objetivos y con el fin de cumplirlos.

Actividades impuestas por los terapeutas que deben ser llevados a cabo para la resolución de algún problema que pueda presentar el niño. La segunda forma de juego es la que es libre, no dirigida, donde la libertad, la espontaneidad hace descubrir los conflictos que presentan los niños y que se manifiestan en sus juegos. (Axline, 1989; O'Connor, 1997; Martínez, 1999 y Hughes, 2006).

Así también existe la posibilidad de trabajar con los niños de forma individual y de forma grupal. Esto dependiendo del problema o conflicto a tratar con el menor, ya sea de conducta o emocional. De cualquier forma el juego funge como herramienta necesaria e indispensable para su tratamiento (Ibid.).

Desde el punto de vista individual o grupal, ya sea dirigida o no, el juego representa un excelente medio terapéutico y de modificación de conductas que permite al ser humano manifestar sentimientos acumulados de frustración, agresión, inseguridad y tensión, entre otros, en lugar de reprimirlos, por lo que contribuye así al fortalecimiento de su personalidad.

“A través de la actividad lúdica el niño manifiesta sus conflictos y de este modo podemos reconstruir su pasado, así como en el adulto lo hacemos a través de las palabras. Esta es una prueba convincente de cómo el juego es una de las formas de expresar los conflictos pasados y presentes.” (Aberastury, 2005, pág. 17).

Es indispensable saber cual es el impacto de determinados juegos y juguetes en el desarrollo del niño, para establecer algunos beneficios que puedan servir de apoyo ante algún problema o simplemente para estimular la adquisición de ciertas habilidades o capacidades en los niños. Esto ya se observa plenamente en la tercera parte de esta investigación, cuya propuesta se guía de estos beneficios de la utilización de los juegos en la infancia.

Tercera Parte
Juego y Desarrollo

*“El juego no es un rasgo predominante en la infancia,
sino un factor básico en el desarrollo.”*
(Vygotsky, 1979)

Los primeros años de vida del ser humano son fundamentales, ya que es durante la infancia cuando se adquieren un sinnúmero de habilidades, capacidades y destrezas, tanto físicas, mentales, afectivas y sociales, que son base para un desarrollo óptimo y de calidad.

Todo lo que conforma a un adulto, es el resultado de sus juegos de niño. Estos le enseñaron a resolver problemas, adquirir agilidad física y mental, adaptarse a su sociedad, desarrollar y expresar emociones, entre otras. Todo esto, se unifica para crear así una personalidad única e inigualable.

Durante su desarrollo, el niño es un participante totalmente activo, que utiliza al juego como un vehículo de expresión de sentimientos y pensamientos, como una herramienta de aprendizaje eficaz, y como una forma de conocer y adaptarse al mundo que lo rodea. En pocas palabras, a través del juego los niños exploran, conocen, reflejan, aprenden y transforman la realidad.

El juego es una actividad libre, espontánea, placentera y flexible, ejecutada en un cierto tiempo y espacio; liberadora de energía, que reduce tensiones y provoca alegría al jugar; la cual por medio de la ficción, ejercita y desarrolla capacidades necesarias como la imaginación, la creatividad, el aprendizaje y la representación simbólica de la realidad. Que, a través del gozo por la disciplina, las reglas y el orden, preparan al niño para adivinar y anticipar conductas superiores que intensifican su vida moral, social y cultural.

Los adultos deben proveer a los niños de áreas específicas para llevar a cabo sus juegos, de un tiempo determinado para realizarlos, así también, proporcionarles juguetes u objetos que apoyen a esos juegos, éstos deben ser de materiales y formas que no pongan en riesgo la vida del infante. Los adultos deben incitar la motivación del niño por el juego, no reprimirlos, limitarlos ni juzgarlos.

El juego debe ser libre y dirigido. Libre, para que el niño estimule y ejerza sus necesidades lúdicas en relación a su edad, su interés y las aportaciones de su medio.

Se le debe de otorgar el espacio y el tiempo necesario para que el niño explore su deseo lúdico. Pero también, es indispensable que sea de tipo dirigido, es aquí donde los padres, cuidadores y maestros, tienen mayor impacto en la vida del niño. Por medio del juego dirigido, los niños adquieren habilidades y capacidades específicas para su desarrollo. Esto como resultado de la estimulación recibida de quien dirige el juego, con materiales, reglas y finalidades específicas.

En esta tercera parte de la investigación se engloban los temas principales, desarrollo, juego y juguetes, en una propuesta útil en beneficio de la infancia.

La propuesta, objetivo final de esta tesis, es proveer al lector de un cuadro práctico que le permita motivar el juego del infante, tanto libre como dirigido.

De manera ideal, la inspiración de esta tesis es ofrecer una herramienta útil y práctica a todas las personas, profesionales o no, que estén a cargo de los cuidados de los infantes ó interesadas en el desarrollo de éstos.

Esta propuesta es llamada "*Metamorfosis Lúdica*" y se sintetiza en un cuadro cronológico, el cual está basado y sustentado por toda la teoría de esta tesis y de los cuadros propuestos anteriormente.

En cada edad se muestra el desarrollo fisiológico, cognitivo, afectivo y social del infante, lo que sirve de base para proponer juegos que benefician y estimulan esas áreas, también los objetos o juguetes que apoyan estas actividades. El cuadro está estructurado de manera resumida para su práctico entendimiento, y los juegos propuestos son placenteros, interesantes y significativos para los infantes, pero lo más importante, promueven su desarrollo.

En el cuadro "*Metamorfosis lúdica*" se observa la transformación del bebé en niño a través de todos los cambios fisiológicos, cognitivos, afectivos y sociales que el infante pasa desde el nacimiento hasta los doce años de edad. Y los juegos y juguetes que tienen el fin de estimular este desarrollo.

Se espera que esta propuesta impulse el interés de los adultos por facilitar a los infantes a que jueguen, en aras de su desarrollo óptimo.

“Metamorfosis Lúdica”

De 0 a 1 mes de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Comienza el crecimiento y desarrollo de las estructuras cerebrales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 2.8 a 3.1 kg. y una estatura promedio de 50 cm. ☺ Trae consigo una gama de factores genéticos, ambientales y de nutrición. ☺ Su cerebro pesa un 25% de su tamaño de adulto. ☺ Tiene 100 mil millones de neuronas y comienza el desarrollo de nuevas fibras y conexiones nerviosas. ☺ Al cumplir el mes de vida, ha aumentado alrededor de 1 kilo y 3.5 cm. 	<p>Inicio del desarrollo de los sentidos y capacidades motrices.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Se rige por medio de reflejos (de succión, prensión, marcha, nado, etc). Dan lugar al “ejercicio reflejo”, lo que ocasiona que sean funcionales en su posterior desarrollo. ☺ La capacidad visual está limitada: no enfoca sino a 30cm de distancia. ☺ La audición se desarrolla desde el útero. Es sensible al tono, timbre y volumen, se asusta ante ruidos fuertes. ☺ El olfato y gusto se desarrolla desde el útero y prefiere los sabores dulces. ☺ El tacto es el primer sentido en desarrollarse. Se experimentan sensaciones como dolor y placer. ☺ Sus movimientos son limitados. ☺ Comienzan la <i>etapa sensorio-motora</i>. Se centra en su propio cuerpo y adquiere hábitos sencillos de coordinación. ☺ Aparición de sonidos guturales. ☺ Comienza el almacenamiento de información en su memoria, que lo hace un participante activo en su aprendizaje. 	<p>Lo fundamental es la relación con la madre.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Está gobernado por el <i>ello</i> y se rige por el <i>principio del placer</i>. ☺ Relación importante con quien satisface sus necesidades. ☺ El llanto indica emociones negativas de hambre, sueño y dolor (malestares). ☺ Comienza el <i>estadio preobjetal</i>, percibiendo por medio de sus sentidos a aquella figura representativa. ☺ Empieza a crearse un vínculo emocional con la madre. ☺ Inicia la <i>etapa oral</i>, donde se obtiene el placer por la región de la boca. Se lleva las manos a la boca. ☺ Aparición de los sonidos guturales (arrullos, gritos, gorgoteos). 	<p>Modifica la dinámica familiar y la incursión en la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Cuando nace reacomoda la dinámica familiar y laboral. ☺ Predisposición innata a formar parte de una unidad social. ☺ Comienza a desarrollar confianza básica, en cuanto a su propio cuerpo y de las necesidades biológicas. ☺ La familia es su núcleo más importante. ☺ Empieza a participar en la diada. ☺ Utiliza su comunicación refleja y su llanto para mostrar sus necesidades. ☺ El adulto se siente digno de confianza para el niño. 	<p>Juegos simples, en corto tiempo, donde lo importante es la repetición de actividad.</p> <p><u>Juegos de ejercitación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Ejercicios como estirar y cruzar sus brazos, levantar las piernas, estirarlas y abrirlas procurando no lastimar. ☺ Levantarlo lentamente tomándolo de las manos, haciendo que presionen su puño. ☺ Levantarlo y ponerlo sobre una superficie plana, estimulando los pasos pequeños. <p><u>Juegos sensitivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Dar masajes por todo su cuerpo con cremas de olores. ☺ Hablarle en diferentes tonos y volúmenes. ☺ Cantarles y ponerles música. ☺ Colocarle objetos de colores llamativos a su vista. ☺ Mantener siempre contacto visual con él. ☺ Permitirles que chupen objetos de diferentes texturas (sin que sea peligroso para ellos). ☺ Abrazarlo y hablarle o cantarle manteniendo el contacto físico. <p><u>Juegos de interés</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Permitirle que tenga libertad en sus brazos y piernas (no amarrarlos en la cobija). 	<p>La finalidad de los juguetes es de estímulo sensorial principalmente, y ejercicios motrices.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Móviles con sonido y colores vivos. ☺ Frazadas de diferentes texturas. ☺ Cajas musicales. ☺ Fotografías o dibujos. ☺ Adornos de cuna coloridos. ☺ Cantos y pláticas del cuidador. ☺ Muñecos (as) de texturas suaves.

De 1 a 6 meses de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Periodo de crecimiento y desarrollo acelerado. Inicio de la maduración de algunos órganos.</p> <p>☺ Al mes de vida pesa de 3.6 a 4.4 kg. y mide alrededor de 53.5 cm. aumenta de peso un promedio de 680 gr. por mes, y 3cm. de talla.</p> <p>☺ Comienza el crecimiento y maduración del cerebelo, el cual controla el equilibrio y la coordinación motora.</p> <p>☺ Los brotes de crecimiento del cerebro son periodos de rápido desarrollo.</p> <p>☺ El perímetro cefálico aumenta 1.5 cm. por mes.</p> <p>☺ Las regiones de la corteza cerebral que gobiernan la visión y la audición, maduran a los 6 meses de edad.</p> <p>☺ El proceso de mielinización tiene lugar con rapidez.</p> <p>☺ Se va formando en tejido graso que hace cambiar la silueta y sus músculos comienzan a desarrollarse.</p>	<p>Comienza la adquisición de tono muscular y de la capacidad lingüística.</p> <p>☺ Desaparecen algunos reflejos.</p> <p>☺ Ya se tiene completamente desarrollados los sentidos.</p> <p>☺ Se inicia el estadio del espejo.</p> <p>☺ Se sigue alimentando de leche materna.</p> <p>☺ Comienza a tener control de su cabeza y de las manos alrededor de los 3 meses.</p> <p>☺ Aparecen las <i>reacciones circulares primarias</i>.</p> <p>☺ Logra las primeras adaptaciones adquiridas, chupando objetos de distintas formas, texturas y sabores.</p> <p>☺ Comienza a coordinar la información sensorial y motriz.</p> <p>☺ Comienza a adquirir la capacidad de relacionar un suceso con su efecto.</p> <p>☺ Puede sostener objetos con su mano.</p> <p>☺ Se muestra muy receptivo a la voz humana y se esfuerza por imitar lo que oye.</p> <p>☺ Logra discriminar sonidos de pronunciación distinta.</p> <p>☺ Se inicia el balbuceo.</p> <p>☺ Sigue el almacenamiento de información de tipo sensorial y de movimiento.</p> <p>☺ Para los 6 meses logra sentarse con apoyo.</p>	<p>Etapa de establecimiento de lazos afectivos y la aparición de las primeras emociones.</p> <p>☺ Aparece la sonrisa como respuesta a lo que ve y oye.</p> <p>☺ Sigue siendo la región de la boca, el vehículo para el conocimiento del mundo.</p> <p>☺ La satisfacción, el interés y la angustia son precursores de emociones posteriores más diferenciadas.</p> <p>☺ Empieza a verse a sí mismo como un ser separado.</p> <p>☺ Inicia a imponerse el principio regulador (<i>yo</i>) entre sus deseos y el exterior.</p> <p>☺ Pasa a la etapa del <i>precursor de objeto</i>, caracterizada por el establecimiento de lazos afectivos con el objeto.</p> <p>☺ Adquiere una posición única con el resto del mundo.</p> <p>☺ Se comienzan a manifestar los diferentes tipos de apego con la madre.</p> <p>☺ Inician a responder por primera vez a los estímulos internos y no sólo, a sus necesidades internas.</p>	<p>Desarrollo de la confianza con cierto toque de desconfianza.</p> <p>☺ Sigue fortaleciendo la confianza.</p> <p>☺ Comienza a mostrar interés por los demás.</p> <p>☺ Se empieza a crear una base para un sentimiento de identidad.</p> <p>☺ Suele aparecer desconfianza, de los demás y de sí mismo.</p> <p>☺ No existe conciencia moral de la que es "bueno y malo".</p>	<p>El juego debe orientarse a repetir conductas por el simple placer de hacerlo, con la finalidad de recibir la estimulación del objeto y así registrar y conocer sus cualidades sensoriales. Siendo en actividad orientada hacia su propio cuerpo.</p> <p><u>Juegos de ejercitación</u></p> <p>☺ Realizar juegos donde la persona se esconda detrás de un objeto. Desapareciendo de la vista del bebé y al aparecer hacer un ruido no fuerte simulando un susto.</p> <p>☺ Amarrarle unas campanitas en sus pies, para que al moverlos, como dar pataditas suenen.</p> <p>☺ Sentarlo sobre los pies del cuidador y tomándolo de las manos, subir y bajar los pies.</p> <p>☺ Ponerle objetos a determinada distancia con el fin de que busque la manera de acercarse y tomarlos.</p> <p>☺ Ejercicios de piernas y brazos para el fortalecimiento y estiramiento.</p> <p><u>Juegos sensitivos</u></p> <p>☺ Juegos donde se incluyan canciones.</p> <p>☺ Juegos con la cara del cuidador. Que el bebé toque el rostro con sus manos.</p> <p>☺ Jugar con el agua durante el baño.</p> <p>☺ Jugar acariciando y besando su cuerpo con voz delicada.</p> <p>☺ Jugar con un diálogo en diferentes entonaciones.</p> <p>☺ Hacer diferentes sonidos para que el bebé trate de imitarlos.</p> <p>☺ Meter sus dedos en diferentes texturas, cuidando que no se lo lleve a la boca.</p> <p><u>Juegos de interés</u></p> <p>☺ Permitirles diferentes objetos con los cuales el niño juegue según el efecto que le produzca.</p> <p>☺ Actividades que le produzcan placer.</p>	<p>Objetos que estimulen la capacidad de sujetar, apretar, sentir, chupar y morder.</p> <p>☺ Sonajas de colores vivos.</p> <p>☺ Campanas.</p> <p>☺ Muñecos (as)</p> <p>☺ Mordederas de diferentes texturas, sabores y olores.</p> <p>☺ Objetos para el baño.</p> <p>☺ Móviles de sonidos, colores vivos y muñecos o animalitos de tela que se puedan desprender.</p> <p>☺ Pelotitas de esponja.</p>

De los 6 a los 12 meses de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Continúa el desarrollo y maduración de estructuras cerebrales y comienza la aparición de los dientes de leche.</p> <p>☺ Pesa de 6.6 a 8.2 kg, y mide alrededor de 64 cm. Aumentando 400 gr. Y 1 cm. por mes aproximadamente.</p> <p>☺ El cráneo está formado por un conjunto de huesos planos no soldados entre sí.</p> <p>☺ Hay una maduración de la corteza prefrontal asociada a la memoria y los procesos mentales.</p> <p>☺ Hay un incremento en la eficiencia de la comunicación celular.</p> <p>☺ Existe una maduración de estructuras del área límbica que provocan el incremento de lazos afectivos.</p> <p>☺ Aparecen los dientes de leche. Incisivos inferiores, entre el 6º. Y 8º. mes. Y los superiores, entre el 10º. Y el 12º. mes.</p> <p>☺ Empiezan a aparecer los laterales inferiores y superiores de los 10 a los 14 meses.</p> <p>☺ Comienza a ingerir alimentos.</p>	<p>Periodo de mayor equilibrio y control sobre sus propios movimiento. Comienza a tener interés por lo exterior.</p> <p>☺ La prensión pulgar-índice tiene mayor movilidad.</p> <p>☺ Se perfecciona el equilibrio <i>sedente</i>.</p> <p>☺ Comienza el gateo.</p> <p>☺ Aparecen las <i>reacciones circulares secundarias</i>.</p> <p>☺ La conducta del niño se orienta hacia nuevos objetivos.</p> <p>☺ Nuevo interés por manipular objetos y aprender sobre sus propiedades.</p> <p>☺ Se involucran en actos intencionales que se repiten para obtener resultado más allá del propio cuerpo.</p> <p>☺ Todavía no distingue entre medios y fines.</p> <p>☺ Se empieza a desarrollar, muy lentamente el concepto de causalidad.</p> <p>☺ Logra pararse por algún tiempo con apoyo.</p> <p>☺ Se perfecciona el balbuceo.</p> <p>☺ Imitan sonidos parecidos al lenguaje sin comprenderlos.</p> <p>☺ Entiende cuando se le llama por su nombre.</p> <p>☺ Entiende el significado de la palabra <i>no</i>, y aprende a usarla.</p> <p>☺ Utilizan sonidos para atraer la atención.</p> <p>☺ Emisión de las primeras palabras.</p>	<p>Aparición de emociones nuevas negativas y agresivas.</p> <p>☺ Surgen las emociones básicas como: dicha, sorpresa, tristeza, disgusto y enojo.</p> <p>☺ Entra al <i>estadio del objeto propiamente dicho</i>.</p> <p>☺ Surge la <i>“angustia del octavo mes”</i>.</p> <p>☺ Se ha logrado establecer una relación de objeto verdadera.</p> <p>☺ Utiliza defensas y adquiere la capacidad de enjuiciamiento o de decisión. Lo que representa un desarrollo del yo en un nivel intelectual superior.</p> <p>☺ Se crean vínculos estrechos que le dan al objeto propiedades únicas e individuales.</p> <p>☺ Esta en la fase <i>sádico-oral</i> o <i>canibalismo</i>.</p> <p>☺ La succión reemplaza a la mordida.</p>	<p>Comienzo el desarrollo de la tolerancia y de relaciones de apego con otras personas.</p> <p>☺ Comienza a formar relaciones de apego, las cuales influyen en la calidad de las relaciones con los demás.</p> <p>☺ Comienza a sentir desconfianza.</p> <p>☺ Empieza a sentirse “aceptado” por los demás.</p> <p>☺ Inicia la impartición de disciplinas de parte de los padres.</p> <p>☺ Debe aprender a esperar ante una respuesta tardada a sus necesidades.</p>	<p>Los juegos deben propiciar la curiosidad y la exploración del mundo exterior. Gusto por los efectos que estos producen. Suelen realizarse de modo repetitivo.</p> <p><u>Juegos de ejercitación.</u></p> <p>☺ Colocarle objetos esparcidos por la habitación, para que vaya por ellos.</p> <p>☺ Sosteniéndolo de las manos hacer que brinque varias veces.</p> <p>☺ Jugar sosteniéndolo de las manos, poniendo sus pies encima de los de uno, y caminar con él.</p> <p>☺ Juegos donde el bebé esté montado en una andadera.</p> <p>☺ Jugar a hacer maromas y rodar.</p> <p>☺ Jugar a escalar los sillones, almohadas y el propio cuerpo de mamá. Con ayuda y supervisión.</p> <p><u>Juegos sensitivos.</u></p> <p>☺ Colocarle frente un espejo e indicándole que es él. Pedirle a la familia que se unan al juego.</p> <p>☺ Llamarlo siempre por su nombre.</p> <p>☺ Señalarle diversas partes de su cuerpo, con el nombre correcto, evitando apodosos.</p> <p>☺ Realizar diferentes gestos frente al espejo para que el los trate de imitar.</p> <p>☺ Enseñarle a soplar y a hacer sonidos con su lengua, motivándolo a que realice diferentes movimientos con ella. Como untarle dulce alrededor de su boca, para que el bebé saque la lengua para comerlo.</p> <p><u>Juegos de exploración.</u></p> <p>☺ Permitirle objetos en los cuales pueda meter y sacar cosas.</p> <p>☺ Jugar a las escondidas, con diferentes objetos.</p> <p>☺ Insertar aros y cubos en objetos como vasos o cubetas.</p> <p>☺ Permitirle área de la casa sin riego para que pueda explorarlas.</p> <p>Juego del escondite “dónde está el bebé”</p> <p><u>Juegos de interés.</u></p> <p>☺ Facilitarle diferentes objetos y permitirle que juegue con ellos libremente.</p> <p>☺ Juegos de pelota (diferentes tamaños y texturas).</p>	<p>Deben ser juguetes que puedan apretar, jalar, empujar, retorcer, pinchar, excavar, morder y manipular de cualquier otra forma, que le ofrezca una respuesta interesante.</p> <p>☺ Cuentos y libros con dibujos coloridos.</p> <p>☺ Objetos para apilar y embonar (grandes).</p> <p>☺ Espejos.</p> <p>☺ Brincolín elástico.</p> <p>☺ Teléfono de juguete con disco movable.</p> <p>☺ Materiales que hagan ruido.</p> <p>☺ Hojas de papel.</p> <p>☺ Juguetes para empujar o jalar.</p> <p>☺ Juguetes musicales de cuerdas.</p> <p>☺ Pelotas pequeñas de esponja.</p> <p>☺ Arena, agua y piedras.</p> <p>☺ Bloques blandos.</p> <p>☺ Dulces líquidos y sólidos de tamaño grande.</p> <p>☺ Juguetes resistentes para aventarlos.</p>

De 1 a 2 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juego	Juguete
<p>La estructura corporal sigue madurando y aparecen las muelas y colmillos de leche.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Se peso es de 8.3 a 10.1 kg. con una talla alrededor de 70 cm. ☺ Se cierra la fontanela. ☺ El crecimiento muscular y esquelético continúa, lo que hace más fuerte al bebé. ☺ Los molares comienzan a aparecer a partir del año dos meses de edad. ☺ Los caninos de leche tanto superiores como inferiores aparecen entre el año 4 meses y el año 8 meses. ☺ Proceso de plasticidad neuronal que rige la memoria y el aprendizaje. 	<p>Aparece la permanencia de objeto e inician diferentes procesos mentales que anteceden al pensamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Entre los 12 y los 18 m. aparecen las <i>reacciones circulares terciarias</i>. ☺ Ocurre la primera permanencia de objeto. ☺ Reconocen su cuerpo, ubican algunas partes sencillas y las señala. ☺ Ha conseguido andar y puede subir escalones con ayuda. ☺ Manualmente es diestro. ☺ Puede sostener un objeto mientras toma otro. ☺ Suele ser torpe y cae con facilidad. ☺ De los 18 a los 24 m. aparecen las <i>combinaciones mentales</i>. ☺ Florece las representaciones simbólicas. ☺ Clasificar o agrupar cosas en categorías. ☺ Utilizar la entonación para indicar órdenes y preguntas. ☺ Aparecen las holofrases y palabras compuestas. ☺ Mayor uso de la memoria implícita. ☺ Hay un aprendizaje perceptivo y motor. ☺ Inicio de la fase preescritora. ☺ La imaginación se caracteriza por la fragilidad en sus nociones, su pobreza y la ausencia de una actitud crítica. ☺ Recurren a las analogías. ☺ Manifiestan una <i>atención involuntaria</i>. 	<p>Se estructura completamente el yo y aparecen la vergüenza y culpa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Las emociones se siguen diferenciando. ☺ Es una etapa inicial de empatía que reconforta al yo. ☺ Surgen las emociones autoconscientes como: pena, envidia y simpatía. ☺ Emergen los precursores de la vergüenza y la culpa. ☺ Empieza a surgir el negativismo. ☺ Se desarrolla gradualmente el yo. ☺ La consciencia de sí mismo surge entre los 15 y los 24 meses. ☺ A los 18 m. entra a la <i>etapa anal</i>. ☺ Se enfrenta por primera vez a las restricciones impuestas por el mundo exterior. 	<p>Periodo de total autonomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Empieza a desarrollar el impulso de autonomía. ☺ Comienzan los conflictos con los hermanos mayores. ☺ Aparecen las referencias sociales. ☺ Los juicios se basan sólo en sus necesidades y percepciones. ☺ Manifiesta comportamientos de ayuda. ☺ Comienza la consciencia hacia los castigos. ☺ Empiezan a participar más en las interacciones familiares y se involucran más en las disputas de la familia. ☺ Adquieren mayor consciencia de los sentimientos y necesidades de los demás. ☺ Comienza a saber cuáles conductas son “buena o malas”. ☺ Prestan atención a los medios de comunicación por periodos cortos. ☺ Comprenden el “no”. 	<p>Los juegos cuyo objetivo es una curiosidad insaciable y un fuerte deseo de probar y dominar nuevas habilidades. Mayor movimiento corporal, aplastar, destruir, romper, explorar las características de los objetos. Con la intención de que sean más interesantes, comienza a utilizar la imaginación y la fantasía con cierto toque creativo.</p> <p><u>Juegos de ejercitación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a realizar ejercicios aeróbicos. ☺ Jugar en gimnasios con protección. ☺ Caminar sobre diferentes texturas con los pies descalzos. ☺ Llevarlos a parques infantiles. ☺ Atornillar y desatornillar, abrir y cerrar, dar martillazos. <p><u>Juegos sensitivos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Permitirle recipientes u objetos para jugar durante el baño. ☺ Jugar a hacer burbujas de jabón con accesoria de un adulto, solo que el niño sople. <p><u>Juegos de exploración.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Sacar y meter cosas, trasladarlas de un lugar a otro. ☺ Jugar a clasificar las cosas. ☺ Darles botes o bolsas vacías y pedirles que metan determinados objetos. ☺ Jugar a desarmar y armar muñecos. ☺ Jugar con piezas geométricas. <p><u>Juegos de destrucción.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Proporcionarle hojas de papel para que las destruya. ☺ Preparar masas con ellos. <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Permitir el contacto y los juegos con los hermanos. ☺ Ser perseguidos para correr y llegar a una base segura. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar con las masas creando formas y objetos. ☺ Darles hojas, crayones y colores, propiciando a que dibujen. ☺ Jugar con piezas de ensamble de tamaño grande y con colores vivos. ☺ Jugar a apilar piezas. 	<p>Objetos resistentes, que se puedan tirar, jalar y aventar, fáciles de explorar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Juguetes para jalar, con ruedas, cuerdas cortas y objeto de la vida real. ☺ Juguetes con ruedas. ☺ Juguetes y objetos domésticos. ☺ Pelotas de distintos tamaños y pesos. ☺ Objetos geométricos de tamaño grande que puedan manipular. ☺ Cuadernos para colorear. ☺ Masas y plastilinas. ☺ Colores, crayolas, digitopinturas y gises. ☺ Columpios, resbaladilla, sube y baja. ☺ Cajas de arena. ☺ Juguetes para tirar, destruir. ☺ Rompecabezas sencillos con piezas grandes. ☺ Muñecos (as), animales de peluche, títeres. ☺ Bicicletas de tres o cuatro ruedas y cochecitos ☺ Centros de actividades. ☺ Canciones y música. ☺ Tráiler de remolque. ☺ Muñecos con pañal. ☺ Taza (escusado) entrenador.

De 2 a 3 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Continúa el crecimiento corporal y aumenta la comunicación neuronal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Su peso es de 10.8 a 13.2 kg. y mide alrededor de 80 cm. ☉ El cerebro alcanza cerca del 90% de su peso de adulto. ☉ El Sistema Nervioso del niño alcanza la madurez necesaria para acceder a nuevos aprendizajes. ☉ A los 2 años 2 meses ya está competa la dentadura de leche de los niños, ya que a esta edad ya terminaron de aparecer los segundos molares. ☉ El número de sinapsis llega a su máximo y su eliminación continúa. ☉ Aumenta la comunicación neuronal y el proceso de plasticidad. 	<p>Mayor dominio de su cuerpo y movimientos e inicio de la función simbólica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Existe un mayor dominio corporal: corre, salta, sube y baja escaleras, baila, grita, aplaude y ríe de buena gana. ☉ Hojea los libros volteando las hojas de una por una. ☉ Desarrollo del concepto de objeto y del espacio. ☉ Descubre las relaciones causales que se dan entre los objetos. ☉ Comienza en la <i>etapa preoperacional</i>. ☉ Tienden a generalizar. ☉ Utilización de semejanzas y metáforas. ☉ Fortalecimiento de la función simbólica. ☉ Ocurre la imitación en ausencia de modelos. ☉ Inteligencia representativa, basada en esquemas de acción internos y simbólicos. ☉ Tendencia a la centralización. ☉ Pensamiento irreversible, estático y animista. ☉ Mejor comprensión de las identidades. ☉ No distingue entre apariencia y realidad. ☉ Utilización de posesivos. ☉ El vocabulario se amplía (150 palabras). ☉ Comienza la <i>MLP</i>. ☉ Inicio del garabato "<i>realismo fortuito</i>". 	<p>Comienza el desarrollo de su autoestima, comienza a identificar las emociones en los demás e inicio del entrenamiento de limpieza e higiene.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Surgen las emociones autoevaluativas: orgullo, vergüenza y culpa. ☉ Manifiesta mayor capacidad para identificar las emociones de los demás. ☉ Empieza a desarrollar su autoestima. ☉ Le gusta ser el centro de atención. ☉ Se manifiestan las pataletas o berrinches. ☉ Comienza el entrenamiento para el control de esfínter. ☉ Muchos contactos madre e hijo con respecto a los éxitos y fracasos. ☉ Conflicto entre los deseos del niño y los deseos de los padres. ☉ Comienza el entrenamiento de limpieza e higiene. 	<p>Comienza a desarrollarse la iniciativa y la disciplina tiene mayor impacto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Ya ha desarrollado una autonomía. ☉ Suelen ser muy impulsivos. ☉ Empieza a desarrollarse un cierto grado de iniciativa. ☉ Elige a sus amigos y compañeros de juego. ☉ Mayor conciencia de los castigos. ☉ Conocimiento de horarios y deberes. ☉ Se manifiestan recompensas personales. ☉ Pleitos y disputas con los hermanos. ☉ Siguen siendo egocéntricos. ☉ La familia sigue siendo el núcleo principal. ☉ Desarrolla la virtud de: fuerza de voluntad o determinación. ☉ Son muy determinantes. ☉ Comienzan a prestar mayor atención sobre la TV. 	<p>Los juegos se caracterizan por la imaginación y la fantasía del propio niño, exteriorizados en el intercambio de papeles, roles. La representación, la ficción y la simulación ahora se convierten en la acción predominante.</p> <p><u>Juegos de ejercitación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Montar en triciclos. ☉ Bailar y cantar. ☉ Juegos de puntería: como meter pelotas a la cesta, meter goles en porterías. ☉ Juegos en la alberca. <p><u>Juegos sensitivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Jugar a gritar, hablar bajo y fuerte, hacer muecas y gestos. ☉ Permitirle que se vista solo, experimentando con diferentes texturas, aplicar loción, ropa apretada y floja, etc. ☉ Inflar globos. <p><u>Juegos de exploración.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Jugar con varios objetos y permitirle que los toque, pruebe, desarme y arme. ☉ Permitirle distintas frutas y verduras y jugar a que con los ojos vendados los pruebe y que adivine, ya sea señalándolo o diciendo su nombre. ☉ Jugar en el parque a que agarre todo lo que pueda y que los agrupe por categoría: palitos con palitos, piedritas con piedritas, hojas con hojas, etc. <p><u>Juegos de destrucción.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Jugar a reventar globos. ☉ Jugar a aplastar y patear latas o envases de plástico de refrescos. <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Proporcionarle el espacio pero siempre con supervisión y seguridad para que el niño realice cualquier actividad lúdica. <p><u>Juegos de creación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Moldear diferentes figuras con masas. ☉ Jugar con bloques montables grandes. ☉ Jugar con herramientas de construcción, desarmador, martillo, etc. ☉ Hacer juegos donde dibuje a su familia y animales. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Jugar a la lotería de figuras geométricas, frutas, colores. ☉ Jugar a cara o cruz con monedas de plástico grandes. <p><u>Juegos de fantasía</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Leerle cuentos. ☉ Jugar a la mímica: actuando diferentes posturas corporales. ☉ Montar una obra de teatro: representando diferentes papeles. ☉ Jugar al policía al doctor, maestra, etc. ☉ Jugar a la casita y a la comida. ☉ Jugar con muñecos bebés. 	<p>Objetos que estimulen la imaginación y la creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Bloques de construcción de diferentes tamaños y colores. ☉ Muñecos pequeños de personas. ☉ Diferentes disfraces. ☉ Utensilios domésticos ☉ Marionetas y títeres. ☉ Muñecos (as) de felpa. ☉ Rompecabezas sencillos. ☉ Dominós de figuras sencillas. ☉ Cubos de madera. ☉ Materiales para dibujar. ☉ Libros de cuentos infantiles y discos. ☉ Películas de caricaturas. ☉ Juegos de mesa como: Lotería, barajas, memoramas de colores. ☉ Medios de transporte: carros, camiones, motos, en miniatura. ☉ Plastilinas y masas. ☉ Bebé nenuco. ☉ Adornos para sus heces: polvos de colores, diamantina, etc.

De 3 a 4 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Periodo de maduración cerebral en regiones de aprendizaje y memoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 12.6 a 15.4 kg. y mide alrededor de 90 cm. ☺ La maduración del sistema nervioso ya está casi concluida. ☺ La lateralización está definida. ☺ Existe una maduración neuronal para el aprendizaje. ☺ Empieza a adquirir la apariencia esbelta y atlética. ☺ El tronco, los brazos y las piernas se hacen más largos. 	<p>La capacidad creativa comienza a tener fluidez y el lenguaje está más desarrollado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ La carrera sigue perfeccionándose: sube y baja escaleras sin ayuda, puede ponerse de puntillas y andar sobre ellas. Sabe sentarse con los pies cruzados sobre los tobillos, sabe comer y beber sólo. ☺ Dice su nombre completo y su sexo. ☺ Utiliza plurales, describe cosas o dibujos. ☺ Usa las palabras que ha adquirido para designar conceptos, ideas y relaciones. ☺ Se haya menos absorbido por la acción, lo que le permite seguir la acción a la palabra y la palabra a la acción en su monólogo. ☺ La imaginación se mantiene bajo la forma de reproducción de lo que ve diariamente. ☺ Empieza a tener fluidez en su creatividad. ☺ Trazará un garabato imperfecto cuyo significado sólo él lo sepa. ☺ Fase de “<i>realismo frustrado</i>”. ☺ Comienza desarrollar el concepto de número, cuenta de memoria hasta el diez. ☺ Manifiesta una atención <i>involuntaria o selectiva</i>. 	<p>Empieza a notar las diferencias de sexo, se relaciona más con el padre del sexo opuesto y evalúa sus propias emociones y deseos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ El negativismo alcanza su punto máximo. ☺ Se han estabilizado los horarios de evacuación y los hábitos de limpieza. ☺ Inicio de la <i>etapa fálica</i>. ☺ Las expresiones de afecto y cariño abandonan la creencia de que es <i>él mismo</i> el objeto de deseo de su madre. ☺ Empiezan a notar las diferencias entre los sexos. ☺ La experimentación y la curiosidad sexual, se acompaña de sensaciones placenteras. ☺ Desarrolla las relaciones amorosas con ambos padres. Inicio del <i>complejo de Edipo</i>. ☺ Puede evaluar sus propios pensamientos, planes, deseos y conductas, con relación a lo que se considera apropiado. ☺ Piensa en términos de “<i>todo o nada</i>”. 	<p>Comienza a incursionar en el ámbito educativo, se separa del núcleo familiar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Comienza a desarrollar la iniciativa. ☺ Inicia la educación <i>preescolar</i>. ☺ Aumenta el sentido de compartir la obligación y la actividad. ☺ Comienza a adquirir un sentimiento de igualdad. ☺ La carga afectiva es reemplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje. ☺ La familia sirve de base para mantener un equilibrio entre ese mundo exterior y el niño. ☺ Puede padecer crisis de inseguridad por la separación con sus padres ☺ Tiene preferencia por las relaciones con los pares. ☺ Imita las conductas de los demás. 	<p>Los juegos están relacionados con actividades didácticas, objetivos y recompensas, empapados de reglas y normas propias de cada actividad. Además de producir placer y diversión, también tiene características formativas.</p> <p><u>Juegos sensitivos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Leerles cuentos donde el cambio de voz del lector sea muy marcado. ☺ Jugar a hacerles cosquillas en su cuerpo. <p><u>Juegos de exploración.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a las escondidillas con sus compañeros o amigos. ☺ Juegos de exploración corporal entre niños y niñas donde se marquen las diferencias y similitudes entre ambos. ☺ Juegos en el jardín con plantas, tierra y árboles, explorando diferentes materiales. ☺ Juegos donde se manifiesten conceptos de arriba, abajo, adentro, afuera. <p><u>Juegos de destrucción.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a hacer figuras de plastilina y destruirlos. ☺ Con diferentes hojas de colores cortarlas y hacer confeti y jugar con ellas. <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a los quemados en el jardín o patio, ya sea tacando o aventando una pelota de espuma. ☺ Jugar con pelotas y el grupo. ☺ Saltar la cuerda. ☺ Comienza el juego con patines entrenadores. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Juegos donde se observen diferencias en los objetos, anchos, angostos, delgados, corto, largo, etc. ☺ Armar figuras de piezas grandes con otros niños. ☺ Jugar con memoramas de colores y números. ☺ Jugar brincando el avión pintado en el piso. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a piedra, papel o tijeras. ☺ Comienza el juego con dados. <p><u>Juegos de fantasía.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a las adivinanzas. ☺ Jugar a la familia (al papá, a la mamá, los hijos, al bebé, etc). ☺ Jugar a las labores del hogar. ☺ Jugar a imitar a los superhéroes con supervisión de los adultos y sin que ponga en peligro la vida del niño. 	<p>Juguetes u objetos que propicien la interacción con otros niños, así como la cooperación, la planificación y la creación en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Plastilinas. ☺ Muñecos en miniatura de humanos. ☺ Granja de animales en miniatura. ☺ Gises, listones y trapos de colores. ☺ Memoramas. ☺ Bancos de carpinteros. ☺ Piezas para armar. ☺ Patines entrenadores. ☺ Instrumentos musicales. ☺ Libro de adivinanzas y chistes. ☺ Juguete u objeto preferido del niño: cobija o muñeco de peluche (objeto transicional). ☺ Monedas y billetes de plástico. ☺ Juego de jardinera. ☺ Vehículos de construcción. ☺ Muñecos que conformen una familia. ☺ Muñeco entrenados, con cierre, botones, listones, agujetas, etc.

De 4 a 5 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>El crecimiento cerebral se estabiliza y continúa el corporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Su peso es de 14.4 a 17.6 kg. con una talla de 100cm. aprox. ☺ El proceso de mielinización de la audición está completa. ☺ El crecimiento neural o del sistema nervioso y el cráneo, se estabiliza. 	<p>Hay una hiperactividad en la capacidad lingüística y se vuelve más preciso en su motricidad fina y gruesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Corre de puntillas, puede saltar sobre un pie. ☺ Se mueve sin parar y salta y corre por todas partes. ☺ Baja y sube escaleras de un solo pie por escalón. ☺ Sus ademanes tienen mayor refinamiento y precisión. ☺ Se sostiene en un solo pie durante varios segundos ☺ Le fascina entablar charla solo para llamar la atención. ☺ Los “por qué” y los “cómo” aparecen frecuentemente. ☺ No constituye estructuras lógicas coherentes. ☺ Nombra colores. ☺ Comprende cinco órdenes preposicionales. ☺ Inicia el pensamiento intuitivo. ☺ Tiene dificultad para representar las transformaciones. ☺ Clasifican en función de dos criterios, como color y forma. ☺ Se desarrolla la memoria explícita. ☺ Sus dibujos son “monigotes-renacuajo”. ☺ Escribe su nombre. ☺ Tiene interés por lo que significan determinadas palabras. ☺ Identifica algunas letras. 	<p>Periodo de mayor comprensión de ambos sexos. La agresividad y la violencia se manifiestan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Hay poca consciencia explícita del orgullo y vergüenza. ☺ Empieza a comprender que el mundo está dividido por sujetos de dos sexos distintos y opuestos. ☺ El deseo de tener cerca al padre del sexo opuesto desencadena un sentimiento de rivalidad con el mismo sexo. ☺ Episodios de agresividad y violencia. ☺ Refuerza el control sobre su propia conducta. ☺ Suelen manifestarse posesivos. ☺ Son seductores. 	<p>Comienzan las relaciones con pares con sus propias reglas y normas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Está dispuesto a aprender rápida y vorazmente. ☺ Las relaciones se establecen por jerarquía. ☺ Aprende a relacionarse con los demás, asimilando normas, reglas y valores. ☺ Desarrollo de la capacidad de resolver problemas de forma arbitraria. ☺ Se considera a un buen amigo, cuando hace lo que el otro quiere que haga. ☺ Muestra mayor interés en los programas televisivos. ☺ Comienza a llevar una disciplina, tanto en casa como en la escuela. ☺ Suelen ser muy curiosos. ☺ La competencia comienza a tener importancia. 	<p>Juegos que fortalezcan el entrenamiento de la motricidad fina y que se procure la participación con otros niños. La finalidad es la consecución de un objetivo concreto y novedoso. Donde los niños crean normas, límites y reglamentos que surgen de la propia naturaleza o características de objetos particulares usados en el juego.</p> <p><u>Juegos de destrucción.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Reventar globos. ☺ Rayar y recortar hojas, cartón, periódico. <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Juegos de palabras, donde llame la atención. ☺ Permitirle que esté en contacto con otros niños. ☺ Juegos para adivinar el significado de las palabras. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Hacer dibujos, pintar y colorear. ☺ Recortar figuras de papel. ☺ Jugar a construir con bloques más pequeños. ☺ Jugar combinando diferentes materiales, como agua con tierra, haciendo diferentes mezclas. ☺ Jugar a cocinar, proporcionándoles diferentes alimentos. ☺ Colorear dibujos grandes. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a adivinar cuentas pelotitas o palitos hay en el bote (10 objetos). ☺ Juegos donde se esconda un objeto pequeño debajo de un vaso no transparente, mover los vasos y que adivine dónde quedó. <p><u>Juegos de fantasía.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Leerles libros de cuentos con dibujos llamativos ☺ Jugar a “los animales”. El adulto nombra un animal y una acción, ejemplo: la rana salta. Los niños imitan deben imitar el animal y la conducta. <p><u>Juegos de reglas arbitrarias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Juegos donde ellos pongan las reglas y norma a seguir, sean inventados para su propio bien. ☺ Proporcionarles objetos y motivarlos a que inventen juegos con sus propias reglas y conductas, dependiendo de las características de los objetos. 	<p>Objetos que sigan reforzando la motricidad gruesa, fina y las relaciones sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Bicicleta pequeña con rueditas. ☺ Palitos chinos. ☺ Libros de cuentos de hadas y príncipes. ☺ Casa, muebles y personas en miniatura. ☺ Rompecabezas de pocas piezas y figuras un poco pequeñas. ☺ Muñecos (as), vestidos y accesorios. ☺ Marionetas de dedos. ☺ Instrumentos musicales, como pianos, flautas, guitarra. ☺ Juegos de mesa: oca, parchís, serpientes y escaleras. ☺ Aro ula-ula chico. ☺ Twister sencillo. ☺ Lápices, colores, marcadores, plumones, pinturas con pinceles.

De 5 a 6 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Continúa creciendo y la maduración del lenguaje está casi por completa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 16.6 a 19.8 kg. y mide alrededor de 106.5 cm. ☺ El peso del cerebro está casi de tamaño adulto. ☺ Las regiones del lenguaje están madurando. ☺ Alrededor del sexto año se empiezan a caer los dientes de leche. 	<p>Periodo que se caracteriza por la distinción entre realidad y fantasía. El lenguaje está completamente estructurado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ El sentido del equilibrio y del ritmo están muy perfeccionados. ☺ Sabe saltar en un solo pie y sus habilidades manuales están ya mucho más desarrolladas. ☺ Se marca la lateralidad. ☺ Entiende la distinción entre lo que parece ser y lo que es. ☺ Adquiere el concepto de número. ☺ El proceso de <i>Descentramiento</i> comienza a materializarse, aproximadamente, hacia los seis años. ☺ El lenguaje queda prácticamente estructurado. ☺ Posee un vocabulario de más de 2.000 palabras que es capaz de aplicar con bastante soltura y precisión. ☺ Utilizan letras, números y formas establecidas a letras como símbolos para representar palabras o partes de ellas. ☺ Su ortografía es inventiva. ☺ Inicia en la subfase <i>precaligráfica</i>. ☺ Distingue una mayor riqueza en la fantasía y las combinaciones que él mismo crea. ☺ Sus dibujos mejor orientados, integrados y relacionados. 	<p>Distingue claramente sus emociones, las expresa y las identifica en los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Disminuye el negativismo. ☺ Comienza a reconocer el orgullo y la vergüenza en los demás y no en él. ☺ El <i>superyó</i> termina de estructurarse. ☺ Resolución del <i>complejo de Edipo</i>. ☺ La conciencia de sí mismo y de su entorno, va incrementando a medida que se diferencia de su entorno, se distingue lo internos de lo externos, y que aprende a posponer la acción a favor de la contemplación, la reflexión y el sentimiento. ☺ Distingue sus emociones y le es más fácil expresarlas. 	<p>Preferencia por estar en contacto con otros niños, espera su turno y es cooperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ La familia limita aceptando conductas propicias. Influye en sus decisiones en cuanto a sus amistades, gustos y comportamientos. ☺ La familia siempre tendrá un valor especial en la vida del individuo. ☺ Tienen mayor interés por los programas televisivos y los juegos de video. ☺ Tiende a ver el mundo como un lugar más racional y organizado. ☺ Prefiere jugar con otros niños que en solitario. ☺ Suele tomar turno y coopera en las actividades. ☺ Tiene una preocupación por hacer las cosas bien. 	<p>Lo fundamental de los juegos radica en la actitud cooperativa y las relaciones con compañeros o amigos. Comienza a llevar a cabo las reglas propias de los juegos.</p> <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Tener diferentes objetos y un espacio amplio para que los niños estén motivados a jugar. ☺ Jugar a que el niño planeé las actividades del día. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Proporcionarle materiales para crear artículos, listones, pegamento, colores, lentejuelas, diamantina. etc. ☺ Con hojas de papel, enseñarles a hacer barcos y aviones. ☺ Jugar con objetos con piezas armables, coches, muñecas o robots. <p><u>Juegos de azar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a <i>"la rata"</i>. Un niño en el centro y sus compañeros en círculo alrededor escondiendo sus manos en la espalda. El niño debe adivinar quién tiene un pedazo de madera escondida. El niño que tiene la madera debe hacer ruido con ella para que sea fácil de adivinar. Juegos que dependan de la utilización de dados con números. <p><u>Juegos de fantasía.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a <i>"veo, veo"</i> donde uno de los niños se imagina un objeto y dice la primera letra con la que empieza y los demás deben adivinar de cual se trata. ☺ Jugar a <i>"teléfono descompuesto"</i> de palabras sencillas, con sus compañeros y amigos. ☺ Hacerle un agujero a una hoja de periódico y colocar una imagen, dibujo o foto debajo de éste. El niño con sus compañeros debe adivinar de que se trata la figura escondida. ☺ Jugar a <i>"caperucita y el lobo"</i>. <p><u>Juegos de reglas arbitrarias.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Realizar un juego de pelota donde las reglas se pongan según lo que los niños quieran lograr. ☺ Jugar a <i>"caliente o frío"</i> donde se esconde un objeto y debe de encontrarlo, se puede bajo las propias reglas impuestas por los mismos niños. ☺ Jugar a fútbol o beisbol con reglas acorde a su gusto. 	<p>Objetos que propicien la participación y cooperación en el juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Hojas de papel. ☺ Pelotas, ☺ Listones, pinturas, lentejuelas, brillos. ☺ Juguetes armables y que se transformen en otra cosa. ☺ Madera. ☺ Muñecos (as) y accesorios. ☺ Dados. ☺ Disfraces. ☺ Video juegos sencillos. ☺ Recortables. ☺ Juegos de mesa: serpientes y escaleras, monopolí sencillo. ☺ Figuras y muñecos de acción. ☺ Letras magnéticas. ☺ Caja de boleo infantil. ☺ Lápices, colores, plumines, etc. ☺ Globos. ☺ Casa de muñecos. ☺ Silbatos, flautas.

De 6 a 7 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Inicio de la era del crecimiento estable y comienza la aparición de los dientes permanentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 18.2 a 22 kg. y mide alrededor de 113 cm. ☺ Entra a la “era del crecimiento estable” ☺ Comienza a mudar los dientes de leche. ☺ Aparecen los 1º. ☺ Molares y algunos incisivos permanentes. ☺ El crecimiento de sus músculos y huesos entran en un periodo de poco avance “estancamiento” 	<p>Comienza el desarrollo de nuevas capacidades y del razonamiento inductivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Se caracteriza por ser una edad activa. ☺ Está equilibrado su propio cuerpo en el espacio. ☺ No tiene dominio de sus impulsos motores ni percibe muchas cosas de las que en realidad puede manejar. ☺ Es excesivamente enfático, o bien vacila y se demora, o intenta cosas demasiado difíciles para él. ☺ Inicia la <i>etapa de operaciones concretas</i>. ☺ Adquiere el concepto de longitud. ☺ Tienen una visión global de las situaciones. ☺ Demuestra su comprensión de la seriación. ☺ Se adquiere el concepto de clasificación. ☺ Recurren al razonamiento inductivo. ☺ Cuentan mentalmente. ☺ El monólogo se transforma en un susurro. ☺ La estructura gramatical se esquematiza cada vez más. ☺ Pronunciar algunas palabras sueltas. ☺ Puede mantener la concentración en el transcurso de toda una hora. ☺ Manifiesta una <i>atención voluntaria</i>. ☺ Aquí la idea nace con la acción y suele tomar forma solamente al final, después de la acción. ☺ Aprendizaje de la lectura. 	<p>Comienza a desarrollar el ego y la autoestima comienza a tener mayor importancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Inicio de la etapa de <i>latencia</i>. ☺ La atención se centra en el aprendizaje. ☺ Hay una sublimación de la sexualidad. ☺ Manifiesta un mejor autoconocimiento, lo que le ayuda a determinar sus capacidades y el valor que le otorga. ☺ La autoestima depende de la opinión que se tiene de él. ☺ Al adquirir un sentido de dominio, fomenta el desarrollo del <i>ego</i>. 	<p>Comienza la educación primaria, periodo de gran aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Inicia la educación primaria. ☺ Puede establecer patrones de intimidación y trato discriminatorios. ☺ Comienza a desarrollar un sentido de la industria al tiempo que se evita un sentimiento excesivo de inferioridad. ☺ “Domestica su imaginación”. ☺ Aprende a ser más productivo. ☺ Aprende las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad. ☺ En la amistad hay una cooperación recíproca, pero aún con intereses personales separados y no a los intereses comunes. 	<p>El juego se orienta más hacia las reglas, a que aprenda a controlar la agresividad, ejercite la responsabilidad y refleje una necesidad creciente de orden.</p> <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Permitirles distintos objetos musicales y que ellos mismos inventen su juego. ☺ Llevarlos a reuniones con niños de diferentes edades y permitirles el juego libre. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Realizar maquetas de autopistas o edificios con diferentes materiales. ☺ Jugar con rompecabezas con mayor número de piezas y más pequeñas. ☺ Hacer torres y maquetas con palitos de madera. ☺ Jugar con los ojos tapados a ponerle la cola, las orejas, las patas, la cabeza, los ojos, la trompa al burro. ☺ Jugar a “¿adivina qué es?”, el un pizarrón se dibuja algo y quién lo adivine gana. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a volados con monedas (águila o sol). ☺ Jugar con cartas de colores y números. (<i>UNO</i>). <p><u>Juegos de fantasía.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a que son guerreros, pistoleros, invisibles, que vuelas: todos aquellos personajes que no son reales. ☺ Jugar a policías y ladrones. ☺ Jugar a “tocar y transformar”, en donde al tocar a un compañero, le debe decir el nombre un animal, y ese niño actuara como tal, al final gana el que no esta convertido en animal. (no se deben de repetir los animales). ☺ Jugar a “<i>gatos y ratones</i>”, hacer dos grupos, unos son los ratones y otros los gatos. Un adulto debe dirigir el juego. Deben perseguirse los gatos tras los ratones. Hay una base en la cual no pueden estar más de 10 segundos. <p><u>Juegos de reglas arbitrarias.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a las canicas, escogiendo desde cómo se gana y se pierde, hasta el tipo y tamaño de canica. ☺ Jugar al billar, planteando sus propias reglas. ☺ Jugar a los bolos. 	<p>Juguetes u objetos que propicien la diferencia entre lo real y lo ficticio. Con cierto orden y clasificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Espadas. ☺ Ropa y accesorios. ☺ Canicas. ☺ Pistolas de agua. ☺ Bolos. ☺ Billar o mesa de futbol. ☺ Pizarrones blancos y mascaradores de colores no tóxicos. ☺ Muñecos (as). ☺ Cartulinas, papel cascarón y cartón. ☺ Rompecabezas de piezas pequeñas. ☺ Palos de madera y pegamento. ☺ Juego de barajas <i>UNO</i>. ☺ Monedas reales. ☺ Dinero de juguete. ☺ Juegos de señalizaciones. ☺ Sancos. ☺ Juegos de aros. ☺ Lotería de sílabas y palabras. ☺ <i>Beans</i>, juego de piedritas de plástico para crear formas.

De 7 a los 8 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Se tiene un crecimiento más lento y continúa la aparición de la dentición.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 19.8 a 24.2 kg y mide alrededor de 118 cm. ☺ Terminan de aparecer los incisivos permanentes. 	<p>Periodo en el cual la memoria, la atención y el aprendizaje tienen mayor actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Son intensamente activos. ☺ Demuestra una nueva comprensión de las alturas y se comporta con prudencia cuando trepa. ☺ Es adicto a los lápices y a las gomas de borrar; deja de lado ahora las crayolas y prefiere un lápiz duro. ☺ Su prensión, aunque rígida, se afloja casi de pronto y es propenso a dejar caer repentinamente las cosas. ☺ Los conceptos de conservación evolucionan de manera significativa. ☺ Se adquiere el concepto de sustancia. ☺ Comienza el pensamiento espacial. ☺ Se adquiere la noción de tiempo. ☺ La imaginación adquiere un carácter cada vez más activo y creador. ☺ Se encuentra en la etapa de "realismo intelectual". ☺ Se mejora la comprensión de la lectura. ☺ Ampliación de la memoria. 	<p>Comienzan los sentimientos hacia las amistades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Hay una conciencia de emociones. ☺ Su atención la acaparan los amigos y compañeros de juegos. ☺ Hay un fortalecimiento del carácter. ☺ El autoconcepto es más realista y está más equilibrado. ☺ La conciencia del propio yo se encuentra estrechamente relacionada con su aspecto físico. ☺ Disminuye la agresividad. ☺ Se fortalece el sentimiento empático. 	<p>Periodo de socialización y colaboración con compañero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ La relación del niño con sus padres parece enfriarse, ahora lo importante son los amigos y compañeros. ☺ Los padres, la familia y compañeros se unen a los profesores y otros miembros de la comunidad. ☺ Aprenden que no solamente existe placer en concebir un plan, sino también en llevarlo a cabo. ☺ Está dedicado a las reglas, las consideran algo mucho más sagrado e incluso puede enfadarse si no se cumplen. ☺ La familia sigue siendo el sostén de apoyo. ☺ El grupo comienza a tener mayor importancia. ☺ Suele tener conductas prosociales. 	<p>Juegos que propicien el deseo de pertenecer a un grupo, por lo tanto son más realistas, organizados y democráticos. Juegos en los que se debe de seguir instrucciones con reglas y normas de juego de cada uno.</p> <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Juegos donde coleccionen tarjetas, fichas, plumas, dibujos, etc. ☺ Jugar con agua. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a hacer figuras de papel (papiroflexia) con más complejidad, colores y materiales distintos. ☺ Jugar a construir barcos, aviones y autos. ☺ Jugar a construir diferentes figuras con el <i>tangram</i>. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ jugar a la lotería ya con las cartas normales y dibujos tradicionales. ☺ Juegos con dados y monedas. ☺ Jugar bingo. <p><u>Juegos de fantasías (figurativos).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a imitar a algún personaje, con su respectiva ropa, armas y poderes. Algunos héroes de comics, personajes de películas recientes o luchadores (ejemplo: Harry Potter, Spiderman, Cenicienta, Místico, entre otros). <p><u>Juegos de reglas simples.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a las damas chinas. ☺ Jugar al monopolí un poco más complejo. ☺ Jugar al futbol soccer, al americano, con las reglas típicas del juego. <p><u>Juegos desordenados.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar en la arena, tierra o con piedras, procurando que no se ingiera. Donde lo importante sea la descarga de energía. <p><u>Juegos de estrategia.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a saltar el burro y a carreras. ☺ Jugar en albercas, donde se demuestre su habilidad para el nado, aguantar la respiración y sumergirse. ☺ Jugar al dominó de números. ☺ Jugar a basta. Lo que estimula la memoria, la agilidad mental y manual. 	<p>Objetos que tengan reglas claras y lineamientos específicos a seguir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Cualquier objeto que se colecciona, clasificándolo y seriándolo. ☺ Vestimentas y equipo de diferentes personajes. ☺ Juguetes ecológicos. ☺ Papel periódico, hojas de colores, tijeras y pegamento. ☺ Juguetes de construcción como barcos y aviones más complejos. ☺ Piezas de tangram. ☺ Damas chinas. ☺ Monopolí más complejo. ☺ Balones y pelotas de diferentes deportes. ☺ Lotería tradicional, dados de números y monedas. ☺ Muñecos (as). ☺ Dominó de números. ☺ Colores, plumas y lápices. ☺ Portería chica. ☺ Libros de dinosaurios e insectos.

De 8 a los 9 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Aparición de los premolares y hay un crecimiento corporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 22.1 a 26.9 kg. y mide alrededor de 123cm. ☺ Aparecen los 1º. ☺ premolares permanentes. ☺ Continúa la eliminación de la sinapsis innecesaria. 	<p>Etapas de continuo aprendizaje y adquisición de habilidades específicas del pensamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Los movimientos corporales tienen fluidez, gracia y equilibrio. ☺ Camina con libertad. ☺ Tiene conciencia de su propia postura. ☺ Está en continua actividad. ☺ Valor y atrevimiento son característicos fundamentales. ☺ Hay un incremento de velocidad y fluidez en las operaciones motrices finas. ☺ Se adquiere el concepto de superficie. ☺ Permanece silencioso cuando está realizando una tarea en solitario. ☺ Evolución del habla y la inteligencia. ☺ El lenguaje adopta una forma interna y abreviada. ☺ Inicia la subfase <i>caligráfica</i>. ☺ Comienza a tomar originalidad sus creaciones. ☺ El dibujo de la figura humana, están mejor resueltas. ☺ Mejoran sus estrategias de aprendizaje y de memorización. ☺ Disminuye el pensamiento mágico. 	<p>Aumento el dominio de sus emociones y su autoestima esta en constante movimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Los niños ya han adoptado los roles característicos de su sexo. ☺ Tiene estructurado definitivamente el <i>Súper Yo</i>. ☺ La autoestima durante todo su desarrollo está en constante movimiento. ☺ Aumenta la comprensión de sus emociones y las regula con mayor facilidad. ☺ Entiende mejor las diferencias de diferentes emociones. ☺ Muestra pudor al mostrar su cuerpo. 	<p>Manifiesta una conducta totalmente prosocial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Se orienta a una vida social más amplia, aprendiendo a comportarse en sociedad y conociéndose más así mismo. ☺ Aprende lo que es el sentimiento del éxito. ☺ Puede aparecer un "complejo de inferioridad". ☺ Aprende cómo ajustar sus necesidades y deseos a los de otras personas, cuándo ceder y cuándo permanecer firme. ☺ Se siente más responsable de sus acciones y de sus cosas. 	<p>Juegos que le ayuden a comprender y a obedecer las reglas sociales. Y que motiven la actividad creadora en los niños.</p> <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a las carreritas o atrapadas con otros niños. ☺ Jugar a "la papa caliente". <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Dibujar animales y personas en alguna situación. ☺ Hacer una maqueta de su casa, así como un mapa de su ubicación y calles aledañas. ☺ Jugar a tomar fotos, hacerles sus marcos decorados según el gusto y los materiales utilizados. ☺ Jugar a las carreras de coches y armar su autopista. ☺ Jugar a hacer pulseras y collares con perlas. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a "Rummy" con un grupo. ☺ Jugar al juego de baraja "5 loco". <p><i>Donde el perdedor obtiene un castigo.</i></p> <p><u>Juegos de fantasía (figurativos).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Juegos donde comienza a imitar a personajes más apegados a la realidad, como a realizar jugadas de algún futbolista, a bailar y cantar como algún artista, etc. ☺ Jugar a crear determinada situación y que busque soluciones y utilice varios objetos. <p><u>Juegos de reglas simples.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a voleibol con las propias reglas del juego. ☺ Jugar a saltar el resorte o la cuerda. Aumentando el grado de complejidad. ☺ Jugar a la lotería de olores. <p><u>Juegos desordenados.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a mojarse o a aventarse agua, con cubetas o pistolas de agua. ☺ Jugar a romper o maltratar muñecos. <p><u>Juegos de estrategia.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a Rummy. ☺ Jugar a inflar globos delgados y hacer formas con ellos. ☺ Jugar a acertijos. ☺ Jugar con video juegos como, de solución de problemas, búsqueda de alternativas, puede ser el pac-man, tetris, entre otros. 	<p>Objetos y juguetes que impliquen el ingenio, la solución de problemas y las habilidades corporales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Aro ula-ula grande. ☺ Resorte o cintas para saltar. ☺ Autopistas. ☺ Robots transformables. ☺ Carros grandes de control remoto. ☺ Tapete de baile. ☺ Perlas y listones. ☺ Lotería de olores. ☺ Rummy. ☺ Globos. ☺ Cámara de fotos infantil. ☺ Muñecos (as) y accesorios. ☺ Material para decoración, papel crepe, cartulinas, pinturas, pegamento, etc. ☺ Trompo, yo-yo. ☺ Juego de mesa: Rummy.

De 9 a los 10 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Continúa el desarrollo del cuerpo y la aparición de la dentición.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 24.3 a 29.7 kg. y mide alrededor de 127.5cm. ☺ Comienzan la aparición de caninos y 2º. Pre-molares permanentes. ☺ La eliminación de la comunicación neuronal innecesaria continúa. Comienza la secreción de hormonas. 	<p>Periodo de mayor dominio de capacidades y habilidades mentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Trabaja y juega mucho. ☺ Es más hábil en su comportamiento motor y le gusta ostentar su habilidad. ☺ Su regulación del tiempo se haya también sometido a mayor dominio. ☺ Libera presión acometiendo salvajemente sobre algo. ☺ Le resulta difícil tranquilizarse. ☺ Ojo y manos están ahora bien diferenciados. ☺ Los dedos muestran una nueva diferenciación, haciendo actividades más minuciosas. ☺ Se consolida el concepto de peso. ☺ Cuentan en forma ascendente desde cifras más pequeñas o en forma descendente. ☺ El dibujo está en la etapa del "realismo visual". 	<p>Conocimiento de sus propias emociones y sus limitaciones, existe una conciencia real de su autoestima.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Aumenta la comprensión y regulación de las emociones. ☺ Sabe muy bien cuáles son sus capacidades y limitaciones, así también, de otras personas. ☺ Ya hay una conciencia real de su autoestima. ☺ La imagen física toma mayor importancia, principalmente en las niñas. ☺ El autoestima tiene altibajos. ☺ Han aprendido a valorarse y a valorar a los demás. 	<p>Desarrollo de comportamientos socialmente aceptados y las amistades se hacen más íntimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Los conflictos con los hermanos ayudan en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos. ☺ Hay una conciencia del rol de cada sexo. ☺ Las amistades se vuelven más íntimas. ☺ Aparece el <i>razonamiento convencional</i>. ☺ Establece relaciones interpersonales gratificantes. ☺ Es congruente con el sistema de reglas y normas sociales. ☺ Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas esperan. ☺ Hay una separación evidente entre los niños y las niñas. 	<p>Juegos donde lo primordial sea la demostración de determinado talento, habilidad o capacidad. Todo esto sumergido en un ámbito reglamentado y normativo con cierto toque competitivo.</p> <p><u>Juegos de interés</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Permitirle la convivencia con niños de su edad. ☺ Jugar a el "Teléfono descompuesto" de frases complejas y el que pierda recibe un castigo. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Construir casas o castillos con mini ladrillos y pegamento. ☺ Hacer figuras de animales y personas con plastilina. ☺ Construir rompecabezas de más de 300 piezas pequeñas. ☺ Construcción de barcos y aviones de mayor número de piezas y mayor complejidad. ☺ Hacerles ropa o disfraces a sus muñecos. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ jugar a la lotería tradicional. <p><u>Juegos de fantasía (figurativos).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a las luchas con otros niños. ☺ Ver películas y novelas. <p><u>Juegos de reglas simples.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar al billar y ping pon. ☺ Jugar a cocinar, preparar algún alimento o guiso. <p><u>Juegos desordenados.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a aventarse globos con agua, espumas o confetis. <p><u>Juegos de estrategia.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar con bloques de madera. ☺ Jugar a trepar árboles. ☺ Jugar dominó. ☺ Jugar a "basta" con más 12 columnas. ☺ Jugar a realizar crucigramas. ☺ Jugar a encontrar palabras en una sopa de letras. ☺ Jugar a realizar laberintos. <p><u>Juegos de competencias.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a fuercitas con otro niño. ☺ Jugar con la bicicleta a carreras. ☺ Jugar a los bolos. ☺ Competencias de carreras. 	<p>Juguetes y objetos que permitan la ejecución de habilidades corporales, mentales y de agilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Rompecabezas de más de 300 piezas. ☺ Mini ladrillos y pegamento. ☺ Anillo con cuerda, columpios, trampolines. ☺ Crucigramas, sopas de letras y laberintos. ☺ Mesa de billar. ☺ Raquetas y pelota de ping pon. ☺ Dominó. ☺ Cuadernos y revistas. ☺ Muñecos (as) y accesorios. ☺ Barcos y aviones de construcción. ☺ Plastilina. ☺ Bicicleta. ☺ Bolos. ☺ Telas, hilos, estambre, agujas, ganchos, etc.

De 10 a los 11 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Comienza el crecimiento acelerado de las niñas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 27 a 33 kg y mide alrededor de 132 cm. Las niñas suelen tener 500 gr. y 1.5 cm. más. ☺ Comienza la aparición de las características sexuales femeninas. ☺ El crecimiento de las niñas es más acelerado que el de los niños. 	<p>Periodo de cambios en el pensamiento debido al desarrollo de la metacognición.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Es un año de consumación a la vez que de transición. ☺ Es un intermedio amable, libre de tensiones. ☺ El puro placer que experimenta es en la actividad física. ☺ Es una edad deportiva, por lo mismo su energía ha alcanzado un nivel superior. ☺ Se adquiere el concepto de volumen. ☺ La noción de velocidad no se inicia bajo su forma métrica. ☺ Se enfoca en la información que necesitan y desean, descartan la información irrelevante. ☺ Se vuelven automáticos. ☺ Comienza el desarrollo de la metacognición. ☺ Desarrolla estrategias para la solución de problemas. ☺ Se esfuerza por conseguir la máxima fidelidad en sus creaciones. 	<p>Etapas de crisis de identidad debido a los cambios físicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Se produce un crecimiento biológico de los impulsos sexuales. ☺ Puede manifestar emociones o sentimientos ambivalentes. ☺ El yo reacciona dependiendo de su experiencia previa. ☺ Aparentemente sus deseos libidinales están sublimados. ☺ Su autoestima depende de la opinión que los demás tengan de él. Y casi siempre relacionada a su aspecto físico. 	<p>Gusto por ser productivo, cooperativo, amigo y compañero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Hay una colaboración intensa, leal y con mucho compromiso. ☺ Lo ideal es desarrollar un equilibrio entre la industria y la inferioridad. ☺ Comienza a mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud. ☺ Comienza a ser más importante los amigos que la familia. ☺ Por el grupo de amigos, y de cómo lo valoran, se conforma la autovaloración del chico. ☺ El grupo de amigos moviliza su comportamiento. 	<p>Jugar a imitar algún acontecimiento de la realidad. Donde se sienta productivo, adquiera un sentido de dominio y una sensación de logro.</p> <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar con diferentes objetos de la realidad o parecidos a ella. ☺ Tener el tiempo y motivar las ganas del niño para el juego libre. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Hacer y colorear dibujos de caricaturas y películas. ☺ Hacer maquetas con fichas, palos de madera, corcholatas, etc. ☺ Dibujar figuras geométricas, exactas y tridimensionales. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar al "Solitario" con cartas o en la computadora. <p><u>Juegos de fantasía (ceremoniales).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a imitar un casamiento. ☺ Organizar una kermés, con todos los juegos que asemejen la realidad. <p><u>Juegos de reglas simples.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a damas chinas inglesas. ☺ Jugar ajedrez. ☺ Jugar a la mímica para adivinar el nombre de películas y canciones, cuyas reglas están establecidas. <p><u>Juegos desordenados.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar con su grupo de amigos a corretearse. ☺ Jugar a las luchas. ☺ Jugar a almohadazos. <p><u>Juegos de estrategias.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a realizar "sudoku". ☺ Jugar a dibujar palabras, en donde los demás deben adivinar de cual se trata. ☺ Video juegos más elaborados, donde desarrollen mayor coordinación viso-manual y dificultades en la solución del juego. <p><u>Juegos de competencias.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Que participe de modo formal a un equipo deportivo, futbol, basquetbol, futbol americano, entre otros. ☺ Motivar a que desempeñen algún deporte individual, como karate, natación, carreras. ☺ Participe en torneos de ajedrez. <p><u>Juegos de adrenalina.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a brincar en el brincolín. ☺ Aventarse de un tobogán. ☺ Columpiarse con mayor velocidad y seguridad. 	<p>Objetos que impulsen el deseo de dominio y logro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Lápices, colores, hojas, cartulinas. ☺ Fichas, palos de madera, corcholatas. ☺ Compás, reglas y escuadras. ☺ Damas chinas inglesas. ☺ Ajedrez. ☺ Sudokus. ☺ Equipo de algún deporte. ☺ Resbaldillas, columpios, toboganes, brincolines, etc.

De 11 a los 12 años de edad

Desarrollo Fisiológico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Afectivo	Desarrollo Social	Juegos	Juguetes
<p>Cambios físicos producidos por la secreción de hormonas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Pesa de 29.8 a 36.4 kg y mide alrededor de 139 cm. Las niñas suelen tener 1.5 kg. y 2 cm. más. ☺ Inicia la pubertad. ☺ Comienza la secreción hormonal en las niñas: aparición de la menarca. ☺ Suele aparecer el síndrome premenstrual. ☺ Comienza la aparición de las características sexuales masculinas. ☺ Ya al cumplir los 12 años su peso es de 33 a 40 kg. y mide alrededor de 142 cm. Las niñas suelen pesar 3kg. y medir 8 cm. más que los niños. ☺ A los 12 años surgen los 2º. molares permanentes. ☺ Comienza la secreción hormonal de los varones. 	<p>El pensamiento abstracto comienza a predominar como fuente de raciocinio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Tiene mayor control de sus movimientos tanto de locomoción como de motricidad fina. ☺ La incesante actividad corporal y el consumo de energías, constituyen la manifestación exterior de un proceso de transformaciones internas. ☺ Ya tiene un lenguaje estructurado, con un vocabulario ilimitado. ☺ Son capaces de sintetizar y poder explicarse: ☺ Elige hablar o no, puede pensar en voz alta. ☺ Se le caracteriza por ser crítico con la mala pronunciación. ☺ Emplea distintos modos en la actividad creadora: objetos e imágenes. ☺ Preocupación por conseguir la máxima fidelidad en sus dibujos persiste y se acentúa. ☺ A los 12 años inicia la <i>etapa de operaciones formales</i>. ☺ Comienza la subfase <i>postcaligráfica</i>. ☺ Hay un mayor predominio de la reflexión y de lo racional. ☺ Comienza a desarrollar el insight en sus creaciones. ☺ Ya a los doce, es capaz de organizar su energía. 	<p>Periodo de cambios de estado de ánimo y de búsqueda de su identidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Recurren cambios anímicos frecuentes; pueden incluir sensaciones de pena, timidez, soledad y depresión. ☺ La maduración normal se va desarrollando una vez alcanzado el predominio genital, el yo acepta la sexualidad como un factor normal de su personalidad y aprende a adaptarse a ella. ☺ El autoestima depende de las amistades, de las relaciones afectivas y amorosas, lo que opinan de él, si es aceptado o no, o si es capaz de hacer determinada cosa. ☺ Comprende la sensación del éxito y del fracaso. ☺ Está por finalizar la <i>etapa de latencia</i>. 	<p>Comienza a identificarse con las reglas y leyes de la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Finaliza la educación primaria. ☺ El deseo creciente de autonomía coexiste con la necesidad de intimidad con el apoyo de los padres. ☺ Comienza a ejercer su moral, identificándose con el sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. ☺ Las decisiones morales tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores. ☺ Sus decisiones, conductas y valores son propios e independientes de la familia. ☺ Se apropia de valores y normas, patrones de conducta, modas, ideales y estereotipos. ☺ Comienza la educación <i>secundaria</i>. 	<p>Juegos donde lo importante radica en la adquisición de conceptos abstracto, así como mantener comunicación con los demás y que ayuden al desarrollo de su identidad.</p> <p><u>Juegos de interés.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Motivarlo a que tenga el contacto con niños de su edad y tolere a los pequeños. <p><u>Juegos de creación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a tocar algún instrumento musical, escribir canciones o cantar. ☺ Jugar a la mímica, imitando personajes de alguna película o serie del momento. ☺ Hacer papalotes y jugar con ellos. ☺ Jugar y hacer torres de equilibrio. <p><u>Juegos de azar.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a “<i>Volados</i>” donde ya hay una ganancia real. <p><u>Juegos de fantasía (ceremoniales).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Hacer juegos de representaciones teatrales donde se personifiquen roles y rituales de la vida real. ☺ Jugar a coleccionar objetos. <p><u>Juegos de reglas complejas.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a hacer combinaciones químicas, llevando a cabo un procedimiento. Productos como cremas corporales, jabón para el cabello, lociones, etc. ☺ Jugar a hacer prendas, cosiendo, hilando, bordando o tejiendo. ☺ Preparar determinados alimentos, que sean muy elaborados y tengan un procedimiento de guiso. <p><u>Juegos de competencias.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Participar en competencias de agilidad, como correr, brincar, donde requieran un gran esfuerzo y disciplina. ☺ Participar en carreras de carros mecánicos, motocicletas o bicicletas. ☺ Participar en concursos de habilidad mental como: descifrar palabras, decirlas al revés, de ortografía, etc. <p><u>Juegos de adrenalina.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Jugar a la “<i>botella</i>” con un grupo de amigos, donde los retos y castigos mantengan el interés y la emoción de los niños. ☺ Saltar desde cierta altura hacia una alberca. ☺ Subirse a juegos mecánicos de alguna feria. ☺ Juegos al aire libre. 	<p>Juguetes y objetos que lo motiven a realizar juegos más elaborados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Damas chinas inglesas. ☺ Rompeca-bezas de madera tridimensional. ☺ Ajedrez. ☺ Instrumentos musicales. ☺ Juegos mecánicos. ☺ Productos alimenticios. ☺ Materiales para coser, hilos, estambre, telas, encajes. etc. ☺ Equipos y material de algún deporte. ☺ Maquetas. ☺ Papalotes. ☺ Torres de equilibrio. ☺ Telescopios, binoculares. ☺ Instrumentos de laboratorio. ☺ Utensilios de cocina. ☺ Video juegos.

No cabe duda que el juego es inseparable de la infancia, es una actividad vital y fundamental para su desarrollo. Como prueba está la propuesta *“Metamorfosis Lúdica”*, la cual muestra las transformaciones que tiene el niño, en su desarrollo, por medio del juego.

La creatividad del adulto puede ser de gran ayuda al inventar juegos y crear juguetes para los niños. El adulto como facilitador puede proporcionarle al niño, los materiales necesarios para que sus fantasías sean plasmadas en sus juegos. Sin olvidar nunca que el infante es totalmente regido por sus actividades lúdicas, lo cual es un vehículo para conocer y adaptarse al mundo de los adultos.

CONCLUSION

Sin duda, esta investigación deja en claro que el juego en los niños es la esencia de su desarrollo físico, mental, emocional y social.

En cada etapa del desarrollo del infante, el juego tiene una función primordial, esto se puede observar en el cuadro *“Metamorfosis Lúdica”*. En esta propuesta se muestra con claridad las características del niño y el tipo de juego y juguete recomendado para estimular su desarrollo global.

En base a todo lo expuesto en esta investigación, se observa la importancia que tiene el juego en el desarrollo infantil, la cual enseguida se menciona a detalle en cada una de las áreas de desarrollo.

Desarrollo físico. Estimula y ejercita el cuerpo, motivando la flexibilidad, la tonicidad y la motricidad del infante. Favorece el conocimiento de las partes de su cuerpo y la de los demás. Y sirve de apoyo fundamental para la adquisición de nuevas habilidades corporales (caminar, correr, saltar, etc.).

Desarrollo cognitivo. Estimula el pensamiento del infante. Apoya y ayuda en la adquisición de determinadas capacidades cognitivas como el análisis, la síntesis, la solución de problemas, la memoria, la imaginación, la creatividad y el aprendizaje entre muchas otras.

Desarrollo afectivo. Ayuda en la identificación, comprensión y expresión de las emociones. Apoya en la relación con los demás. Estimula emociones positivas y favorece al conocimiento y estima de sí mismo.

Desarrollo social. Apoya en el proceso de autonomía del infante. Estimula la adquisición de reglas, normas y valores. Motiva el pensamiento moral y ayuda a la adaptación del infante a su medio ambiente (sociedad).

De esta manera se puede ver la importancia y el impacto que tiene el juego para la infancia. Si el juego es bien orientado para lograr un fin específico, tiene muchas posibilidades de ser exitoso.

Como respuesta al objetivo de esta investigación, y a modo general, se concluye lo siguiente:

El juego es sin duda, el medio por el cual el infante conoce el mundo, experimenta, ejercita su cuerpo, imagina, crea, construye, se relaciona, aprende, expresa sus emociones, soluciona problemas, adquiere reglas, normas y valores, y desarrolla su personalidad.

Si el juego se orienta específicamente a un fin, puede ser una herramienta eficaz para la estimulación de algunas capacidades, habilidades y destrezas del infante.

Si el juego fuera tomado como parte fundamental integrada al programa educativo, los niños aprenderían mejor, tuvieran gusto por la escuela y fuera más fácil la adquisición de conocimientos.

Evidentemente, el juego tiene una repercusión importante durante el desarrollo del infante. Lo fundamental está en conocer qué juegos y juguetes, ayudan a favorecer, algunos aspectos del desarrollo. Otorgarle el tiempo y la dedicación para programarlos y ejecutarlos, así también, permitirle al niño libertad, para que por sí solo, pueda jugar y experimentar.

Si se analiza por partes, el juego tiene frutos significantes en las diferentes áreas del desarrollo del infante. Por ejemplo, en casa, el juego resulta de gran apoyo en la relación con la familia, impartición de disciplina, responsabilidades en el hogar, en la transmisión de valores, solución de problemas con los hermanos y en el desarrollo de emociones. En la escuela, en la introyección de reglas y normas, la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y capacidades, las relaciones con iguales y grupos, la iniciación de amistades significativas, el sentido de cooperación y productividad. Y en la calle, el respeto de derechos y obligaciones, seguimiento de reglas sociales, identificación de jerarquías, conocimiento de justicia, tolerancia a la frustración, igualdad de oportunidades, autonomía e individualidad.

Es por eso el interés de empezar a ver el juego de los niños con otros ojos. Como un instrumento que les ayude a tener un desarrollo sano, procurando que siempre sea placentero, significativo, entretenido, divertido y sobre todo, formativo.

BIBLIOGRAFÍAS

- Aberastury, A. (2005). El niño y sus juegos. (2ª. Ed. 2ª. Re.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Acaso, M. (2000). Simbolización, Expresión y Creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. Revista Arte, Individuo y Sociedad, 12. 41-57.
- Andréu, J. (2003). Infancia, Socialización Familiar y Nuevas Tecnologías de la Comunicación. Portularia, 3. 243-261.
- Aquino, F. y Sánchez, I. (1999, Julio-Diciembre). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. Revista Internacional de Investigación Educativa. Tiempo de educar, 1 (002). 131-153.
- Arnold, W., Jurgen, H. y Meili, R. (1979). Diccionario de Psicología. (Vol. I). Madrid: Ediciones Rioduero.
- Atkin, L., Supervielle T., Cantón, P. y Sawyer, R. (1987). Paso a paso. México: UNICEF.
- Axline, V. (1989). Terapia de Juego. (11ª. re.). México: Editorial Diana.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria Humana: Investigación y teoría. Revista Psicothema, 11 (4). 705-723.
- Bandura, A., Walters, R. (2002). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad (1ª. Ed. 12ª. Imp.). Madrid: Alianza Editorial. S.A.
- Bischof, L. (1977). Interpretación de las Teorías de la Personalidad. México: Editorial Trillas.
- Brazelton, B., Bergman, A. y Simo, J. (1991). El Nacimiento Emocional del Niño. México: Instituto de Investigación Clínica y Social, A. C.
- Calhoun, C. y Solomon, R. (1989). ¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carbonero, A. y Paez, D. (1993). Afectividad, Cognición y Conducta Social. Revista Psicothema, 5. 133-150.
- Château, J. (1958). Psicología de los Juegos Infantiles. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

- Chapela, L. (2002). El juego en la Escuela. México: Editorial Paidós.
- Clauss, G. y Hiebsch, H. (1966). Psicología del niño escolar. México: Editorial Grijalbo.
- Collin, G. (1974). Compendio de Psicología Infantil. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Del Moral, M. (1999). La publicidad indirecta de los dibujos animados y el consumo infantil de juguetes. Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 13. 220-224.
- Díaz, J. (1997). El juego y el Juguete en el Desarrollo del Niño. México: Editorial Trillas.
- Diccionario de Psicología y Pedagogía [D.P.P.]. (2002). México: Ediciones Euroméxico.
- Diccionario de la Lengua Española. (1992) (21ª. Ed.). Real Academia Española. Madrid, España
- Diccionario Enciclopédico Universal [D.E.U.]. (2002). España: Monitor Cultural, S.A.
- Elkonin, D. (2003). Psicología del Juego. (2ª. Ed.). Madrid: Editorial Visor.
- Erikson, E. (1987). Infancia y Sociedad. (11ª. Ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, E. (2000). Ciclo Vital Completado. México: Editorial Paidós.
- Espinosa, J. (2005). Incidencia de Género y la Edad en la Creatividad Infantil. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 1 (1). 22-30.
- Ferré, J. y Lasheras, M. (s.f.) Enciclopedia de Psicología. Diccionario. (Vol. 4). Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Fenichel, O. (1992). Teoría Psicoanalítica de la Neurosis. México: Editorial Paidós.
- Franco, C. (2006). Relaciones entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestras de alumnos de educación infantil. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).
- Freud, S. (1900/1967). Tres ensayos para una teoría sexual. Obras completas. Tomo I. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- Freud, S. (1998). Esquema del Psicoanálisis. Barcelona: Debate Editorial.
- Garaigordobil, M. (1996). Jugar, Cooperar y Crear. Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención válida experimentalmente. Revista de Altas Capacidades, 4. 54-75.
- García, M. y Rodríguez, A. (2002). Estimulación temprana. Relación madre-hijo. Colombia: Editorial Internacional Zamora Ltda.
- Gesell, A. (1946). Psicología Evolutiva de 1 a 16 años. México: Paidós.
- Gesell, A. (1985). El niño de uno a cinco años. México: Paidós.
- Gianini, E. (2001, Abril-Junio). "Pistolas para el niño, muñecas para la niña" La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida. Educare. Revista Venezolana de Educación, 5 (013). 87-92.
- Glanzer, M. (2000). El Juego en la Niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Gómez, J. (2003). El Homo Ludens de Johan Huizinga. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). 4. 32-35.
- González, J. (2004). Relaciones Interpersonales. México: Manual Moderno.
- González, J. y Rodríguez, M. (2002). Teoría y Técnica de la Psicoterapia Psicoanalítica. México: Plaza y Valdéz Editores.
- Gutiérrez, M. (2004). La Bondad del juego, pero... Escuela Abierta, 7. 153-177.
- Hughes, F. (2006). El juego. Su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente. México: Editorial Trillas.
- Hurlock, E. (1967). Desarrollo Psicológico del Niño. México: Mc. Graw Hill.
- Lafon, R. (1992). Diccionario de Psicopedagogía y Psiquiatría del Niño. Barcelona: Editorial Oikos-tau.
- Lázaro, A. (1995). Radiografía del juego en el marco escolar. Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 3 (51). 7-22.
- Lewin, M. (2004). Juego, Fantasía: del más allá al espacio transicional. Psicoanálisis APdeBA, 26 (2).
- Lipsitt, L. y Reese, H. (1981). Desarrollo Infantil. México: Editorial Trillas.

- Liublinskaia, A. (1971). Desarrollo Psíquico del Niño. México: Editorial Grijalbo.
- López A. (1980). Anatomía funcional del sistema nervioso. México: Editorial Limusa.
- Martín, D. y Gisbert, R. (2005). Convención sobre los Derechos del Niño. Versión adaptada para jóvenes. UNICEF Comité Español: Nuevo Siglo.
- Martínez, G. (1999). El juego y el Desarrollo Infantil. Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO.
- Moreno, J. y Rodríguez P. (s. f.). El Aprendizaje por el Juego Motriz en la Etapa Infantil. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del Aprendizaje y la Memoria. CCI (Cuaderno de Información y Comunicación), 10. 221-245.
- Morris, Ch. (1997). Psicología (9ª. Ed.). México: Prentice-Hall.
- Munsinger, H. (1978). Desarrollo del niño (2ª. Ed). México: Nueva Editorial Interamericana.
- Narvarte, M. (2001). Trastornos escolares. Detección, diagnóstico y tratamiento. (Vol.1). México: Gil Editores.
- Newman, B. (1983). Desarrollo del niño. México: Editorial Limusa.
- O'Connor, K. y Schaefer, C. (1997). Manual de terapia de juego. Avances e innovaciones. (Vol.2). México: Editorial Manual Moderno.
- Padilla, M. (2003). Psicoterapia de juego. México: Plaza y Valdés Editores.
- Papalia, D., Wendkos S. Y Duskin R. (2005). Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia (9ª. ed). México: Mc Graw Hill.
- Pedagogía y Psicología Infantil [P.P.I.]. (2002) (Vols. 1-3). Madrid: Cultural, S.A.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2002). Psicología del niño (16ª. Ed). Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (2006). La formación del símbolo en el niño (17ª. Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinel, J. (2007). Biopsicología. (6ª. Ed.). Madrid, España: Pearson Educación S. A.
- Pujals G. (2002). Lo complejo y lo cotidiano de la enseñanza de la lengua en la educación infantil. Revista Didáctica (Literatura y Lengua), 14. 273-290.

- Quintero, M. (2005, Septiembre). El desarrollo cognitivo infantil. Revista Digital "Investigación y Educación", 2 (19).
- Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, M. (1985). Psicología de la Creatividad. Manual de seminarios vivenciales. México: Editorial Pax-México.
- Romero J. (1998). El lenguaje plástico infantil y el periodo final de su desarrollo: otros planteamientos, otras direcciones. Revista Arte, Individuo y Sociedad, 10. 77-87.
- Ruíz, C. (1999). La Familia y su implicación en el desarrollo infantil. Revista Complutense de Educación, 10 (1). 289-304.
- Rüsell, A. (1970). El Juego de los Niños. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Sánchez, M. y García, J. (1994). Biología 2. México: Editorial Santillana.
- Schwartz, S. y Heller, J. (2000). El Lenguaje de los Juguetes. Para enseñar habilidades de comunicación a niños con necesidades especiales. Guía para padres y maestros. México: Editorial Trillas.
- Skinner, B. F. (1957). Conducta verbal. New York: Prentice-Hall.
- Spitz, R. (1965). El primer año de vida del niño. Madrid: Ediciones Aguilar, S. A.
- Stone, L. y Church, J. (1969). El preescolar de 2 a 5 años. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tapia, R. (1996). Las células de la mente. (5ª. Re.). México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1980). El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Estudios y documentos de educación. 34. 5-23.
- UNICEF (1971). Currículo de Estimulación Precoz. México:
- Vygotsky, L. (1979). Los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.
- Wallon, H. (1977). La evolución Psicológica del Niño. México: Editorial Grijalbo.
- Watson, J. (1925). Conductismo. New York: Instituto Popular.
- Winnicott, D. (2006). Realidad y Juego. (10ª. Ed). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Woolfolk A. (1999). Psicología educativa (7ª. ed). México: Prentice Hall.