



UNIVERSIDAD SALESIANA

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA
INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO INFANTIL, MEDIDO
A TRAVÉS DE DENVER, EN FUNCIÓN DE SU ESTANCIA
EN UNA GUARDERÍA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA
IRMA YANINA GUSZMÁN HERRERA**

ASESOR: LIC. MARTHA LAURA JIMÉNEZ MONROY

MÉXICO D.F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios, María Auxiliadora y Don Bosco por llevarme de la mano a la Universidad Salesiana y haber vivido tantos gratos momentos en esta Universidad, sentirme cobijada, estar en un ambiente agradable, de fraternidad y conocer a mis mejores amigos, que hasta ahora han seguido a mi lado en los momentos difíciles y agradables; aunque no nos veamos por la distancia y diversas actividades que cada quien tiene, pero con la tecnología todo es posible.

Gracias a DIOS por abrirme mi camino y ayudarme a que todo saliera bien, a ponerme en mi camino personas muy valiosas, que me apoyaron en el transcurso de mi tesis, por permitirme viajar en carretera sana y salva; y ayudarme a que la distancia no fuera impedimento para que pudiera realizar mi tesis. Gracias no sólo por eso, sino por acompañarme siempre y en cada momento.

Al Rector de la Universidad, al Director de Carrera, a miss Paty y a la UNAM por hacer posible la realización de estos talleres, poder hacer rápido este proceso y motivarnos a no dejar pasar más tiempo.

Mamá:

Gracias por todo el apoyo que me has brindado durante toda mi vida, pero en especial en este momento que es tan importante para mí, ya que ha significado esfuerzo, dedicación, entrega, sacrificios que no sólo han sido míos, sino tuyos también, lo cual te lo agradezco infinitamente, tus desmañanadas para dejarme en la terminal y pasar por mí, por tus regaños, por tu apoyo tanto económico como moral. Gracias por ser mi mamá, por apoyarme en cada momento. Te quiero mucho.

A mis primos Beto y Lau, muchas gracias por prestarme el instrumento de trabajo que fue de gran ayuda para mí, también porque cuando yo estaba muy estresada, ustedes me decían que todo iba a salir muy bien. Los quiero mucho.

Profa. Martha Laura:

Quiero agradecerle la paciencia que me tuvo, sus regaños, por ser estricta, por preocuparse por mí, sus desveladas y desmañadas, su apoyo, ya que sin él y del Prof. Lezama este proyecto no hubiera podido llevarse a cabo. Muchísimas gracias, no sólo por estos 4 meses sino por todo el transcurso de la carrera, por todas sus enseñanzas que me transmitió, también por aceptar estar en este taller.

Prof. Lezama:

Gracias por todo su apoyo que me brindó en estos 4 meses, gracias por sus desmañadas, por todo el conocimiento que tiene y que clase con clase me lo transmitió. También por estar en este taller.

A mis compañeros de Taller y Diplomado, por hacer de cada sábado un día ameno. Por el apoyo que me brindaron y la confianza de compartir parte de su vida conmigo. Gracias Melissa por los aventones que me daban tú y tu papá a la terminal y llegaba más temprano a la casa, también por el libro que me prestaste de la biblioteca. Gracias Ana por tu apoyo con las tablas. Gracias Rodrigo por tu apoyo con las fotos.

En el trabajo:

Al Lic. Martín Romo y al Ing. Oscar Treviño:

Gracias por todo el apoyo que me brindaron con los permisos de las aplicaciones, permisos para poder faltar y hacer el trámite correspondiente, no sólo por el apoyo que me han brindado para la tesis, sino también laboralmente.

Lic. Rosario Franco:

Muchas gracias por el apoyo que me brindó al permitirme trabajar con sus niños y poder llevar a cabo esta investigación tan importante para mí.

Gracias a cada una de las personas que se preocuparon por mí, que preguntaban por el avance de mi trabajo, por sus palabras de aliento que me decían: que no dejara la tesis, que bueno que la estaba haciendo, que yo podía, que no desistiera, por alegrarse cuando se enteraron que iba hacer mi tesis, a mis compañeros de trabajo que siempre demostraron interés y preocupación por mí. Muchísimas gracias.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. DESARROLLO INFANTIL

1.1 Definición de crecimiento.....	1
1.2 Definición de desarrollo.....	1
1.3 Tipos de desarrollo.....	4
1.4 Factores relacionados con el desarrollo.....	34
1.5 Perspectivas teóricas del desarrollo.....	35

CAPÍTULO II. DESARROLLO EN LOS NIÑOS DE 3 AÑOS

2.1 Desarrollo físico.....	48
2.2 Desarrollo motriz.....	49
2.3 Desarrollo cognoscitivo.....	55
2.4 Desarrollo psicológico.....	62
2.5 Desarrollo psicosocial.....	64
2.6 Lenguaje.....	74

CAPÍTULO III. DENVER

3.1 Descripción del instrumento.....	78
3.2 Materiales que se utilizan en la prueba.....	79
3.3 La hoja de la prueba.....	79
3.4 Aplicación de la prueba.....	80
3.5 Interpretación de los resultados.....	81
3.6 Ventajas.....	81

3.7 Desventajas.....	82
----------------------	----

CAPÍTULO IV. GUARDERÍA

4.1 Asistencia a la Guardería.....	83
------------------------------------	----

4.2 Las guarderías del IMSS.....	83
----------------------------------	----

4.3 Asistencia a la guardería y la conducta social.....	89
---	----

4.4 Efectos en el desarrollo cognoscitivo.....	90
--	----

4.5 Interacciones e influencias con los compañeros.....	92
---	----

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de estudio.....	95
--------------------------	----

5.2 Objetivo.....	95
-------------------	----

5.3 Hipótesis.....	95
--------------------	----

5.4 Variables.....	95
--------------------	----

5.5 Población.....	96
--------------------	----

5.6 Procedimiento.....	96
------------------------	----

5.7 Resultados.....	98
---------------------	----

Conclusiones.....	103
-------------------	-----

Bibliografía.....	104
-------------------	-----

Anexo.....	106
------------	-----

RESUMEN

Esta investigación tuvo como finalidad, conocer si existen diferencias en el desarrollo de los niños de 3 años que asisten a la guardería desde los 45 días de nacidos, con los de nuevo ingreso, que están desde los quince días hasta los tres meses.

Los resultados de esta investigación fueron positivos, debido a que si existe diferencia en el desarrollo de los niños de 3 años que asisten a la guardería desde los 45 días de nacidos, con los de nuevo ingreso, que están desde los quince días hasta los tres meses.

Se realizó un análisis detallado de cada una de las áreas de desarrollo, lo que permitió encontrar que solo existen diferencias entre ambos grupos en el área de desarrollo social, en cuanto a las áreas de lenguaje, motricidad fina y motricidad gruesa no se encontraron diferencias.

La población con la que se trabajo fueron 13 niños que asisten en la Guardería de la Cámara Nacional de Comercio, Servicios y Turismo de Querétaro (CANACO), quienes fueron evaluados a través de la escala de desarrollo Denver

Surgió el interés de esta investigación de la observación de niños que asisten a guardería, al considerar que actualmente es muy común que las madres y los padres trabajen, y por consiguiente lleven a sus hijos a este tipo de instituciones. Los resultados obtenidos avalan los aspectos positivos de integrar a los niños a estas instituciones, porque reúnen condiciones para fomentar el desarrollo integral.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo infantil es un tema que ha sido estudiado por diferentes autores quienes han intentado, desde diferentes perspectivas entender cómo se gestan los cambios en los niños, atribuyéndolos a diferentes factores. Así, hay quién considera que el proceso de desarrollo tiene un fundamento eminentemente genético, mientras que otros consideran que es producto del medio ambiente.

Por otro lado, es importante considerar que en la actualidad gran cantidad de padres trabajan y, debido a ello, llevan a sus hijos a la guardería, que busca, a través de diversas estrategias fortalecer el mencionado desarrollo infantil

En esta línea, se realiza la presente investigación en la que se plantea como objetivo detectar si existen diferencias entre los niños de tres años que asisten a la guardería desde los 45 días de nacidos y los de nuevo ingreso, que tienen de quince días a tres meses de acudir a este tipo de instituciones

A fin de cubrir este objetivo, se desarrolla la presente investigación, así, en el capítulo 1 se abordará el desarrollo infantil, se definirán los conceptos de crecimiento y desarrollo; se mencionaran las aportaciones de algunos autores que han hecho estudios acerca del desarrollo; se describirán los tipos de desarrollo y los factores relacionados con él y, por último, las perspectivas teóricas del desarrollo.

En el capítulo 2 se ahondará sobre el desarrollo de los niños de 3 años debido a que es el tema central de esta investigación, posteriormente se hablará sobre el desarrollo físico, motriz, cognitivo, psicológico, psicosocial, y del lenguaje.

En el capítulo 3 se describe la escala de desarrollo de Denver, los materiales que se utilizan, la hoja de prueba, su aplicación, los criterios de interpretación de los resultados, sus ventajas y desventajas.

En el capítulo 4 se abordaran las características de las guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social, ya que es esta institución la que regula el funcionamiento de la guardería de estudio. También se analizará la asistencia a la guardería y la conducta social, los efectos en el desarrollo cognoscitivo, las

interacciones e influencias con los compañeros, como factores contextuales que afectan el desarrollo infantil.

Exponemos en el capítulo 5 la metodología, objetivo, hipótesis, variables, población, procedimientos. En el capítulo 6, se presentan los resultados y, posteriormente las conclusiones.

CAPÍTULO I

DESARROLLO INFANTIL

En este Capítulo hablaremos de la definición de desarrollo y crecimiento, con el fin de diferenciar los tipos de desarrollo, las etapas según algunos autores y los factores que se encuentran relacionados con el mismo.

1.1 DEFINICIÓN DE CRECIMIENTO

El crecimiento se refiere a cambios cuantitativos en la estatura, el peso, estructura cerebral y órganos internos. Es evidente la presencia de acelerados cambios físicos que ocurren en los dos primeros años de vida y luego en la pubertad. Como resultado del crecimiento del cerebro, el niño tiene mayor capacidad de aprendizaje, de memoria y de razonamiento.

De acuerdo a la etapa en que se presenten los cambios, el crecimiento puede ser clasificado de la siguiente manera: Crecimiento prenatal, crecimiento del lactante y preescolar.

1.2 DEFINICION DE DESARROLLO

Por desarrollo nos referimos a un cambio complejo de composición y aumento de las capacidades cognitivas, motrices, sociales y del lenguaje que permiten realizar una función determinada. Así el desarrollo designa las continuidades y los cambios sistemáticos del individuo que ocurren entre la concepción y la muerte. Al decir que los cambios son sistemáticos, afirmamos que son ordenados, que siguen un patrón que son bastante duraderos; así que quedan excluidos los cambios temporales del estado de ánimo y otros de carácter transitorios en nuestro aspecto, pensamiento y comportamiento¹

El desarrollo se refiere a cambios cualitativos y cuantitativos. Se puede definir como una serie progresiva de cambios ordenados y coherentes. "Progresivo" significa que los cambios son direccionales y que avanzan, en lugar de retroceder. En el ser humano, crecimiento y desarrollo marchan coordinados y conforman un aspecto esencial de la personalidad. Ambos factores nos

¹ Papalia Diane E. y Wendkas, Feldman. (2003) Desarrollo Humano. Mac Graw Hill p. 9-10

permiten inferir las capacidades, la conducta y la personalidad de niño en etapas diferentes. El desarrollo tiende a ser constante, es decir, el desarrollo de un niño, sea lento o rápido, continuará siempre al mismo ritmo, mientras que las diferentes estructuras u órganos del cuerpo crecen a velocidades distintas y maduran en momentos distintos².

El desarrollo depende de la historia y del contexto. Cada persona se desarrolla dentro de un conjunto específico de circunstancias o condiciones definidas por el tiempo y el lugar. Los seres humanos influyen y son influenciados por su contexto histórico y social. Ellos no sólo responden a sus ambientes físicos y sociales sino que también interactúan con ellos y los modifican.

El desarrollo es multidimensional y multidireccional. A lo largo de la vida, el desarrollo incluye un equilibrio entre el crecimiento y el deterioro. Mientras las personas ganan en un área, pueden perder en otra y en grados variables. Los niños crecen principalmente en dirección ascendente tanto en tamaño como en capacidades. En la adultez, el equilibrio se desvía gradualmente. Algunas habilidades, como el vocabulario, continúan aumentando; otras, como la capacidad para resolver problemas inusitados, pueden disminuir; y algunos nuevos atributos como la experiencia pueden florecer. Las personas buscan maximizar sus ganancias y minimizar sus pérdidas aprendiendo a manejarlas o compensarlas. El desarrollo es flexible, o plástico. Plasticidad significa elasticidad en el desempeño. Muchas capacidades, tales como la memoria, la fuerza y la resistencia pueden mejorar significativamente con el entrenamiento y la práctica. Sin embargo, según descubrió Itard, ni siquiera los niños son infinitamente flexibles; el potencial para el cambio tiene límites. El desarrollo es vitalicio. Cada periodo del ciclo vital está influenciado por lo que sucedió antes y afectará lo que está por acontecer. Cada periodo tiene su propio valor y características particulares; ninguno es más o menos importante que otro.

Para entender el significado del desarrollo es preciso conocer dos procesos importantes en que se basa el cambio evolutivo: maduración y aprendizaje. La maduración designa el despliegue biológico según la herencia propia de la especie y la herencia del individuo. En parte la maduración es la causa de

² Zapata Oscar. (1991) La Psicomotricidad y el Niño Etapa Maternal y Preescolar. Trillas. p. 15-16

algunos cambios psicológicos como la creciente capacidad de conocerse, resolver problemas y entender tanto los pensamientos como los sentimientos ajenos.

El segundo proceso trascendental del desarrollo es el aprendizaje, en virtud del cual las experiencias producen cambios relativamente permanentes en nuestros sentimientos, pensamientos y comportamientos.

Muchas de nuestras habilidades y hábitos no se desarrollan simplemente como parte de la maduración, a menudo se aprende a sentir, pensar y comportarse de nuevas formas al observar a nuestros padres e interactuar con ellos, con los profesores y otras personas importantes en nuestra vida, lo mismo que a partir de nuestras experiencias. Es decir, cambiamos en respuesta a los ambientes, en particular ante las acciones y reacciones de quienes nos rodean. Desde luego, la mayor parte de los cambios son producto tanto de la maduración como del aprendizaje³.

El desarrollo humano es el estudio científico de los cambios que ocurren en las personas así como de las características que permanecen estables a lo largo de sus vidas. El estudio formal del desarrollo humano es relativamente reciente; se pueden rastrear sus orígenes a comienzos del siglo XIX cuando Itard estudió a Víctor, a partir de él, los esfuerzos por comprender el desarrollo de los niños se han extendido gradualmente hasta abarcar los estudios de todo el ciclo vital. A finales del mismo siglo, varias tendencias prepararon el camino para el estudio científico del desarrollo infantil. Los científicos habían revelado el misterio de la concepción y debatieron sobre la "naturaleza frente a la educación", es decir, respecto a la importancia relativa de las características innatas y las influencias externas. La nueva ciencia de la Psicología reveló que las personas podrían comprenderse a sí mismas conociendo lo que había influido en el transcurso de sus primeros años. La idea de la continuidad del desarrollo después de la infancia es relativamente reciente. La adolescencia no se consideró como un periodo del desarrollo hasta comienzos del siglo XX, cuando G. Stanley Hall, un pionero del estudio infantil, publicó un popular

³ David R. Shaffer, Katherine Kipp. (2007) Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia. Thomson. p. 2-3

(aunque no científico) libro titulado *Adolescence* (1904-1916). Actualmente la mayoría de científicos del desarrollo reconocen que éste continúa durante toda la vida. Este concepto de un proceso permanente de desarrollo que puede estudiarse científicamente se conoce como desarrollo del ciclo vital. El concepto de etapa evolutiva se refiere a aquel periodo de la vida, durante el cual buena parte de la conducta se encuentra dominada por una cualidad particular en el modo de pensar o en las relaciones sociales. Se llama etapa a un paso dentro del proceso del desarrollo.⁴

El ser humano nunca es estático. Desde el momento de la concepción hasta la muerte, las personas sufren cambios. Piaget explicó que las estructuras están lejos de ser estáticas y determinadas desde el principio. En lugar de ser estático, un organismo en maduración sufre cambios continuos y progresivos en respuesta a las condiciones de la experiencia y que esos cambios dan como resultado una red compleja de interacciones. "

Existe consenso entre los estudiosos del desarrollo considerar las siguientes etapas: Periodo prenatal, desde la concepción hasta el nacimiento; Periodo de lactancia y primeros pasos, del nacimiento a los 3 años de edad; Infancia temprana, 3 a 6 años; Infancia intermedia, 6 a 11 años; Adolescencia, 11 a 20 años aproximadamente; Adulthood temprana, 20 a 40 años; Adulthood intermedia, 40 a 65 años y Adulthood tardía, 65 años o más.

1.3 TIPOS DE DESARROLLO

En este apartado veremos los tipos de desarrollo como son: desarrollo psicológico, desarrollo físico, cognitivo, social, psicomotor, motor grueso, motor fino y adaptativo, lenguaje y personal social. Todos los aspectos están relacionados tanto para el desarrollo físico, como para el desarrollo intelectual, emocional o social.

Desarrollo psicológico

Al considerar el desarrollo psicológico del niño, nos damos cuenta de que éste es parte de sistemas sociales que influyen en su crecimiento. Mientras que el

⁴ Newman y Newman. (1985) *Desarrollo del niño*. Limusa p. 27

sistema biológico dicta el crecimiento de los músculos, de los receptores sensoriales y del cerebro, de una manera sistemática, los sistemas sociales como la familia, la escuela, el vecindario, la cultura y la nación, ejercen demandas y expectativas regulares y sistemáticas. Además, el ambiente físico establece condiciones para el adelanto o retraso del crecimiento tanto físico como psicológico. Así el niño resulta ser un sistema psicobiológico que opera dentro del contexto de sistemas sociales y físicos. El desarrollo del niño sólo se entenderá cabalmente mediante el análisis del sistema psicobiológico y su relación con los sistemas social y físico.

Los atributos físicos de los niños suelen influir en su desarrollo psicológico, tanto directa como indirectamente. Ciertas aptitudes y tal vez también ciertas experiencias emocionales, son imposibles si no se han alcanzado ciertos niveles de madurez física y neurológica. Hay muchos deportes que requieren un cierto mínimo de desarrollo y de fuerza muscular, al igual que cierto grado de coordinación. En este caso, el desarrollo conductual de los niños depende directamente de su desarrollo físico. Por otro lado, si los atributos físicos del niño provocan bromas o burlas, estas reacciones afectarán inevitablemente la imagen que el niño tiene de sí mismo, su interacción con los demás y los sentimientos que nazcan con respecto a los demás. Así, los atributos físicos del niño influyen indirectamente en su desarrollo psicológico. Como los cuerpos de los niños están cambiando constantemente a medida que van creciendo, parece lógico que haya cambios sistemáticos en las reacciones de los demás con respecto a sus atributos físicos, cambios de reacciones que corresponden en último término a los cambios de crecimiento.

Desarrollo físico

La dotación genética interactúa con las influencias ambientales desde el inicio. En la etapa prenatal se forman las estructuras corporales básicas y los órganos. Comienza el crecimiento del cerebro. El crecimiento físico es el más rápido de todo el ciclo vital. La vulnerabilidad a las influencias ambientales es grande.

Los elementos que son parte del desarrollo físico son el crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motrices y la salud

Desarrollo Cognitivo

El término cognición designa a los procesos que intervienen en: a) percepción o descubrimiento, organización e interpretación de la información procedente tanto del mundo exterior como del ambiente interno; b) la memoria o el almacenamiento y recuperación de la información recibida; c) el razonamiento o uso del conocimiento para hacer inferencias y sacar conclusiones; d) la reflexión o valoración de la calidad de las ideas y soluciones, e) el discernimiento o reconocimiento de nuevas relaciones entre dos o más segmentos del conocimiento.

El esquema es probablemente la primera unidad cognoscitiva del niño pequeño. El esquema es el modo que tiene la mente de representarse los aspectos más importantes, o rasgos esenciales, de un acontecimiento. No es ni una imagen ni una copia fotográfica, sino que más bien es una especie de dibujo de ejecución, conserva el ordenamiento de un conjunto de elementos significativos y las relaciones que se dan entre ellos.

Un esquema es diferente de una imagen; una imagen es una representación más detallada, compleja y consciente creada a partir del esquema. El esquema es el esqueleto básico sobre el cual la imagen es creada activamente.

Los símbolos, a diferencia de las imágenes o los esquemas, son maneras arbitrarias de representarse acontecimientos concretos, características o cualidades de objetos y acciones.

Los símbolos con los que con mayor frecuencia nos encontramos, por supuesto, son los ordenamientos arbitrarios de líneas a los que llamamos letras, palabras y números. El esquema y la imagen conservan las cualidades físicas y las relaciones que son parte de una experiencia sensorial específica; el símbolo no. El niño que puede nombrar a la arbitraria colección de líneas a la que llamamos letra m y puede señalar una m cuando se le pide, conoce el símbolo de esa letra.

Un concepto representa a un conjunto común de atributos descubrible entre un grupo de esquemas, imágenes o símbolos. La diferencia primordial entre un concepto y un símbolo es que el símbolo es representativo de un acontecimiento unitario específico, mientras que un concepto representa una cualidad o conjunto de cualidades común a varios acontecimientos. Un concepto se parece a un prototipo.

El niño de 2 años de edad que dice que es malo sólo cuando se orina en los pantalones, está usando esa palabra como símbolo. Cuando comienza a pensar que toda una variedad de infracciones, como son el pegar, el robar y mentir son malos suponemos que el niño ha adquirido el concepto de malo. No es necesario que un concepto esté ligado siempre a una categoría verbal. Un niño puede tenerle concepto de amistad sin ser capaz de expresar sus fundamentos. Los atributos de la belleza a menudo son muy difíciles de describir, aun cuando usamos el concepto de bello cuando decimos que algunos días o determinados rostros son bellos.

Los niños que todavía no tienen más de 1 año de edad han adquirido alguna comprensión de los conceptos: animal, humano y comida, pero no han llegado aún al nivel de comprensión que alcanzarán cuando estos niños tengan seis años de edad⁵.

El funcionamiento cognoscitivo del niño, desde su nacimiento hasta los dos años de edad, está centrado en sus interacciones sensoriales y motoras con los objetos y sucesos de su mundo. Aproximadamente, a los dos años de edad, un nuevo instrumento para pensar marca la iniciación del periodo preoperacional el desarrollo cognoscitivo de los niños. Tal instrumento es la habilidad del niño para utilizar en su pensamiento representaciones simbólicas de objetos y sucesos que dependen de los contactos sensoriomotores, como lo estaba haciendo hasta este momento. Esta capacidad de pensamiento representacional permite al niño preoperacional pensar acerca de objetos y sucesos que no son presentados corrientemente, iniciándose mentalmente en algunas formas de solución de problemas; creando eventualmente

⁵ Paul Henry Mussen, John Janeway, Jerome Kagan. (1982) Desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas p. 231-236

representaciones simbólicas, que no corresponden a los objetos y sucesos experimentales y pensando sobre ideas abstractas, que pueden no tener representación física.

Jerome Bruner sugiere que existen tres formas de representación: la activada, la icónica y la simbólica. Sin embargo, las tres formas de representación pueden funcionar al mismo tiempo; la transición del periodo cognoscitivo sensorio-motor al cognoscitivo preoperacional está marcado por el rápido crecimiento de la forma simbólica.

Representación activada: la iniciación del pensamiento representado puede aparecer durante la segunda parte de los dos primeros años de vida. Un niño puede usar una respuesta motora para representar un objeto o suceso. Esta forma de representación es llamada representación activada, que es la más simple de las tres formas. Esta no es distinta de la forma representada usada en los problemas de los adultos, en la cual la gente actúa fuera de sus representaciones de objetos o sucesos.

Representación icónica: es un cuadro o esquema mental de un objeto o suceso. La capacidad de representaciones icónicas del infante se concreta cuando él busca un objeto que no está presente. (El infante puede tener una representación internalizada del objeto que guía tal búsqueda). Aunque las representaciones icónicas no están vinculadas con la actividad motora del infante, están limitadas a los objetos y sucesos concretos. Sin embargo, es difícil la manipulación mental de representaciones icónicas; por lo tanto, la productividad creativa está limitada por aquellas cuyas formas específicas de representación son activadas o icónicas.

Representaciones simbólicas: La forma más importante de representación es la simbólica. El símbolo no tiene relación directa con el objeto o suceso que simboliza. En consecuencia, en el uso de símbolos uno no está limitado a representar aquellos objetos o sucesos con los cuales ha tenido contacto sensorial o motor. Es posible representar simbólicamente conceptos abstractos, tan bien como los concretos. Sin embargo, los símbolos pueden ser utilizados más fácilmente que las representaciones icónicas o activadas. Por lo

tanto el pensamiento simbólico es más parecido a los nuevos conceptos e ideas, que surgen en las nuevas generaciones.

A pesar de que el niño, entre los dos y los seis años de edad, puede representar objetos y sucesos simbólicamente, su pensamiento no es comparable, cualitativamente, con el de un niño mayor o un adulto. El conocimiento de un niño en la etapa preoperacional se caracteriza por cinco propiedades:

Concreción es la característica más evidente del pensamiento preoperacional. Mientras la capacidad de representación simbólica puede permitirnos pensar a cerca de conceptos abstractos tales como el amor y la justicia, el niño preoperacional no ha enriquecido esta etapa de su desarrollo.

Realismo: Para el niño entre dos y seis años, todo es real. Esta característica está relacionada estrechamente con el pensamiento concreto del niño. Para el niño de esta edad, es difícil distinguir, entre un sueño o fantasía y la realidad.

Egocentrismo: El niño preoperacional ve el mundo, solamente, a través de sus propios ojos. Sus pensamientos reflejan una posición egocéntrica; ellos no llegan a considerar una situación, desde el punto de vista de otra persona.

Animismo: asociada con las características egocéntricas del pensamiento preoperacional, está, la tendencia a dotar a todos los objetos de las mismas cualidades animistas que posee el niño. Por lo tanto, un árbol, una roca y la muñeca de la niña, todos pueden ver, sentir y pensar de la misma forma que el niño.

Centración: es la concentración típica del niño de edad preoperacional, o bien, la respuesta referida a un único aspecto de una situación. Esta concentración puede ser física, tal como la de poner atención a un aspecto físico de un objeto o suceso, o puede ser temporal, tal como atender sólo un instante. Esta tendencia simplifica el mundo con el que el niño puede interactuar, pero también, elimina la habilidad para solucionar problemas que requieren la consideración simultánea de más de un aspecto de la situación.

Dominancia perceptual. La centración del niño en etapa preoperacional es dirigida, con frecuencia, por las propiedades físicas de un objeto o situación. Su pensamiento está dominado por sus percepciones de una situación y él no puede mentalmente reflexionar sobre esas percepciones.

Atención a estados, más que a transformaciones: el niño de dos a seis años de edad piensa en la forma de las cosas, tal como son ahora, y algunos piensan cómo fueron y cómo podrán ser, pero no centran su atención en cómo ocurre la transición de un estado a otro.

En la irreversibilidad el niño de edad preoperacional puede pensar acerca de qué acontece ahora y puede pensar cómo planear la próxima meta, pero le puede faltar la habilidad para pensar acerca de cómo llegó a su estado presente. Esto es, ellos no pueden retroceder sus pasos en el pensamiento. Esta deficiencia es llamada irreversibilidad. El pensamiento reversible empieza a emerger en los cinco o seis años de vida y significa la transición hacia altos niveles de funcionamiento cognoscitivo.

El adulto típico emplea una de dos formas de razonamiento. El razonamiento deductivo que se refiere al movimiento desde lo general a lo específico; por ejemplo, si yo se que todo perro labrador es negro y alguno dice que tiene un perro labrador, yo razono que éste también es negro. El razonamiento inductivo se refiere a los movimientos desde lo específico a lo general; por lo tanto si yo he visto cincuenta perros labradores y todos han sido negros, yo razono que todos los perros labradores son negros. El niño de edad preoperacional encaja dentro de lo que Piaget ha llamado razonamiento transductivo, moviéndose de uno en particular a otro, sin tener en cuenta lo general. El niño de la etapa preoperacional razona que si dos hechos concretos han ocurrido juntos en el pasado, ellos deben ocurrir siempre juntos en el futuro.

Una segunda característica del razonamiento de los niños, desde la edad de dos a seis años, es que éste puede ser distorsionado por introducciones, como

uno de los hechos específicos en su proceso de razonamiento, de una necesidad personal o motivo⁶.

Desarrollo cognoscitivo: Las habilidades para aprender y recordar y para responder a los estímulos sensoriales se están desarrollando. Es el cambio y la estabilidad de las capacidades mentales como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento moral y la creatividad. Estas están estrechamente relacionadas con el crecimiento físico y emocional. Así, por ejemplo la capacidad para hablar depende del desarrollo físico de la boca y del cerebro.

La cognición no sólo es importante para las actividades mentales de respuesta que son conocer y comprender, sino también para las actividades mentales de anticipación como son plantear, anticipar y escoger.

La lógica y el razonamiento se acompañan, en todos sus niveles de complejidad de motivaciones, temores y fantasías.

El aprendizaje es el resultado de las experiencias y debe producir ciertos cambios permanentes en la persona; este cambio puede provocar nuevas conductas o nuevas operaciones mentales, ya que es cualquier cambio relativamente permanente en el pensamiento y/o la conducta, consecuencia de la experiencia. Se considera que las consecuencias del aprendizaje son cambios internos y cambios de conducta.

La mayor parte de los niños experimentan gran placer en aprender, sobre todo cuando se trata de aprender nuevas habilidades. Son constantes ante tareas difíciles, descansan, regresan con nuevas energías, y finalmente se llenan de legítimo orgullo con la conquista de una nueva idea o de una nueva habilidad.

Uno de los primeros teóricos que describió el proceso del aprendizaje fue Edward L. Thorndike. Él identificó dos principios del aprendizaje. El primero es la ley de la práctica, establece que un patrón respuesta se hace más fuerte y es más probable que se utilice con la práctica. La repetición de una conducta

⁶ Schaum, Terry Faw. (1981) Psicología del niño. Mc Graw Hill p. 164

aumenta la fuerza de la respuesta. Cuantas más oportunidades tenga un niño de repetir una conducta, tanto más esa conducta se vuelve automática.

El segundo principio es la ley del efecto, esta ley establece que un patrón de respuesta se fortalece si provoca un resultado positivo y se debilita si provoca un resultado negativo.

El aprendizaje también se puede dar por medio de la observación ya que los niños son capaces de adquirir nuevas ideas, nuevas habilidades de lenguaje, y nuevas capacidades motrices imitando a otras personas.

Así, el aprendizaje se hace a través de una interacción activa con el medio, observando a otros, con una actividad mental que codifica y reorganiza las experiencias. El medio juega un papel importante en el aprendizaje, en especial cuando suministra los estímulos adecuados, o cuando responde positiva o negativamente a la actividad del niño.

Desarrollo psicomotor

Es un proceso continuo mediante el cual un niño adquiere habilidades gradualmente más complejas, que le permiten interactuar cada vez más con las personas, los objetos y las situaciones de su medio ambiente. Abarca las funciones de la inteligencia y el aprendizaje, por medio de las cuales el pequeño entiende y organiza su mundo. También incluye la capacidad de comprender y hablar su idioma; la de moverse y manipular objetos; la de relacionarse con los demás; y el modo de sentir y expresar sus emociones.

Desarrollo motor

El desarrollo motor grueso se refiere al control sobre las acciones que ayudan al niño a salir al ambiente, como gatear, levantarse y andar. Implica adquirir progresivamente complejos sistemas de acción. Cuando las habilidades motoras funcionan como un sistema se mezclan, y cada una coopera con otras para producir maneras más efectivas de explorar y controlar el ambiente. Por ejemplo, durante la infancia el control de la cabeza y de la parte superior del pecho se combina en la posición de sentarse con apoyo. Dar patadas, balancearse en posición de gateo y alcanzar objetos se unen para dar como

resultado el gateo. Entonces, gatear, permanecer de pie y dar pasos se juntan para andar solo. Cada nueva habilidad que se desarrolla es un producto combinado de la maduración del sistema nervioso central, las posibilidades de movimiento del cuerpo, el apoyo ambiental hacia la destreza y la tarea que el niño tiene en mente. El cambio en cualquiera de estos elementos lleva a perder la estabilidad del sistema, y el niño empieza a explorar y seleccionar nuevos patrones motores. Los componentes que interrumpen la coordinación estable organismo-ambiente para inducir el cambio varían con la edad. En las primeras semanas de vida el crecimiento del cerebro y del cuerpo es especialmente importante a medida que los bebés logran el control de la postura de la cabeza, los hombros y el torso superior. Después, las tareas que los bebés quieren realizar (conseguir un juguete, cruzar la habitación) y el contexto ambiental (estímulos de los padres, objetos del escenario diarios de los niños) es posible que juegue un papel más importante. Una vez que las nuevas configuraciones motoras se han descubierto, se deben refinar para que sean precisas, suaves y eficaces. Como consecuencia, para cualquier destreza en particular, la teoría de sistemas dinámicos predice un periodo en el que la conducta es muy variable e incierta, seguido de un periodo en el que la habilidad se reduce a un patrón estable a medida que la acción se practica y se perfecciona.

El desarrollo motor no puede ser un proceso genéticamente preestablecido. Sólo puede estar organizado por la herencia a un nivel muy general, ya que está motivado por la exploración y el deseo de dominar nuevas tareas. Cada habilidad –incluso las que son universales, como alcanzar objetos, gatear y andar- se aprende revisando y combinando realizaciones anteriores para ajustarse a un nuevo objetivo.

De todas las habilidades motoras, se cree que alcanzar objetos voluntariamente juega el papel más importante en el desarrollo cognitivo del niño, ya que le abre un nuevo camino para explorar el ambiente. Cogiendo cosas, dándoles la vuelta y viendo que ocurre cuando las sueltan, los niños aprenden mucho sobre la apariencia, el sonido y sienten los objetos.

El desarrollo de alcanzar y coger objetos proporciona un ejemplo excelente de que las destrezas motoras empiezan como actividades gruesas y difusas y se

dirigen hacia el dominio de los movimientos finos. Cuando se sostiene a los recién nacidos en una posición erecta, dirigen los brazos hacia un objeto enfrente de ellos. Estos movimientos se denominan pre- alcance porque parecen golpes fuertes y oscilaciones poco coordinadas. Raramente tienen éxito en contactar con el objeto, porque no pueden controlar los brazos ni las manos. Como los reflejos del recién nacido, el pre - alcance desaparece alrededor de la séptima semana de edad.

Alrededor de los 3 meses, aparece el alcance voluntario de los objetos y mejora gradualmente en precisión. Los niños a esta edad alcanzan tanto un objeto en la oscuridad como un objeto en la claridad. Esto indica que alcanzar los objetos no requiere una guía visual de los brazos y de las manos. Está controlado por propiocepción, nuestro sentido de movimiento y localización que surge del estímulo dentro del cuerpo. Como resultado, la vista es liberada del acto básico de alcanzar un objeto y se centra en ajustes más complejos. A los 5 meses, los niños reducen su conducta de alcance cuando un objeto se pone fuera de su alcance. A los 9 meses, pueden redirigir el alcance para obtener un objeto móvil que cambia de dirección.

Existen diferencias individuales en cómo los niños llevan a cabo sus primeros alcances. Los que tienen violentos e inquietos movimientos de brazos deben reducirlos para que la cabeza se acerque al juguete, mientras que los que tienen movimientos suaves y tranquilos deben utilizar más poder muscular para levantar y extender los brazos. Cada niño construye el acto de alcanzar de manera única explorando el ajuste entre los movimientos que tiene y los que la tarea demanda.

Una vez que los niños pueden alcanzar objetos, comienzan a modificar la naturaleza de su forma de coger. Cuando el reflejo de presión del período del recién nacido se debilita, es reemplazado por el agarre cubital, un movimiento torpe en el que los dedos se cierran contra la palma. Alrededor del mes 4^o o 5^o, cuando los bebés comienzan a dominar el sentarse, ya no necesitan los brazos para mantenerle equilibrio del cuerpo. Esto libera ambas manos para explorar objetos de forma coordinada. A esta edad pueden sujetar un objeto en una mano mientras que la otra lo examina con las puntas de los dedos y con

frecuencia, transfieren objetos de una mano a otra. Al final del primer año, los niños utilizan el dedo gordo y el índice en un bien coordinado agarre en pinza. Entonces la habilidad para manipular objetos se expande enormemente. Puede coger pasas y briznas de hierba, girar picaportes y abrir y cerrar cajas pequeñas.

De los 8 a los 11 meses, alcanzar cosas y coger están tan practicados que lo llevan a cabo con suavidad y sin esfuerzo. Como resultado, la atención se libera de la coordinación de la destreza motora hacia acontecimientos que ocurren antes y después de obtener el objeto, por este tiempo, los niños resuelven primero problemas simples que impliquen alcanzar algo, como buscar y encontrar un juguete escondido⁷.

Los bebés no precisan aprender habilidades motoras básicas como agarrar, gatear, y caminar. Sólo necesitan espacio para moverse y libertad para ver qué pueden hacer. Cuando el sistema nervioso central, los músculos y los huesos están listos y el entorno ofrece las oportunidades propicias para la exploración y la práctica, los bebés sorprenden constantemente a los adultos que los rodean con sus nuevas capacidades.

Es característico del niño de dos años el poder caminar y correr. El desarrollo motor del niño de dos a seis años, consiste en el perfeccionamiento de esas destrezas de movilidad y coordinación motora fina, tales como la destreza de los dedos, necesaria para manipular juguetes o lápices.

Varios psicólogos han observado, sistemáticamente, los cambios desarrollados en la destreza motora gruesa. A pesar de que la práctica puede incidir en estos cambios, gran parte de este desarrollo es atribuida a los procesos de maduración.

El desarrollo motor está formado por una serie de "hitos": logros que un niño domina antes de avanzar hacia otros más difíciles. Estos hitos no constituyen logros aislados; se desarrollan sistemáticamente y cada una de las nuevas capacidades dominadas prepara al bebé para afrontar la siguiente. Los niños

⁷ Berk Laura E. (1999) Desarrollo del niño y del adolescente. Prentice Hall. p. 187-193

aprenden primero habilidades sencillas y luego las combinan en sistemas de acción cada vez más complejos, lo que les permite una variedad de movimientos más amplios y precisos y un control más eficaz de su entorno. Para desarrollar la prensión fina, por ejemplo, el bebé intenta sujetar primero los objetos con toda su mano, cerrando los dedos contra su palma (prensión cubital). Posteriormente el bebé domina la prensión en pinza, en la cual las puntas del pulgar y del índice se unen formando un círculo, lo que le permite recoger objetos pequeños. Para aprender a caminar, el bebé primero controla en forma independiente los movimientos de los brazos, las piernas y los pies antes de reunirlos para dar este trascendental primer paso. Esta área se divide en dos ramas: motora gruesa y fina.

Motor grueso: Se refiere a los movimientos globales del cuerpo, la habilidad de moverse y la postura.

Motor fino y adaptativo: Tiene que ver con movimientos más pequeños como alcanzar y coger objetos. Es la habilidad del niño para ver y manipular objetos, coordinar acciones de sus manos y ojos, resolver problemas sencillos. La palabra adaptativo se usa para indicar que el chico adapta su conducta a los objetos y situaciones. También algunas de estas conductas pueden ser llamadas cognoscitivas, por reflejar la forma en que el niño entiende el mundo que lo rodea.

Aunque los cambios en los dibujos de los niños pueden reflejar cambios en su habilidad conceptual y perceptual, en ellos se refleja también el desarrollo de la coordinación motora fina. El análisis por etapas de los progresos en los dibujos de los niños provee de una base para demostrar cambios en el control motor. Después de los dos años cumplidos surge, la mayor parte de la escritura, que consiste en líneas horizontales o verticales. Solamente a partir de los dos años y medio, la escritura empieza a reflejar el incremento de su coordinación fina.

Personal-social

Las personas desempeñan dos papeles evidentes en el desarrollo temprano del niño. Los adultos y los niños mayores alivian el malestar de un infante y le ofrecen oportunidades de interacción, a consecuencia de lo cual los infantes desarrollan una relación emocional especial con los seres humanos que cuidan de ellos, relación a la que se suele dar el nombre de apego. En segundo lugar, la interacción social fomenta un desarrollo cognoscitivo y social, e influye en la velocidad que se lleva a cabo el desarrollo. Esta segunda función de la interacción tiene especial importancia en la sociedad occidental. En la mayoría de los pueblos y ciudades pequeñas de la mayor parte del mundo no modernizado, las familias de un pueblo determinado tratan a los niños pequeños de manera más o menos igual, porque los adultos de esa comunidad comparten un sistema común de valores y tienen opiniones semejantes acerca de cómo deben criarse los infantes y los niños pequeños. Además, como los padres de estos pueblos, característicamente agrícolas, tarde o temprano asignarán tareas a los niños mayores que están a la altura de sus capacidades, no tienen mucha sensibilidad a las numerosas diferencias entre infantes. En contraste, los padres de la moderna sociedad occidental saben que el desempeño del niño en los niños de la primaria puede determinar la calidad de su futura educación y, por consiguiente, su éxito vocacional, su grado de desahogo económico y su posición social cuando llegue a adulto.

Una de las suposiciones fundamentales de padres y de psicólogos es la interacción de los adultos con los niños no sólo produce una vinculación afectiva, sino que es un catalizador necesario del desarrollo cognoscitivo. Aun cuando el infante nace con determinadas capacidades, los cuidadores proporcionan incentivos que activan estos talentos. La madre le habla a su hijo, le hace cosquillas y juega al escondite con él. Esto provoca al niño para que prevea estos acontecimientos. Mediante la interacción lúdica, los padres proporcionan sorpresas que obligan al niño a prestarles atención y a hacer algo por acomodarse a ellas. La mente del niño se va desarrollando. La solidez de esta idea queda demostrada por el hecho de que los infantes alojados en instituciones donde se pasan el día en camas sin juguetes y sin oportunidades

de interacción lúdica van siempre atrasados en su desarrollo cognoscitivo que los niños criados en casa, donde experimentan condiciones más estimulantes⁸. Aquí se incluyen aspectos de las relaciones del niño con otras personas, la forma en que éste siente y expresa sus emociones y su habilidad para cuidarse por sí mismo. En algunos instrumentos se refiere a esta área como adaptación, para indicar la manera en que el chico se adapta a su medio social. Especialmente en las edades más tempranas, es difícil separar las áreas del lenguaje y personal-social, por lo que los mismos indicadores pueden estar en una u otra área, de allí que a continuación se detallara este aspecto

Cada vez y donde quiera que veamos a niños jugar espontáneamente en sus hogares, en las guarderías o en los campos de juego nos llama la atención la gama de diferencias individuales de conducta, características y motivaciones. Algunos niños son muy activos, extrovertidos, independientes, exploradores, curiosos, agresivos y aventureros, en tanto que otros se nos muestran pasivos, dependientes, tímidos y retraídos. Los líderes dominantes y creativos se distinguen fácilmente de los seguidores sugestibles y conformistas. Cada niño manifiesta una personalidad única, es decir, una perdurable organización o pauta de características o maneras de pensar, sentir, relacionarse con los demás y adaptarse al ambiente; pauta o estructura que se manifiesta en toda una variedad de situaciones y ambientes.

La adquisición y modificación de las personalidades y conductas sociales de los niños están reguladas por muchos factores, entre los que figuran el temperamento, los valores de la clase social y del grupo étnico al que pertenecen, las recompensas y castigos en el hogar, las interacciones con sus contemporáneos y el contacto con otras conductas y normas a través de los medios de comunicación de masas.

Cada cultura, subcultura o grupo étnico tiene una personalidad típica -un conjunto particular de motivos, ideales y maneras de interactuar con personas- que es característica de sus miembros.

⁸ Paul Henry Mussen, John Janeway Conger. (1982) Desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas p. 154-178

El término socialización designa al proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenece. Al nacer, los niños poseen una gama enormemente amplia de potencialidades de conducta. Teóricamente, al menos, pueden volverse agresivos o poco ostentosos, egoístas o generosos, ateos o profundamente religiosos, preocupados por los logros intelectuales a los mismos, independientes o dependientes respecto de los padres, honestos o deshonestos, expresivos o tímidos con los miembros del sexo opuesto, liberales o conservadores políticamente. Sin embargo, por lo común, los niños adoptan únicamente aquellas características de la personalidad y aquellas respuestas que su propio grupo social, religioso y étnico considera además.

En gran medida, la cultura en la que crece el niño prescribe tanto los métodos como los contenidos de la socialización; la forma como se le entrenará así como las características de personalidad, los motivos, las actitudes y los valores que adquiera. Sin embargo, hay algunos aspectos universales de la socialización. Cada cultura tiene que establecer reglas de vida colectiva y proporcionar satisfacción a las necesidades básicas de sus miembros. En todas las culturas, es preciso alimentar, proteger y atender a las necesidades de dependencia de los niños; es necesario enseñarles las reglas de sus evacuaciones y hay que cuidarlos cuando caen enfermos. En todas las culturas, los impulsos agresivos, sexuales y de dependencia tienen que modificarse en algún grado para que la cultura pueda sobrevivir.

Muchas personas e instituciones hacen aportaciones considerables a la socialización de los niños, pero los padres y hermanos son los agentes principales y de mayor influencia, especialmente durante los primeros años. Característicamente, son los que mayor contacto establecen con el niño durante este periodo e interactúan con él intensa y frecuentemente, con lo que regulan y modifican de manera constante la conducta del niño. Se comprende, entonces, que la familia haya sido el agente de socialización estudiado más a fondo.

Los métodos principales para entrenar respuestas patentes, como la de compartir con otros las posesiones personales, ayudar en las tareas

domésticas o hablar libremente en situaciones sociales pueden ser muy diferentes de los métodos utilizados para inculcar actitudes y creencias.

Los niños adquieren muchas de sus respuestas observando las acciones de otros. Los padres son los modelos de conducta –tanto positiva como negativa– que los niños observan e imitan con la mayor frecuencia; la socialización del niño se alcanza, en parte, a través de tal imitación. En muchas culturas, se espera que los muchachos se dediquen a la misma actividad que sus padres cuando crezcan. Desde su temprana infancia, los niños de estas culturas observan a sus padres trabajar en el campo o en un taller pequeño e imitan en la medida de lo posible las actividades de sus padres, con lo que van adquiriendo gradualmente el conocimiento y las destrezas necesarias para ejecutarlas más tarde.

Muchas pautas complejas de reacciones conductuales, idiosincrasias, motivos, actitudes y normas se adquieren sin entrenamiento o recompensa directos; sin que nadie los enseñe y sin que el niño se proponga aprender. Interviene en esto un proceso más sutil llamado identificación,

El concepto de identificación, derivado de la teoría psicoanalítica e introducido por Freud, designa al proceso por el cual el niño cree que es semejante a otra persona (modelo), es decir, que el niño comparte algunos de sus atributos, y se ve llevado a actuar como si fuese el modelo y poseyese sus pensamientos, sentimientos y características. En el caso de l niño chico, el modelo es la más de las veces uno de los padres. La identificación con el padre o la madre puede ser una fuente muy importante de seguridad, ya que, a través de la identificación, el niño o la niña comienzan a creer que se han apropiado de la fuerza y las aptitudes del modelo, Por otra parte, el niño o la niña identificados con un modelo inadecuado, como puede ser el padre psicótico, quizá se sienta ansioso o inseguros porque, en la creencia del niño o de la niña, los atributos indeseables del modelo son también los suyos propios. La niña de 5 años de edad identificada con su madre se sentirá feliz y orgullosa cuando la madre gane una partida de tenis; el niño identificado con su padre reaccionará con las emociones de tristeza y vergüenza cuando vea a la policía detener a su progenitor.

La identificación encierra algo más que el simple aprendizaje por observación. El aprendizaje por observación no requiere el establecimiento de vínculos afectivos con un modelo, como lo hace la identificación; un niño puede observar e imitar la respuesta de un modelo con el que sólo tiene una relación casual. Además, la identificación tiene como resultado la adopción de un patrón total de atributos, motivos, actitudes y valores personales, y no simplemente de elementos discretos de la conducta del modelo. Las respuestas adquiridas por identificación parecen surgir espontáneamente y son relativamente duraderas. La imitación suele encerrar un percatarse conciente, pero las respuestas adquiridas a través de la identificación por lo común no se inician conscientemente.

La identificación de la criatura con un padre o madre cuidadoso de sus necesidades y poderoso puede ser fuente de placer y satisfacción para el niño o la niña que se han identificado con alguno de ellos, y actúa como si él o ella fuesen ese padre o esa madre y por lo tanto comparte las realizaciones, los poderes, las destrezas y los placeres de esos mayores. Si el niño o la niña se consideran semejantes a ambos padres, y tanto el padre como la madre los cuidan y son competentes, probablemente la crianza se identificará algo con cada uno de ellos. Sin embargo, lo más característico es que la criatura se percate de una mayor semejanza con la persona del mismo sexo – evidentemente, se asemejan más en el vestir, la manera de cortarse el pelo, la anatomía genital- y, por consiguiente se identificará estrechamente con él. Luego, al descubrir que el padre posee características deseables, el niño o la niña tratará de aumentar la semejanza con el padre o la madre adoptando un número mayor de conductas y características del mismo. Por consiguiente, la identificación del niño se hará más fuerte.

La autoestima tiene importancia capital para un buen ajuste psicológico, la felicidad personal y el funcionamiento eficaz en los niños y en los adultos. Empleamos los términos de concepto de sí o de autoestima para designar a los juicios que las personas hacen acerca de sí mismas. Muchos niños tienen por lo general una elevada idea de sí mismos y confían en sus capacidades para

alcanzar sus metas, su capacidad académica y sus relaciones con padre e iguales.

Los niños que tienen conceptos generales elevados de sí mismos abordan las tareas y a otras personas con la expectativa de tener éxito y ser bien recibidos; por consiguiente, siguen sus propios juicios, expresan sus convicciones y se atreven a considerar ideas novedosas. Los niños que carecen en general de confianza en sí mismos tienden a mostrarse temerosos de expresar ideas poco comunes y evitan el llamar la atención. Suelen vivir en las sombras de los grupos sociales, escuchan más que hablan y prefieren la soledad del retraimiento al intercambio de la participación.

El concepto que de sí mismo tiene el niño es en gran medida producto de su experiencia en el hogar, así como de la identificación con sus padres⁹.

El pensamiento egocéntrico puro se presenta en el juego simbólico. El juego constituye la forma de actividad inicial de casi toda tendencia, o por lo menos un ejercicio funcional de esta tendencia que lo activa al margen de su aprendizaje propiamente dicho y reacciona sobre éste reforzándolo. Puede observarse, mucho antes que el lenguaje, un juego de las funciones sensorio-motrices que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social, ya que no pone en acción más que movimientos y percepciones. Al nivel de la vida colectiva (de los siete a los doce años), en cambio, empiezan a aparecer entre los niños juegos con reglamento, caracterizado por ciertas obligaciones comunes que son las reglas del juego. Entre ambas formas existe una clase distinta de juegos, muy característica de la primera infancia, que hace intervenir el pensamiento, pero un pensamiento individual casi puro, con el mínimo de elementos colectivos: es el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación. Algunos ejemplos son: juego de muñecas, comiditas, etc. Es fácil darse cuenta de que dichos juegos simbólicos constituyen una actividad real del pensamiento, si bien esencialmente egocéntrica, es más, doblemente egocéntrica. Su función consiste, efectivamente, en satisfacer al yo merced a una transformación de lo

⁹ Paul Henry, John Janeway, Jerome Kagan. (1982) Desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas p. 321-327.

real en función de los deseos: el niño juega a muñecas rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera, revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos y, sobre todo, compensa y completa la realidad mediante la ficción. El juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino, por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al yo. Por otra parte, incluso cuando interviene el lenguaje en esta especie de pensamiento imaginativo, son ante todo la imagen y el símbolo los que constituyen su instrumento. Ahora bien, el símbolo es también un signo, lo mismo que la palabra o signo verbal, pero es un signo individual, elaborado por el individuo sin ayuda de los demás y a menudo sólo por el comprendido, ya que la imagen se refiere a recuerdos y estados vividos, muchas veces íntimos y personales. En ese doble sentido, pues, el juego simbólico constituye el polo egocéntrico del pensamiento: puede decirse incluso que es el pensamiento egocéntrico casi en estado puro, sobrepasado todo lo más por el ensueño y por los sueños¹⁰.

Otro factor considerado también en esta área social es el juego, que puede ser identificado en tres tipos

El juego sensoriomotriz

La primera forma de juego es la manipulación sensoriomotriz. Tan pronto como las actividades de movimiento caen bajo el control del niño, las empieza a usar y a explorar en forma de juego.

La actividad sensoriomotriz sigue siendo juego a través de toda la infancia y a través de toda la vida. El placer de la actividad física y del deporte, viene tanto de gozar de las experiencias sensoriales, como de las reglas del juego o de la competencia. Andar en bicicleta, correr, patinar, jugar al subibaja, al tobogán y nadar son formas complejas de juego sensoriomotriz. Exigen el desarrollo de respuestas motrices coordinadas que dan como resultado una retroalimentación sensorial única.

El juego sensoriomotriz comprende la manipulación de objetos o la realización de actividades por la simple razón de las sensaciones que producen. Es el tipo

¹⁰ Piaget Jean. (1975) Seis estudios de Psicología. Ensayo seis barral. p. 39-41.

que emprende son algo distinto de lo que realmente son, o que los objetos con los que juega son algo diferente.

El juego social comprende la interacción entre dos o más niños, que frecuentemente asume la forma de juegos con definidas reglas bastante precisas, que pueden ser respetadas o no por los jugadores, dependiendo en gran medida, de su nivel de entendimiento y desarrollo. Si bien los niños pueden jugar juntos antes del periodo preescolar, la naturaleza de sus juegos generalmente se considera paralelo más bien que verdaderamente social; es decir que juegan juntos pero no interactúan, no comparten las actividades que el juego comprende, y no emplean ningún tipo de reglas aceptadas por todos. No obstante, el juego paralelo es una especie primitiva de actividad lúdica social, pues incluye a dos o más niños que aparentemente prefieren jugar juntos, aunque no entren en relaciones mutuas. Se trata de un periodo de transición entre los juegos solitarios de la primera infancia y el entrenamiento compartido del posterior periodo preescolar¹¹.

Exploración

Piaget afirma que el juego tiene mucho más un sentido de asimilación que de acomodación. La complejidad del estímulo puede estimular interés y curiosidad, pero no necesariamente se integra con facilidad en el repertorio de conductas del niño. Los cambios en la capacidad que el niño tiene para clasificar y simbolizar, son los que provocan el inicio de nuevas formas de juego.

Comodidad

El juego sensoriomotriz no solamente recibe la influencia de las características de los juguetes; también cuenta la comodidad que el niño siente en la situación en que está. En el ambiente familiar en el que el bebé se siente seguro por la presencia de objetos y personas conocidas hace más juegos sensoriomotrices que en otras partes.

Fantasía y juegos simbólicos

¹¹ Lefrancois Guy R. (1980) Acerca de los niños. Fondo de cultura económica p. 343-347.

Existen tres funciones simbólicas del juego que se han identificado. Primero: el juego simbólico le ofrece al niño un medio para asimilar a los esquemas ya conocidos experiencias nuevas o discrepantes, en Segundo: el juego simbólico permite la expresión de emociones, hecha bajo control. En él, la emoción, el objeto de la emoción, o la persona que la está sintiendo, se disfrazan con el con el simbolismo. Tercero: el juego es simbólico es un modo integral de resolver problemas, de sentir, de aprender a dominar, o de experimentar nuevos papeles.

Lenguaje

Se refiere a la forma en la que el chico entiende y habla el idioma del grupo social al que pertenece.

El lenguaje es un sistema de representación que pertenece tanto a la cultura como al niño, constituye un aspecto vital y exclusivo de la humanidad. Para el niño, es un medio útil para comunicar sus estados interiores, obtener información, participar en las actividades sociales del grupo que le rodea, así como conocerse así mismo y conocer su mundo.

Para la cultura, el lenguaje es un sistema de comunicación aceptado. Los sonidos, las palabras y el orden en que éstas se colocan en cada idioma, une a grandes grupos humanos en la forma de comunicarse.

El lenguaje se usa para poder descubrir el pensamiento de lo demás, ese pensamiento tiene una existencia independiente, separado de su forma oral o escrita. Aquí se sitúa el inicio del lenguaje: la transformación del pensamiento en los símbolos de la lengua de la cultura en el que se está viviendo.

La primera etapa de la integración entre pensamiento y lenguaje consiste en poner nombre a los objetos.

La adquisición del lenguaje es uno de los logros más complejos y notables del niño pequeño, y es exclusivamente humano. Ninguna sociedad animal ha desarrollado jamás un lenguaje que posea la diversidad y complejidad del habla humana, o que permita la transmisión y comprensión de una variedad infinita de mensajes. Toda sociedad humana, por más primitiva que sea o

aislada que haya estado, tiene un lenguaje y mal podríamos imaginarnos el funcionamiento de una sociedad humana que careciese del mismo.

El lenguaje permite a las personas comunicar información, significados, intenciones, pensamientos y peticiones, así como organizar sus pensamientos y peticiones, así como organizar sus pensamientos y expresar sus emociones. La mayor parte de lo que sabemos de lo que sabemos nos ha sido transmitido mediante palabras y la cultura –los conocimientos, sabidurías morales y creencias acumulados por una sociedad- se pasa de generación e generación primordialmente mediante la palabra hablada o escrita. Gracias al lenguaje, todo el mundo puede saber mucho más de lo que podría aprender por experiencia directa. El lenguaje interviene también, en general, en los procesos cognoscitivos; en el pensamiento, la memoria, el razonamiento, la solución de problemas y la planeación. Y cada uno de nosotros puede crear, teóricamente al menos, un número infinito de oraciones que nunca antes se hayan pronunciado; cada una de ellas coherente, propia, gramaticalmente correcta e intangible por otros.

El estudio del lenguaje es uno de los campos de investigación más activos y emocionantes del desarrollo infantil en nuestros días. Esto es verdad debido en parte a que las aptitudes lingüísticas del niño se desarrollan con rapidez verdaderamente extraordinaria. Todos los niños de la mayoría de las culturas dicen sus primeras palabras cuando tienen de 12 a 18 semanas de edad, y para las fechas en que han cumplido cuatro años, la mayoría de los niños habla con oraciones bien formadas, que a veces expresan pensamientos sorprendentemente complicados. Hacia la edad de 6 años, el niño norteamericano tiene un vocabulario que varía entre las 8000 y las 14000 palabras. Esto significa que entre las edades de 1 y 6 años diariamente se añade al vocabulario del niño de cinco a ocho palabras por término medio, lo que es verdaderamente un logro notable.

Las unidades fundamentales de un lenguaje son las palabras. Pero cada palabra está formada por los sonidos elementales de ese lenguaje, llamados fonemas. Los fonemas que en su mayor parte son vocales y consonantes,

equivalen aproximadamente a las letras del alfabeto. Cada lengua tiene sus propias reglas que rigen la combinación a la vez que prohíben otras.

Infantes de unas cuantas semanas de nacidos perciben y reaccionan a los sonidos vocales; pueden distinguir entre sílabas tales como las de ba y pa, o ga y ba. Saben localizar sonidos y girar sus cabezas en la dirección de donde proviene el sonido. A la edad de tres meses, los infantes distinguen la voz de su madre de la de otras mujeres adultas.

Desde que nacen y en adelante, los infantes producen toda una variedad de gritos. A veces, los padres distinguen con precisión los gritos de hambre, de dolor o de aburrimiento de sus hijos, aunque sus juicios quizás se basen más en lo que suelen saber de la situación que en los sonidos mismos. Sin embargo, hacia el tiempo en que los bebés tienen de 7 a 8 meses de edad, sus padres distinguen correctamente entre sus gritos de solicitud de algo, saludo, sorpresa y hambre.

Hacia el final del segundo mes, los infantes comienzan a arrullar. Estos sonidos primitivos parecen ser independientes de factores ambientales y de la percepción auditiva, puesto que niños sordos nacidos de padres sordomudos vocalizan de la misma manera como lo hacen los infantes normales.

A la edad de 5 a 6 meses, los infantes comienzan a balbucear y combinan sonidos vocales y consonantes en sucesiones de sílabas como ba ba ba, ta ta ta. Estas emisiones de voz se parecen más al lenguaje de verdad que los gritos o arrullos, y a veces las pautas a que someten su entonación suenan más a las de las peticiones, preguntas y rechazos de los adultos. El balbuceo continúa característicamente durante seis a ocho meses, y disminuye apreciablemente después de que emiten las primeras palabras verdaderas. Sin embargo, aun después de sus primeras palabras, muchos pequeños balbucean mientras juegan, fingiendo hablar con sus muñecas u otros juguetes.

La cuestión de si existen o no conexiones entre el balbuceo temprano y la posterior adquisición del lenguaje es controvertida. Algunas autoridades, que sostienen que existe continuidad, aseveran que el balbuceo del infante contiene todos los sonidos de todas las lenguas; el repertorio del infante se

reduce subsecuentemente a consecuencia del aprendizaje y el reforzamiento. Pero esta hipótesis no casa con los hechos: no todos los sonidos del inglés, por ejemplo, son balbuceados. La gama completa de sonidos de una lengua requiere el añadido gradual de algunos sonidos que no se producen durante el balbuceo, así como la eliminación de otros que sí se producen durante el balbuceo, así como la eliminación de otros que sí se producen. Además, no existe relación entre la cantidad de balbuceo y el tiempo en que comienza el habla, o la calidad del habla del niño a los 4 o 5 años de edad.

El lenguaje se origina en muchas fuentes. Una de ellas es la de los esfuerzos que hace el niño para comunicarse con otros. El lenguaje parece acompañar también, o expresar, estados emotivos o peticiones de ayuda para la satisfacción de necesidades. Hacia el primer año de edad, los bebés comienzan a actuar de tal forma que hacen ver a las claras sus intenciones de comunicarse. Hacia estas fechas, han descubierto que los adultos pueden ser los agentes o los instrumentos para la obtención de objetos. Antes de que aparezca el habla verdadera, el niño comienza a comunicar su necesidad de ayuda mirando al agente potencial (un adulto u otro niño), haciendo gestos, señalando y vocalizando; si quiere agua para beber, se queda mirando a la madre, produce algunos sonidos y apunta hacia el fregadero de la cocina. Al mismo tiempo, los bebés comienzan también a usar objetos como medios de llamar la atención; por ejemplo, al extender hacia adelante un brazo mientras tiene cogido un juguete, sin querer deshacerse del juguete sino para provocar una respuesta en el adulto. Luego de realizar atetas observaciones de gestos y sonidos anteriores al habla.

El niño suele decir su primera palabra cerca de su primer cumpleaños. Característicamente, estas palabras consisten en una o dos sílabas, a menudo en una sílaba duplicada, como en mamá o dada y las consonantes p, b, v, d, t, m y n y las vocales o e i son los sonidos más comunes en niños norteamericanos. El número de sonidos utilizados en las primeras palabras es mucho más limitado que la amplia gama observada durante la etapa de balbuceo.

Por lo común, los niños hablan primero de cosas conocidas y sus funciones; por consiguiente, hay una notable semejanza en sus primeras palabras.

Los niños pequeños se orientan hacia el movimiento y el cambio y muchas de sus primeras palabras se refieren a cosas que se mueven, a los propios actos del niño y, sobre todo, a cosas sobre las que el niño puede influir. Características y sobresalientes son las palabras que designan a personas importantes, como papá, mamá, bebé; alimentos (por ejemplo, jugo, leche, galleta); partes del cuerpo (por ejemplo, oreja, ojo, nariz); ropa (zapato, sombrero, calcetín), animales (perro, gato); objetos de hogar (reloj, foco); y vehículos (bote, coche, camión).

Antes de que los niños comiencen a combinar palabras en frases u oraciones, sus pronunciaciones de una sola palabra funcionan como oraciones que nombran objetos, describen acciones, hacen peticiones o, con la debida entonación, expresan estados emotivos o la sorpresa que les produce el ver la pelota. La palabra puede utilizarse para hacer un comentario acerca de sus movimientos, para informar al que escucha de que la pelota pertenece al niño, para pedirla. Los gestos y entonaciones del niño pueden ayudar a aclarar sus intenciones, y los adultos son bastante hábiles para interpretarlas. Si el pequeño repite enfáticamente pelota, pelota, mientras trata de alcanzarla, es evidente que está pidiendo ayuda para cogerla.

Hacia las fechas en que sus vocabularios llegan a las 50 palabras, a eso de los dos años de edad, los niños comienzan a combinar palabras en oraciones de dos vocablos; mira perro, papá dónde, zapato fue, hacer pastel, más coche (o sea, sigamos andando en coche). Después de pronunciadas las primeras combinaciones de dos palabras, el número de diferentes combinaciones de palabras aumenta por lo general lentamente y luego, de pronto, comienzan a aparecer a chorro. Un chico comenzó a usar combinaciones de dos palabras a los 19 meses de edad y habló 14 distintas combinaciones de dos palabras durante ese mes¹².

¹² Paul Henry Mussen, Jhon Janeway, Jerome Kagan. (1982) Desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas p. 197-202

Los niños empiezan hacer desde muy temprana edad oraciones características, y construyen el elemento del habla con una facilidad tan aparente que asombran a un adulto que los observe con atención. Con mayor rapidez que en cualquier otra época de su vida posterior, los niños reúnen en diversas creaciones propias los elementos del habla; estas creaciones a su vez son moldeadas por las personas que ejercen cierta influencia en la vida del niño.

La capacidad que los seres humanos poseen para hacer órdenes e ideas de modo sintáctico los separa de los otros mamíferos. La rapidez con que surgen las funciones lingüísticas, con que adoptan las características de la familia y del grupo de iguales, la rapidez con que dichas funciones quedan listas para la vida, dan una falsa imagen sobre la complejidad de los procesos que la sustentan.

El niño normal se arrulla y balbucea a los dos o tres meses de edad, y repite sílabas como ma-má, pa-pá alrededor de los nueve meses. El niño posee dos palabras distintas más o menos al año de edad, cinco palabras al año y medio, y palabras para muchos objetos a los dos años de nacido. También por esta época, el niño puede unir un sujeto con un verbo en una forma parecida a la de la frase, como cuando dice niño quiere.

A la edad de los dos años, los pasos preliminares para la adquisición del lenguaje están bien conformados. El niño que ha balbuceado, aprende a usar palabras para expresar ideas y en muchos casos, ha empezado a combinar palabras en frases simples de dos palabras. Todavía hay más por aprender. Gran parte de este desarrollo del lenguaje acontece desde los dos, hasta los seis años.

El niño de dos años y medio ha desarrollado la habilidad para discriminar y usar todos los sonidos de las vocales, en su lenguaje. Sin embargo, ha aprendido solamente cerca de tres sonidos, consonánticos. Esta diferencia en el desarrollo se debe a la gran complejidad de las respuestas motoras usadas en la producción de sonidos consonantes. La producción y discriminación de

sonidos de consonantes continuas es, generalmente, aprendido, entre las edades de dos y medio a seis años.

La semántica es el conocimiento que uno tiene de las palabras en un vocabulario. Durante muchos años, el estudio del desarrollo semántico consistió en determinar el volumen y las características del vocabulario de los niños, en las diferentes edades. Más recientemente, los psicólogos del desarrollo han llegado a comprometerse con el significado atribuido por los niños a esas palabras y cómo cambia este significado cada vez más hasta aproximarse al significado atribuido por los adultos a esas palabras.

El vocabulario de un niño puede consistir, tanto de las palabras que entiende el niño, como en aquellas que usa espontáneamente. El número de palabras que entiende suele ser mayor, que el número de las que usa.

La cantidad de vocabulario que el niño entiende progresa lentamente, al principio; aproximadamente, a los dos años, su vocabulario empieza a crecer rápidamente. A la edad de tres años hay un enriquecimiento, aun más rápido, en el desarrollo de vocabulario. Sin embargo, entre los cinco y seis años la aceleración en el crecimiento del vocabulario desciende.

Las primeras palabras usadas por el niño son aquellas que denotan características concretas de su mundo: objetos (nombres, sustantivos), acciones (verbos), y las características de aquellos objetos y acciones (nombres, adjetivos y predicado). A medida que el niño se hace mayor, nuevas clases de palabras aparecen en su lenguaje. La aparición de estas clases nuevas de palabras capacitan al niño para expresar nuevas relaciones y una gran variedad y complejidad de frases. Es difícil asociar el surgimiento de estas nuevas clases con edades en particular, debido a la significación del lenguaje. Sin embargo, la secuencia de su aparición es bastante uniforme. Las nuevas clases de palabras se desarrollan, normalmente, entre las edades de dos y cuatro años.

Preposiciones como en y sobre constituyen las primeras clases nuevas de palabras que aparecen. Cuando se usan solamente designan localización, pero

no comunican los significados más abstractos asociados con ellas, por los adultos.

Otra clase de palabras que surgen rápidamente en el vocabulario de los niños de dos años son los pronombres posesivos, tales como mío o suyo y otros como él o usted y el artículo él.

Algunas clases de palabras no aparecen en el vocabulario del niño, sino hasta la edad de tres y medio o cuatro años. Estas clases de palabras incluyen verbos, tales como ser, estar, poder, hacer y otros.

En el lenguaje, la mayoría de las palabras diferentes a los nombres propios denotan clases de objetos o hechos específicos. Por lo tanto, el significado de una palabra está dado por la definición usada para la clase conceptual, simbolizada por la palabra. El pensamiento de los niños es concreto. Ellos categorizan objetos y hechos con base en las propiedades físicas que estos poseen más que por la abstracción de sus propiedades inobservables. La consecuencia de esta característica cognoscitiva, es que las palabras usadas por el niño son concretas. Las palabras usadas más comúnmente son aquellas que simbolizan objetos, acciones y propiedades físicas de esos objetos y acciones¹³.

A los dos años el niño emplea oraciones de dos palabras; la mayoría de los niños agregan una palabra por oración con cada año de edad, hasta llegar a los seis. Naturalmente, la capacidad para comprender palabras habladas por otras personas tiende a sobre pasar a la habilidad para usar esas mismas palabras. La comprensión del significado de una palabra sólo requiere el reconocimiento de la misma; mas el empleo de la misma palabra o idea exige que los datos se recuperen de un gran depósito de información. Alrededor de los dos años, muchos niños pueden entender (reconocer) 250 palabras, pero sólo pueden usar unas 40 en su propia habla. A los cuatro años, los niños tienen un vocabulario de 1000 palabras y ya son capaces de ordenarlas según las reglas de la gramática del idioma que hablan.

¹³ Schaum, Faw Terry. (1981) Psicología del niño. Mc Graw Hill p. 198-200

Los primeros balbuceos o murmullos del bebé probablemente son de enorme importancia con respecto al aprendizaje del lenguaje.

Se llama fonemas a las unidades de sonido básicas de una lengua. Estos sonidos sencillos son característicos de casi todos los niños durante el primer año de vida, y al final son moldeados e incorporados a los sonidos básicos del habla del lenguaje que debe aprenderse. Así los sonidos /b/ como en boca y /m/ como en mano quedan incomparados a las palabras (si el niño aprende el castellano) que pueden servir para definir esos fonemas. Las palabras mismas son llamadas morfemas, o unidades de lenguaje.

1.4 FACTORES RELACIONADOS CON EL DESARROLLO

Para comprender la conducta del niño que se está desarrollando hay que tener en consideración muchos factores. A menudo, la conducta más sencilla es resultado de múltiples influencias diferentes. Estas influencias quedan comprendidas en cinco grandes categorías: 1ª variables biológicas determinadas genéticamente; 2ª variables biológicas que no son genéticas (por ejemplo, falta de oxígeno en el momento del parto; mal funcionamiento de la glándula pituitaria); 3ª el aprendizaje anterior del niño; 4ª su ambiente psicológico social inmediato (esto es, sus padres, hermanos, compañeros y maestros) y 5ª el medio social y cultural general en el que se desarrolla. A las dos primeras influencias se les ha llamado fuerzas de la Naturaleza; a las otras tres, fuerzas del ambiente, o de la crianza. Aunque, comúnmente, hablamos de los determinantes biológicos (naturaleza) por separado de los determinantes del ambiente, es importante tener presente que no es fácil determinar cuánto es lo que cada fuerza aporta a un acontecimiento psicológico específico. Ambos conjuntos de fuerzas se influyen recíprocamente, de manera continúa, para producir determinado efecto, y siempre se presentan conjuntamente.

Esto puede decirse con igual validez tanto de la célula individual como de la persona entera. La acción química del material genético en una determinada célula es una función del material que está fuera del núcleo, y también de los propios cromosomas. Ciertamente, el efecto de un solo gene dependerá del

conjunto específico de genes que haya en esa célula. Los científicos están tratando de descubrir las fuerzas específicas genéticas y del ambiente que rigen una conducta específica; los científicos no se preguntan cuál influencia es más importante. En fechas relativamente recientes es cuando se ha advertido esta íntima reacción recíproca de los genes y del ambiente y han llevado a buscar la forma en que la acción combinada de nuestras potencialidades heredadas y de los acontecimientos que experimentamos nos llevan a convertir en lo que somos.

1.5 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL DESARROLLO

A continuación se describen algunas de las teorías que han estudiado el desarrollo

ARNOLD L. GESELL

Representante del enfoque genético, fue uno de los recopiladores más productivos sobre el desarrollo. Fue discípulo de Hall y se dedicó a la práctica de la patología del desarrollo.

Su método consistía en efectuar observaciones confiables o repetibles sobre la conducta, y luego en explicar dicha conducta en función de las condiciones o causas antecedentes que parecían haberla estimulado. Para Gesell, estaban principalmente relacionadas con la madurez, aunque apoyos ambientales daban licencias al crecimiento y desarrollo.

Gesell consideraba que los niños ascienden con energía constante los escalones del desarrollo con el propósito de alcanzar el estado de madurez definitivo al que fueron destinados en virtud de su dotación genética.

Gesell compuso una serie de principios que, según él, funcionaban en todos los niños, y que él considero como causas de tendencias de la conducta. El principio de dirección de desarrollo estaba ejemplificado por el hecho de que el cambio en la conducta parecía proceder cefalocaudalmente (de la cabeza a los pies) y próximo cercanamente (del torso hacia fuera, a las extremidades).

Dentro del enfoque de Gesell tales principios se encaminan tan sólo a organizar las observaciones. Su explicación consiste en mostrar que las observaciones se armonizan para formar un patrón coherente y organizado de hechos. Por tanto, se considera que explica la conducta aquel principio que organiza la conducta observada.

Gesell y sus colegas a menudo clasificaron el comportamiento en función de su pertenencia con respecto al nivel de edad del niño. Para Gesell, las etapas estaban, en efecto, delimitadas convenientemente por la edad.

Para Gesell, etapa es una paráfrasis de edad; es decir, una etapa es una marca o indicio que señala que probablemente ocurrirán ciertas conductas.

SIGMUND FREUD

La perspectiva psicoanalítica está relacionada con las fuerzas inconscientes que motivan el comportamiento humano.

Freud afirmó que la personalidad se forma en los primeros años de vida cuando los niños enfrentan conflictos inconscientes entre sus impulsos biológicos innatos y las exigencias de la sociedad. Planteó que estos conflictos ocurren en una secuencia invariable de etapas de desarrollo psicosexual basadas en la maduración, en las cuales el placer se desvía de una zona corporal a otra: de la boca al ano y luego a los genitales. En cada etapa, el comportamiento, que es la principal fuente de gratificación, cambia: de la alimentación a la defecación y eventualmente a la actividad sexual.

En la teoría freudiana sobre el desarrollo psicosexual el camino hacia la madurez conduce al individuo a través de etapas sucesivas en que las distintas zonas erógenas del cuerpo (zonas de estimulación placentera) son el foco de atención.

Cada una de esas etapas posee sus riesgos particulares, los cuales pueden producir un retraso en un desarrollo emocional más amplio.

La teoría freudiana lo que postula acerca del desarrollo humano es que la persona normal atraviesa en su vida por una serie de etapas emocionales en la

niñez y la adolescencia, y que tales etapas están vinculadas con periodos de desarrollo del organismo. Cada una de las etapas, por medio de la interacción de factores biológicos y ambientales provoca conflictos que deben ser resueltos si el desarrollo normal no ha de malograrse.

La teoría psicoanalítica presupone que los infantes son impulsados o motivados por el principio de placer, la exigencia de la gratificación inmediata de los impulsos. Los infantes nacen con un depósito de pulsiones o instintos, llamado la libido, cuyo carácter cambia a medida que el niño crece en edad.

La teoría freudiana es una teoría interaccionista del desarrollo, la cual reconoce las importantes funciones tanto de la herencia como del medio ambiente.

De acuerdo con Freud, las pulsiones de la libido se localizan a diferentes etapas del desarrollo, en distintas zonas erógenas del cuerpo, la primera de las cuales es cronológicamente la región oral. La forma en que el medio ambiente (de ordinario la madre y/u otra persona encargada de cuidar al niño) facilite o impida en un momento cualquiera la satisfacción en la zona erógena predominante, determinará que el niño supere con éxito su etapa actual o quede fijado en ella. El concepto de fijación es importante en la teoría freudiana, porque la fijación se considera como la causa de trastornos psicológicos que ocurren en años posteriores.

Etapas Orales

La etapa oral, que durante el nacimiento hasta los 18 meses más o menos, se caracteriza por una especie de hiperactividad, en la región de la boca. Durante el primer año de vida, el niño invierte gran cantidad de 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 a la boca las manos a la región de la boca y, cuando son capaces de asir o jalar algún objeto, invariablemente se lo llevan a la boca. De acuerdo con Freud los niños durante este periodo incorporan buena parte de su mundo circundante a través de la boca; Freud supone que la región de la boca es el canal por el que el niño obtiene los placeres más grandes de la sensación. Ya

avanzada la tapa oral, la incorporación deja lugar a la agresión, así como la mordida desplaza a la succión.

Un aspecto importante de la teoría freudiana consiste en presuponer que las características predominantes del adulto son causadas por la naturaleza de las interacciones que el niño estableció con otras personas durante las varias etapas psicosexuales. El niño tratado de manera generosa y tolerante con respecto a sus deseos de succión y a sus actividades orales será generoso y tendrá éxito como adulto, según la teoría freudiana. Si la necesidad de gratificación oral es privando de comida a un niño hambriento, o impidiendo que un niño aproveche las oportunidades de explorarse la boca con los dedos, se supone que el niño al final se hará pesimista y exigente. Aunque la caracterología implícita en la teoría freudiana no ha podido ser fundamentada, Freud llamaba la atención sobre la importante posibilidad de que el comportamiento posterior del individuo sufra un efecto sorprendente derivado de la forma en que el niño sea criado con respecto a lo que le interesa de modo predominante en cierto momento.

Etapas anal

Este periodo empieza poco después de terminado el primer año de vida, es el modo dominante en que vive el niño hasta que alcanza los tres o cuatro años de edad. Al igual que en la etapa anterior, Freud era consciente por completo de los aspectos de la interacción madre-hijo, porque es durante esta época cuando se inicia el entrenamiento para que el niño controle sus esfínteres, entrenamiento en el cual se producen numerosos contactos entre madre e hijo con respecto a los éxitos y fracasos del niño.

A lo largo de este periodo hay muchas oportunidades para que la madre premie o castigue a su hijo, manifiesta y sutilmente, según los avances que el niño haga en el entrenamiento. Freud supone que las dificultades ocurridas durante el periodo anal de desarrollo ejercen sus propias consecuencias especiales, según el trato que se dé a las nuevas habilidades y gustos que presenta el niño. Aunque Freud no hubiera descrito el proceso en términos conductistas, puede decirse que los niños aprenden durante este periodo a discriminar las

reacciones que sus padres presentan ante el hecho de que retengan o expulsen las heces; puede decirse también que obtienen un reforzador gracias a su habilidad recién descubierta para producir gran placer o gran disgusto a sus padres.

Etapa fálica

En esta etapa se encierra el conflicto y la resolución del complejo de Edipo. Durante este periodo, que va aproximadamente de los cuatro a los seis años de edad, los niños adquieren una conciencia creciente de sus órganos genitales y un interés mayor en los mismos. Llegan a reconocer que los varones son más parecidos a sus padres y que las niñas son más semejantes a sus madres. Con esta conciencia cada vez mayor de las diferencias entre los sexos surgen en el niño una tendencia a tratar de comportarse de modo más parecido a la manera en que se comporta el progenitor de su mismo sexo. A menudo ocurren imitaciones asombrosas, como cuando el hijo varón se pone el sombrero del papá y camina pavoneándose por la casa, o cuando la niña se toca con los vestidos de la madre.

La teoría freudiana supone que durante este periodo el niño centra sus preocupaciones en la seguridad de sus órganos genitales, y piensa fantasiosamente que su padre le infligirá un daño serio si él continúa pretendiendo los afectos de la madre. El buen resultado de esta situación consiste en que el niño, comprendiendo que no tiene posibilidades de ganar esta batalla (puesto que papá es más grande, posee a su disposición recursos punitivos más numerosos, e incluso parece tener de su lado a mamá), se une al ganador identificándose con él o tratarse de asemejarsele lo más posible. Al obrar de esa manera, el niño renuncia sus intenciones con respecto a su madre; en efecto, sepulta sus instintos eróticos, los cuales permanecerán en un estado de latencia. Dichos instintos sexuales emergerán de nuevo en la adolescencia, cuando el muchacho pueda poner a prueba su virilidad en el contexto de otras mujeres supuestamente más seguras. El complejo de Edipo es importante desde el punto de vista de la teoría freudiana, porque a través de tal mecanismo el niño adquiere impulsos heterosexuales internos y signos externos apropiados a la heterosexualidad.

Si las etapas precedentes fueron superadas con éxito, el adolescente ingresa a la etapa final de desarrollo, a la cual Freud llamó la etapa genital, en que predomina el interés sexual por el otro sexo.

JEAN PIAGET

La obra y la teoría de Piaget versan sobre la forma en que el organismo humano joven es transformado, mediante la experiencia, en un adulto pensante, dotado de habla, capaz de resolver problemas, e inteligente. Piaget trata de comprender y explicar cómo el niño desarrolla la capacidad para retener en la memoria huellas cada vez más complejas de experiencias previas y cómo usa estos ítems, esenciales de información para resolver problemas cada vez más complicados.

Piaget fundamentó su teoría casi por completo en sus observaciones casi pormenorizadas de niños estudiados en sus medios ambientes naturales. Piaget obtuvo sus primeras observaciones estudiando a sus tres hijos, cuando estos eran muy pequeños.

Para Piaget, la historia del desarrollo de un niño pequeño es un progreso a través de una serie de etapas, la cual empieza en el nacimiento con respuestas sensorio-motoras sencillas y congénitas, y culmina en la adolescencia en una forma madura de funcionamiento en que la memoria de actividades previamente dominadas guía ahora el acercamiento del adolescente a las metas y a la solución de problemas. De acuerdo con la teoría de Piaget, todas las etapas que preceden a la adquisición de procesos de pensamiento lógico son, en cierto sentido acercamientos inmaduros y desencaminados a la realidad. Parte del déficit mostrado en las primeras etapas del desarrollo se relaciona con su uso primitivo del lenguaje y de otros recursos simbólicos por parte del niño. Los niños deben aprender, a lo largo de su desarrollo, cómo su propia conducta y cómo el comportamiento de otros niños modifican los acontecimientos que suceden a su alrededor. Los niños también deben adquirir conocimientos acerca de los hechos naturales que suceden en su medioambiente; por ejemplo, deben aprender que si cierta cantidad de líquido es transferida de un recipiente a otro recipiente de forma distinta, el segundo

recipiente contiene ahora la misma cantidad de líquido que el primero, no obstante que la forma distinta del segundo recipiente haga creer que éste contiene mayor o menor cantidad que el primero. Piaget considera que los niños se comportan en función de estructuras mentales que él denomina esquemas. Un esquema es una especie de marco o de patrón de comportamiento en el cual encaja la información entrante que procede del medio ambiente, pero que está cambiando de modo continuo. Un esquema representa lo que puede repetirse y generalizarse.

Un esquema hace referencia a los "aspectos figurativos del pensamiento". La teoría de Piaget trata en primer lugar de los esquemas, los cuales se van haciendo cada vez más complejos con el desarrollo. Al principio los esquemas son comportamientos reflejos, pero posteriormente incluyen movimientos voluntarios, hasta que tiempo después llegan a convertirse principalmente en operaciones mentales. Con el desarrollo surgen nuevos esquemas y los existentes se reorganizan de distintos modos. Estos cambios ocurren en una secuencia determinada, y progresan de acuerdo con una serie de etapas de las cuales se hablará después.

La adaptación tiene dos pasos: 1.- la asimilación: acepta la información nueva e incorpora las estructuras cognitivas existentes y 2.- la acomodación: cambia las estructuras cognitivas propias para incluir el conocimiento nuevo.

El aprendizaje según Piaget sucede por medio de un proceso de asimilación y acomodación. La asimilación es análoga a la asimilación biológica del alimento. Los niños admiten información procedente del medio ambiente en una forma bastante parecida a la forma en que ingieren y absorben comida. La adaptación es el término empleado por Piaget que indica cómo un niño maneja la nueva información que aparece estar en conflicto con lo que el niño ya conoce. La acomodación es análoga al cambio que ocurre en el organismo físico (estructura) a consecuencia de la nutrición. Los niños se esfuerzan por entender sus experiencias interpretándolas de modo coherente con los conocimientos que ya poseen asimilación, y que las experiencias, al mismo tiempo modifican esos conocimientos (acomodación). La acomodación capacita al niño para asimilar ideas cada vez más complejas. Es decir, la comprensión

es un producto de la asimilación, y el entendimiento de nuevas cosas es posible gracias a la acomodación.

De acuerdo con Piaget, asimilamos información y al mismo tiempo nos acomodamos a ella. Sólo una parte de la información es asimilada (la parte entendida o interpretada) y hay que disipar entre la discrepancia entre lo conocido y la nueva información.

Equilibración o equilibramiento

La equilibración es la lucha constante por lograr un balance o equilibrio estable, rige el paso de la asimilación a la acomodación. Cuando los niños no pueden manejar las nuevas experiencias dentro de sus estructuras existentes, organizan patrones mentales nuevos que integran la experiencia nueva, restableciendo así el equilibrio.

El cambio de un nivel de comprensión a otro, o de una etapa cognoscitiva a otra, se lleva a cabo mediante el proceso de equilibramiento. Dicho proceso disipa el estado de desequilibrio que sucede cuando el niño es incapaz de asimilar experiencias y cuando no puede acomodarse a ellas. El equilibramiento reorganiza la estructura mental –el sistema de esquemas cognoscitivos- de tal forma que nuevamente se obtenga el equilibrio. En otras palabras, como resultado del equilibramiento un niño alcanza una comprensión más completa de la realidad, y los procesos de asimilación y acomodación continúan dentro de esta nueva estructura. Los procesos de poner a prueba a la realidad (asimilación) y de reajuste de la realidad (acomodación) guardan cierto parecido con las respectivas nociones freudianas.

Las etapas según Piaget

Piaget caracterizaba el desarrollo mediante progresos que culminan en una capacidad para operaciones formales que él consideraba típicas del pensamiento adulto y adolescente. En el primer periodo, que va desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años, el bebé progresa a través de varias subetapas del periodo sensorio-motriz. Durante este periodo, el bebé, de ser un organismo relativamente inválido y de limitada movilidad, escasos

poderes de expresión y poca conciencia social, se convierte en un niño dotado de gran movimiento, dueño de muchos vocablos y relativamente social. En correspondencia con estos cambios notorios en la movilidad, expresión y socialización del niño, ocurren otros cambios igualmente significativos en la capacidad y en la conciencia cognoscitiva del niño.

A continuación se inicia el periodo preoperacional, que dura de los dos hasta los siete años de edad más o menos. En este periodo progresa con rapidez la habilidad del niño para el lenguaje; el niño, cada vez más, representa de modo simbólico experiencias y recuerdos. El niño desarrolla un sistema de imágenes y utiliza los símbolos para representar personas, lugares y eventos. El lenguaje y el juego simbólico son manifestaciones importantes de esta etapa. El pensamiento aún no es lógico.

Durante el periodo de las operaciones concretas, que es de los siete hasta la edad de los 11 años, más o menos, el niño realiza progresos especiales en la comprensión de las categorías, números y relaciones, y es capaz de distinguir mejor entre lo clasificado por la categoría y la categoría misma. El niño puede solucionar los problemas de una manera lógica si están enfocados en el aquí y el ahora, pero no puede pensar en forma abstracta. El periodo de las operaciones formales es desde los 11 años hasta la adultez. En esta etapa la persona puede pensar en forma abstracta, manejar situaciones hipotéticas y pensar acerca de las posibilidades, tiene un razonamiento maduro, que requiere el uso de complejos procesos de pensamiento deductivo en que intervienen complicadas redes de símbolos.

Periodo sensorio-motriz

Este periodo se caracteriza porque inicia cuando el niño no tiene concepción alguna sobre el espacio, el tiempo o los objetos. Los bebés no pueden establecer diferencias entre sí mismos y las demás personas, ni entre sí mismos y las demás personas, ni entre sí mismos y sus acciones; tampoco las hacen entre sí mismos y los objetos. Sin embargo, cuando adquiere mayor madurez y experiencia, el bebé se arregla con su medio ambiente, en especial con respecto a la estimulación que su mundo le proporciona, y de modo

gradual diferencia entre objetos y personas específicas. Durante la primera subetapa del periodo sensorio-motriz, el bebé es estimulado, guiado y controlado por patrones de reflejos innatos.

La estructura cognoscitiva del niño se desarrolla en gran parte a causa de que esos esquemas son modificados por la asimilación de nueva información y por la acomodación de los esquemas a los hechos cambiantes.

En la segunda subetapa del periodo sensorio-motriz es explícitamente notorio el papel de la experiencia en la modificación de los primeros patrones innatos de comportamiento. Por el segundo mes, los bebés se entregan a actividades en que emplean las manos y la boca; dichas actividades sugieren que el bebé ya sabe que puede llevarse a la boca un objeto de posible succión porque anteriormente aprendió que podía llevarse sus propios dedos a la boca. Piaget denomina “reacción circular primaria” a esta primera manifestación de una modificación ocurrida en la experiencia. Las reacciones circulares denotan secuencias de interacciones que recogen una respuesta para alcanzar un efecto; según la amplitud de intencionalidad y conciencia de la secuencia, se distinguen varios niveles de reacción circular. Las reacciones circulares primarias abarcan normalmente los arreglos que los bebés hacen consigo mismos, es decir, en vez de presentar un comportamiento que modifique su medio ambiente o afecte a otra persona. Las reacciones circulares más complejas vienen después.

En la tercera subetapa del periodo sensorio-motriz, que según Piaget empieza alrededor de los cuatro meses de edad, el niño es claramente capaz de poner en marcha y de interrumpir un patrón de conducta. En la segunda subetapa, el niño podía ser víctima, en cierto sentido, de una reacción circular continua; por ejemplo, le era imposible dejar de succionar el pulgar que se hubiera metido en la boca; la tercera etapa se caracteriza por la intencionalidad.

La cuarta subetapa de del periodo sensorio-motriz el bebé reúne varias reacciones circulares secundarias a fin de conseguir logros más complejos. El bebé no sólo descubre la relación entre una acción y su consecuente, y no sólo persiste esa acción. Puede observarse que el niño tiene una intención, como

es recuperar un juguete colocado detrás de una pantalla transparente, Para conseguirlo, el niño empleará distintas técnicas o diversos sistemas de respuestas (esquemas) que anteriormente ha empleado con éxito. Es posible que el niño de un puñetazo a la pantalla, atraiga fuertemente o empuje la pantalla, o que mediante pataleos y llantos implore la ayuda de su mamá. Sólo hasta después comprenderá el bebé que puede alcanzar su juguete pasando simplemente el brazo por detrás de la pantalla.

En la quinta subetapa sensorio-motrices, se descubre en nuevo avance ocurrido gracias al desarrollo de las reacciones circulares terciarias. Entre los 12 y los 18 meses de edad los bebés adoptan una actitud mucho más experimental cuando se asoman al mundo que los rodea. Adecuan al cumplimiento de nuevas metas sus esquemas sensorio-motrices previamente adquiridos, y al mismo tiempo modifican sistemas de respuestas bien comprobados a fin de llevar objetivos más complejos. El bebé que atraviesa por esta etapa se esfuerza por descubrir, mediante la experimentación en qué aspecto es nueva la situación en que se encuentra; incluso, provocará nuevos resultados en vez de quedar satisfecho con sólo reproducirlos una vez que han sucedido de manera fortuita.

En la sexta subetapa del periodo sensorio-motriz, el niño está casi listo para entrar al periodo preoperacional; ya sólo tiene que organizar sus logros actuales de tal forma que pueda resolver problemas. En esta etapa se presenta las primeras manifestaciones de un pensamiento productivo e innovador.

El periodo preoperacional

Piaget denomina periodo preoperacional a los niños de desarrollo que de ordinario se conocen como edad preescolar. Durante este importante intervalo de edad, se vuelven claramente manifiestas las así llamadas funciones simbólicas. Piaget sostiene que a lo largo del periodo sensorio-motriz los bebés son capaces de utilizar signos y señales provenientes del mundo exterior para reconocer objetos y prevaler acontecimientos, pero afirmar que durante el periodo preoperacional los bebés desarrollan la capacidad para generar símbolos y para utilizarlos en sus actividades cotidianas. Es probable que en el

uso de los símbolos los niños sean ayudados por su creciente habilidad para darse a entender con el lenguaje. La primera manifestación de que este periodo se inicia está constituida por la aparición de sueños y pesadillas; también puede encontrarse en observaciones de actividades lúcidas simbólicas.

Otra clave conductual respecto del periodo preoperacional es el empleo de imágenes visuales a lo largo de un gran intervalo de tiempo; esta clave interviene en la capacidad para ofrecer una respuesta retardada

Periodo de operaciones concretas

Piaget piensa que los niños aprovechan sus experiencias y transacciones previas con su medio ambiente para elaborar las representaciones internas crecientemente complejas de aquellos objetos y acontecimientos que se encuentran en su mundo. Llegada cierta época, generalmente alrededor de los siete años de edad los niños empiezan a mostrar cierta habilidad para manejar esas representaciones internas, o símbolos. Es durante esta etapa, llamada el periodo de las operaciones concretas, cuando el niño exhibe los tipos de razonamiento que Piaget considera como las características verdaderas de la inteligencia humana adulta.

Periodo de las operaciones formales

Se ha dicho que la capacidad necesaria para el pensamiento en las operaciones formales es esencialmente la misma que se necesita para la elaboración de hipótesis o teorías y para la experimentación científica. La semejanza de este periodo con las primeras fantasías de la niñez sugiere la probable importancia que las primeras etapas de manejo de símbolos poseen para alcanzar este nivel más complejo de pensamiento. El niño que atraviesa por el periodo de las operaciones formales puede imaginar o representarse un mundo con características erróneas o extravagantes, también puede deducir con facilidad las probables consecuencias de semejantes fantasías. El niño que se halla en este periodo también apreciará la importancia que la experimentación posee para evaluar el resultado de conjuntos de supuestos más complicados e interdependientes.

Para Piaget hay tres principios que son: organización, adaptación y equilibración. La organización consiste en la tendencia a crear estructuras cognitivas cada vez más complejas. Son sistemas de conocimiento o formas de pensamiento que incorporan imágenes cada vez más exactas de la realidad. Estas estructuras, se denominan esquemas, que son patrones organizados del comportamiento que una persona utiliza para pensar y actuar en una situación. A medida que los niños adquieren más información, sus esquemas son más complejos.

II CAPÍTULO

DESARROLLO EN LOS NIÑOS DE 3 AÑOS

Debido a que en este estudio se trabajará con niños de 3 años, en este capítulo se revisarán las características específicas de esta edad en todas sus áreas

2.1 Desarrollo físico

Aproximadamente a los 3 años de edad, los pequeños empiezan a adoptar el aspecto delgado y atlético de la niñez; el niño, por término medio, mide unos 85 centímetros de alto y pesa alrededor de uno 15 kilogramos. Por término medio, las niñas son casi tan altas (94 centímetros) y pesan casi lo mismo, unos 14.750 kilogramos. A medida que se desarrollan los músculos abdominales, su vientre se endurece. El tronco, los brazos y las piernas se alargan. La cabeza es aún relativamente grande pero las restantes partes del cuerpo continúan creciendo mientras las proporciones corporales se tornan más similares a las del adulto.

El desarrollo muscular y esquelético avanza haciendo que los preescolares sean más fuertes. El cartílago se convierte en hueso con mayor rapidez que antes y los huesos se tornan más fuertes, dando a los niños una forma más firme y protegiendo los órganos internos. Estos cambios, coordinados por el cerebro y el sistema nervioso en maduración, promueven el desarrollo de una gran diversidad de habilidades motrices. Las crecientes capacidades del sistema respiratorio y circulatorio consolidan el estado físico, unidas al sistema inmunológico en desarrollo, mantienen sanos a los pequeños.

Los preescolares comen menos que los bebés; a medida que el crecimiento se hace más lento, requieren menos calorías por kilo de peso. Los preescolares a quienes se les permite comer cuando sienten hambre y no son forzados a consumir cuanto se les proporciona, tienen mayor probabilidad de regular su propia ingesta calórica que los niños alimentados obedeciendo a un horario.

Aunque la obesidad en un bebé generalmente no es motivo de preocupación, en un preescolar sí puede serlo. Los niños gordos, en especial aquellos cuyos

padres tienen sobrepeso, suelen convertirse en adultos obesos y el exceso de masa corporal puede constituir una amenaza para la salud. La tendencia a la obesidad es parcialmente hereditaria aunque también depende del consumo de grasas y de la falta de ejercicio.

A los 3 años de edad todos los dientes primarios o de leche han hecho su aparición. La dentadura permanente, la cual comienza a surgir aproximadamente a los 6 años, está en desarrollo.

La caries dental en la niñez temprana es consecuencia del consumo excesivo de leche y jugos endulzados durante el periodo de lactancia, unido a la ausencia de un cuidado dental regular en tanto que el dolor resultante de la infección puede contribuir a un crecimiento más lento al interferir con alimentación y el sueño normal.

2.2 Desarrollo motriz

Se llama al periodo de los tres a los cinco años la edad de la gracia, debido a la soltura, espontaneidad y armonía de movilidad del niño en el que se van suavizando la tosquedad primitiva mientras madura todo un despliegue sensorial y motor. La edad de los tres años representa el final de un periodo evolutivo presidido por adquisiciones capitales. Marca el final de una transformación de las funciones posturales y motrices. Desaparecen las sincinesias – movimientos inútiles que acompañan a los movimientos voluntarios, como morder la lengua al cortar con las tijeras- a excepción de cuando el niño ejecuta movimientos no habituales o que exigen un mayor esfuerzo. El tono muscular del cuerpo es normal y los reflejos se asemejan a los del adulto. Los movimientos de locomoción bípeda se han coordinado totalmente, brindándole al chico la posibilidad de ampliar su campo de experiencia y de conocer cada vez más y mejor el mundo que le rodea.

Esta habilidad motora le permitirá realizar las rutinas diarias y le capacitará para participar con éxito en juegos ante los que anteriormente se retraía. Las nuevas adquisiciones perceptivo-motrices coadyuvarán a la toma de conciencia de su propio cuerpo, a la consolidación de la lateralidad, a la orientación con relación así mismo y a la adaptación al mundo exterior.

Los niños entre los 3 y los 6 años realizan grandes avances en sus habilidades motrices gruesas como correr con más armonía, aumenta o disminuye la velocidad de su carrera con mayor facilidad, da vueltas más cerradas se puede parar de pronto. Puede trepar escaleras sin ayuda, alternando el movimiento de los pies. Puede saltar desde cierta altura con los dos pies juntos, levantarse hasta 30 centímetros; puede sostenerse sobre un pie durante un segundo o más. También en el plano manipulativo y de coordinación motora aprende a desabrocharse los botones delanteros de sus vestidos, es capaz de permanecer solo y entretenerse soltando largos parlamentos con compañeros imaginarios, lo que es exponente de cierta tolerancia de la soledad y de algún grado de libertad frente al adulto. Al jugar con sus amiguitos en el parque, ensancha cada vez más el área de sus desplazamientos. Ya no se queda sentado en la arena con su cubito y su pala, sino que acarrea la arena de un lado para el otro; ni se está quieto manejando sus cochecitos o arrastrándolos cargados de tierra, antes bien de pronto lo abandona todo y echa a correr o a perseguirse con los compañeros. Va de un aparato de juego a otro por el parque, y aprende a subir y bajar solo y a usarlos sin ayuda. A merced del progresivo crecimiento de las habilidades, el niño va desarrollando el campo de su iniciativa y exigiendo más vastos horizontes para su actividad. Siendo capaz de abarcar mayor número de objetos y de extender su acción fuera del alcance de la mamá, se aleja inadvertidamente de su alcance¹. Estas actividades son desempeñadas involucrando los grandes músculos, así como sus huesos, ya que son más fuertes y su capacidad pulmonar es mayor.

A juicio del propio niño de tres años de edad, su desarrollo psicomotor tiene una ramificación especialmente significativa: está preparado ahora para andar en un triciclo en vez de un simple carrito con su propulsión primitiva.

El desarrollo de las áreas sensoriales y motrices de la corteza permite una mejor coordinación entre lo que los niños desean y lo que pueden hacer.

Los niños varían en su capacidad dependiendo de su carga genética y de sus oportunidades para aprender y practicar las habilidades motrices. Antes de los 6 años, pocos están listos para participar en un deporte organizado.

¹ Francisco Secadas, Pastor Estanislao. Psicología evolutiva 3 años. CEAC. (1981) p.9

También le gusta la actividad motriz gruesa, se entretiene con juegos sedentarios durante periodos más largos, es atraído por los lápices y se da a una manipulación más fina del material de juego. Ante una caja de truco con una pelota dentro, trabaja tenazmente para sacarla, y una vez que lo consigue, prefiere estudiar el problema a jugar con ella. Esto refleja un cambio en los intereses motores.

Tanto en el dibujo espontáneo como en el dibujo imitativo, muestra una mayor capacidad de inhibición y delimitación del movimiento. Sus trazos están mejor definidos, están menos difusos y repetidos. Aunque no podrá dibujar un hombre hasta los cuatro años, puede hacer trazos controlados, lo cual revela un creciente discernimiento motor. También en la construcción de torres muestra un mayor control. Tres las hace de nueve o diez. Este mayor dominio de la coordinación en la dirección vertical se debe aparentemente a la maduración de un nuevo equipo neuromotor antes que a un ensanche de los alcances de la atención. Aunque dotado de mayor control en los planos vertical y horizontal, tiene una curiosa incapacidad en los planos oblicuos. Puede doblar un pedazo de papel a lo largo y a lo ancho, pero no en diagonal, aun con la ayuda de un modelo. Una incapacidad semejante se pone de manifiesto en los dibujos imitativos. La naturaleza no ha hecho madurar, todavía, el soporte neuromotor necesario para el movimiento oblicuo.

Los niños de tres años son de pies más seguros y veloces. Su correr es más suave, aumenta y disminuye la velocidad con mayor facilidad, da vueltas más cerradas y domina las frenadas bruscas. Puede subir las escaleras sin ayuda, alternando los pies. Puede saltar del último escalón con los dos pies juntos, así como puede saltar con los dos pies juntos desde una altura de hasta 30 cm., pedalea un triciclo, hay menos balanceo; ya está mucho más cerca del dominio completo de la posición erguida, y durante un segundo o más puede tenerse con un solo pie².

Las habilidades motrices finas, como abotonar una camisa y dibujar, involucran la coordinación entre el ojo, la mano y los pequeños músculos. Las mejoras en

² Gesell Arnold. (1992) El niño de 1 a 4 años. Paidós. p. 136-137

estas habilidades permiten a los niños asumir una mayor responsabilidad en su cuidado personal.

La preferencia por la mano derecha o la izquierda no aparece como un hecho aislado; dicha primacía va acompañada por el predominio del mismo lado del cuerpo. La primacía de la mano derecha sobre la izquierda se debería o bien a la superioridad funcional del hemisferio cerebral izquierdo sobre el derecho, o bien a una diferencia en el riesgo sanguíneo, favorable a tal hemisferio. Hay quienes atribuyen la preponderancia de la mano derecha a la posición fetal, a la presión social o a la superioridad estructural del brazo derecho sobre el izquierdo. Ninguna de estas posturas parece fundada en argumentos de suficiente rigor científico. Sea cual fuere la mejor hipótesis explicativa del fenómeno, hereditario o de origen social, lo que parece sostenible es que los tres años es ya una edad tardía para enmendar la lateralidad dominante.

El niño siente afición incontenible por los juegos sensomotores: se mueve, se agita, manipula todo lo que se le pone por delante. Responde a todo tipo de incentivos y se plantea pequeños problemas de manipulación. En situaciones experimentales resuelve tableros y rompecabezas.

No sólo sube y baja las escaleras, sino que lo hace con rapidez y agilidad, puede saltar el último escalón con los pies juntos.

Permanece sentado durante largo rato; puede inclinarse hasta tocar el suelo y ponerse en cuclillas; individualiza los movimientos de piernas, brazos y troncos. Camina de puntillas, pedalea un triciclo. Muestra un total dominio de los movimientos del cuerpo y prefiere juegos que exijan movimientos ágiles y desplazamientos rápidos. Puede caminar sobre un listón o sobre la vía del ferrocarril. Salta en vertical por encima de una cuerda. Ajusta la velocidad a las distancias que le separan de los objetos. No se da coscorriones ni se cae tanto.

Va ganando una progresiva coordinación del espacio; organiza los elementos dados en posiciones y configuraciones lábiles, se entretiene con rompecabezas y en ejercicios de ensartado de cuentas, sale airoso de tests de manipulación.

El niño de tres años guarda mejor el equilibrio. Su forma de andar tiene menos balanceo, y ya ha conseguido el dominio de la posición erguida del cuerpo. Puede sentarse con los pies cruzados por los tobillos, y su posición normal de sentado es estable, aunque se desequilibre al combinarla con alguna otra actividad que le obligue a flexionar el tronco y extender el brazo, por ejemplo, al tomar algún objeto que se le arroja.

Es capaz de mantenerse en pie con los talones juntos.

El control postural bien desarrollado le permite ya dar pasos de marcha o de carrera sobre las puntas de sus pies, una locomoción en línea recta, siguiendo una franja estrecha sin salirse de ella, y dar unos pasos a la pata coja. Dotado de pies más seguros y veloces, gracias al sistema de avance punta-talón, imprime mayor aceleración a su carrera, y domina la estabilidad en los giros violentos.

En el término de los tres años, aprende a subir y bajar escaleras normalmente. Recién cumplidos, puede subirlas alternando pies, pero al bajarlas descansa ambos pies en cada escalón, todo ello sin ayuda; hacia los tres años y medio aproximadamente, suele bajar ya los peldaños alternando los pies.

Hasta la edad de tres años las articulaciones del brazo y del hombro son utilizadas, al arrojar una pelota, en mayor medida que cualquier otra parte del cuerpo; sólo más tarde, los movimientos de piernas y tronco se incorpora al acto de lanzar. En la actitud de atrapar un objeto existe una marcada flexión del tronco, con inclinación de la cabeza hacia un lado. Al recibir usará más los brazos que las manos, como es fácil comprobar lanzándole suavemente y cerca de él una pelota de tamaño apropiado.

La edad de tres años es la edad del triciclo, ya que es más del 60% de niños son expertos en montarlo. El triciclo es el primer medio de autopropulsión por pedales; en la edad anterior, todavía se impulsaba estribando en el suelo con los pies. Antes de los 4, aprende a montar la bicicleta.

En esta edad, el niño estira los dedos al aproximarse a sacar un cubo o un dado, en señal de anticipación de acto de tomar, sin tocar ni apoyarse en la

mesa. Es hábil en recoger objetos pequeños, toma una bolita con mayor facilidad y con una extensión de los dedos más marcada que en edades anteriores. Aprende el manejo del lápiz. Los progresos se realizan a través del juego, como en la construcción de torres, al introducir bolitas en un frasco, en el lanzamiento de la pelota, al ensartar piezas.

El creciente control de la motricidad se traduce en una progresiva habilidad fina y diferenciada: recorta papel o cartón con una tijera, siguiendo un trazado, aprende a hacer una lazada con el cordón de sus zapatos; mantiene el lápiz con los dedos más que con el puño; puede verter el líquido de una jarra pequeña en una taza, hasta llenarla.

A la mayor destreza corresponde más capacidad de discriminación sensorial: identifica objetos por el tacto, a la ciega, reconoce el más largo de los bastones, explora las diferencias orgánicas de los sexos. Puede cortar un trozo de madera con una sierra de mano. Se plantea pequeños problemas, por ejemplo, con corcholatas de botella compone figuras en el suelo. Se aplica a la indagación de mecanismos: demostrará y ajustará piezas, desarticulará juguetes y a caso los vuelva a componer.

El niño de tres años siente una gran afición instintiva por el garabato. Así lo entienden autores como Gesell. Coge el lápiz y lo desplaza caprichosamente sobre el papel con unas determinadas reiteraciones y con una presión determinada sin que, al parecer, exista una intención específicamente representativa. También demuestra una mayor capacidad de inhibición y de imitación del movimiento. Tanto en el dibujo espontáneo como en el imitativo, sus trazos están mejor definidos y menos difusos, al escribir imita la forma adulta descansándolo sobre la juntura del índice con el pulgar. El dedo mayor se extiende hasta casi alcanzar con la yema al extremo del lápiz, en tanto que el pulgar se opone al índice, poco más arriba³.

A medida que desarrollan ambos tipos de habilidades motrices, los preescolares combinan continuamente las capacidades que ya poseen con las

³ Secadas Francisco, Pastor Estanislao. (1981) Psicología evolutiva 3 años. CEAC p. 23-32

que están adquiriendo, con el objeto de generar otras más complejas. Tales combinaciones de habilidades se conocen como sistemas de acción.

La preferencia manual, tendencia a utilizar una mano y no la otra, por lo general resulta evidente alrededor de los 3 años de edad. Dado que comúnmente predomina el hemisferio izquierdo del cerebro, el cual controla el lado derecho del cuerpo, la mayoría de personas emplean su lado derecho. En los individuos cuyos cerebros son más simétricos, el hemisferio derecho tiende a dominar, convirtiéndolos en zurdos. La preferencia manual no siempre está claramente definida; no todo el mundo prefiere la misma mano para realizar cierta labor. Los niños suelen ser zurdos con mayor frecuencia que las niñas.

2.3 Desarrollo Cognoscitivo

El pensamiento es algo egocéntrico pero crece la comprensión de las perspectivas de otras personas. La inmadurez cognoscitiva conduce a algunas ideas ilógicas acerca del mundo. La memoria y el lenguaje mejoran. La inteligencia se vuelve más predecible. Es común asistir al preescolar, es más común asistir al jardín de niños.

Los niños de tres años aprenden, perciben, piensan, razonan y resuelven problemas de manera considerablemente diferente de las que son características de los niños de uno o dos años de edad.

La inteligencia se entiende como un aspecto de la adaptación biológica, de afrontar el ambiente y organizar o reorganizar el pensamiento y la acción.

Los cambios en los dibujos de los niños menores parecen reflejar la maduración cerebral y muscular. A los 2 años los niños garabatean, no al azar sino siguiendo patrones como líneas verticales y en zigzag. A los 3 años, dibujan formas (círculos, cuadrados, rectángulos, triángulos, cruces y X) y luego comienzan a combinar las formas en diseños más complejos.

La transformación de las formas y los diseños abstractos en objetos realistas señala un cambio fundamental en el propósito de los dibujos de los niños, reflejando el desarrollo cognitivo y la capacidad de representación. No

obstante, la mayor precisión pictórica —a menudo impulsada por los adultos— puede lograrse a costa de la energía y la libertad evidenciadas en los esfuerzos iniciales de los niños.

El aumento en el pensamiento de representación permite que los niños hagan juicios más exactos acerca de las relaciones espaciales. A los 19 meses los niños entienden que una fotografía es la representación de algo más, pero hasta los 3 años o más, la mayoría de los niños no entienden confiablemente la relación entre fotografías, mapas o modelos a escala y los objetos o espacios que éstos representan.

Los preescolares mayores pueden usar mapas sencillos y transferir la noción espacial obtenida al trazar con modelos a mapas y viceversa.

En la niñez temprana, la curiosidad puede dirigirse hacia el mundo físico y las diferencias anatómicas entre niños y niñas. Como una parte considerable de la exploración directa es castigada, en cuanto es capaz, el niño pregunta acerca de las cosas que despiertan su curiosidad. La etapa de las preguntas empieza a los tres años de edad y alcanza su punto máximo aproximadamente a los seis. Estas conductas reactivas, de investigación y de cuestionamiento deben considerarse como formas conductuales generales de comportamiento exploratorio que varían entre individuos de la misma edad. Sobresalen las diferencias entre niños y niñas, también entre pequeños con patrones de personalidad contrastante (desenvueltos y retraídos).

A los tres años sus discriminaciones, ya sean manuales, preceptuales o verbales, son más numerosas y categóricas. Su coordinación motriz es superior y hace gala de un nuevo sentido de orden, arreglo de las cosas y aun del aseo.

Piaget reconocía que los niños pequeños tienen alguna noción de conexiones entre acciones y reacciones, también consideraba que los niños preoperacionales no podían razonar lógicamente acerca de causa y efecto. En lugar de eso, razonan por transducción. Ven una situación como la base de otra situación.

La categorización o clasificación requiere la identificación de las similitudes y las diferencias. A los 4 años de edad, muchos niños pueden clasificar según dos criterios como el color y la forma. Emplean esta capacidad para ordenar muchos aspectos de sus vidas, clasificando a las personas como “buenas”, “malas”, “amigos”, “enemigos” y así sucesivamente. De este modo, la categorización es una capacidad cognitiva con implicaciones emocionales y sociales.

Tanto Piaget como sus colaboradores observaron que los niños tienen su propia manera de averiguar acerca del mundo y de sus cosas, lo mismo que de recordar una presentación visual u organizar ideas, tal como los adultos interpretan el medio social o físico desde una perspectiva totalmente distinta. Según Piaget, el niño conoce a través de la interacción de sus estructuras mentales, que dependen de la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentra, con el medio ambiente físico y social que rodea al infante⁴.

Se consideran tres factores que afectan el desarrollo intelectual: la maduración, la experiencia física y la interacción social. Maduración, porque mientras más edad tenga un niño, seguramente contará con mayor desarrollo intelectual, es decir, se encontrará mejor adaptado a la realidad y tratará de operar o actuar sobre ésta. Si consideramos que el sistema nervioso controla las capacidades disponibles en un momento dado, y que éste alcanza su madurez aproximadamente entre los 15 ó 16 años, la maduración de las habilidades motoras y perceptivas, así como el desarrollo del pensamiento, se completan o logran un equilibrio móvil hasta esa edad.

En lo que respecta a la experiencia física, cuanto mayor experiencia logre un niño con los diferentes objetos físicos de su entorno, más probable será que desarrolle un conocimiento apropiado de ellos, para cumplir adecuadamente con las etapas de su desarrollo; la experiencia física permite el conocimiento a través de la manipulación y de la representación interna de su acción.

⁴ Zapata Oscar. (1991) La Psicomotricidad y el Niño: etapa maternal y preescolar. Trillas p. 24

Por último, la interacción social es una fuente de información, aprendizaje y desarrollo del pensamiento que se amplía paulatinamente, gracias a la relación del niño con su familia, al juego con sus hermanos y a la institución escolar⁵.

A los 3 o 4 años de edad, los niños cuentan con palabras para comparar las cantidades. Ellos pueden decir que un árbol es más grande que otro o que un vaso contiene más jugo que otro. Saben que si tienen una galleta y reciben otra, tendrán más galleta que antes y que si dan una galleta a otro niño, tendrán menos. Tal conocimiento cuantitativo parece ser universal, aunque se desarrolla a diferente velocidad dependiendo de la importancia concedida por una familia o cultura particular a la acción de contar (Resnick, 1989; Saxe, Guberman y Gearhart, 1987).

En algún momento en la niñez temprana, los pequeños llegan a reconocer cinco principios de la enumeración:

- 1.- El principio 1 a 1: Expresan únicamente un número por cada objeto que está siendo contado (uno...dos...tres).
- 2.- El principio del orden estable: Enuncian los números siguiendo un orden establecido (uno, dos, tres... en lugar de tres, uno, dos).
- 3.- El principio de la irrelevancia del orden: Comienzan a contar partiendo desde cualquier objeto y el recuento final será el mismo.
- 4.- El principio de la cardinalidad: El último número mencionado es el número total de objetos contados (si existen cinco objetos, el último número será 5)
- 5.- El principio de la abstracción: Los principios mencionados se aplican a toda clase de objetos (siete botones son iguales en número a siete pájaros).

Los niños aprenden cómo tratar conceptos tales como tiempo, espacio, causalidad, juicio acerca de la edad y moralidad. Otros conceptos estudiados por Piaget son la seriación, la habilidad para disponer estímulos de acuerdo con una o más dimensiones, tales como más corto, más largo, más liviano o más pesado y la clasificación, distribución de estímulos en categorías de

⁵ Zapata Oscar. (1991) La Psicomotricidad y el Niño. Etapa Maternal y Preescolar. Trillas. p. 25

características, tales como color o forma. Piaget encontró que tales conceptos llegan naturalmente para los niños en ciertos puntos de su desarrollo⁶.

Existe controversia respecto a si los niños necesitan comprender estos principios antes que puedan aprender a contar o si los deducen por su experiencia al hacerlo.

La rapidez con la que los niños aprenden a contar depende en parte del sistema numérico de su cultura. A los 3 años, cuando la mayor parte del aprendizaje de los números se centran en contar de 1 a 10.

Para Piaget los niños de 3 años se encuentran en la etapa preoperacional y en el surgimiento del pensamiento simbólico. La etapa preoperacional se caracteriza por la aparición de la función simbólica, capacidad de hacer que una cosa –una palabra u objeto- representa a otra. Por ejemplo, un niño de 2 a 3 años puede servirse de palabras e imágenes para representar sus experiencias; eso le permite ahora reconstruir el pasado y reflexionar sobre los objetos que ya no están presentes e inclusive compararlos. Los niños en esta etapa fingen ser lo que no son como momias, superhéroes; a veces desempeñan esos papeles con objetos como la cuna del niño o una pistola. Para Piaget se trata de actividades saludables, no obstante que algunos padres de familia se preocupan cuando sus hijos en edad preescolar se sumergen en un mundo de fantasía y empiezan a inventar compañeros imaginarios de juego.

La descripción piagetiana de la inteligencia preoperacional se centraba en las limitaciones –deficiencias- del pensamiento infantil. Y de hecho este periodo lo llamó “preoperacional” porque estaba seguro de que los preescolares no adquiere todavía los esquemas operativos que les permiten pensar en una forma lógica. Afirmaba entre otras cosas que a menudo muestran animismo, o sea la disposición a atribuirles vida y cualidades vitales a los objetos inanimados (por ejemplo, motivos e intenciones). Según Piaget, la deficiencia más notable del razonamiento preoperacional –la cual incide decisivamente en las otras limitaciones intelectuales que muestran- es el egocentrismo, tendencia

⁶ Papalia Diane E y Wendkos, Feldman. (2003) Desarrollo Humano. Mc Graw Hill. p. 219-220.

a ver el mundo desde una perspectiva personal y a no estar dispuesto a reconocer el punto de vista de otros.

Los niños se vuelven menos egocéntricos clasifican con mayor dominio los objetos a partir de atributos perceptuales comunes –tamaño, forma y color- durante el periodo preescolar. Pero su pensamiento todavía ofrece varias limitaciones. Piaget calificó de intuitivo el pensamiento del preescolar porque su conocimiento de los objetos y sucesos todavía se funda principalmente, o se centra, en el rasgo perceptual más sobresaliente –la forma en que aparecen las cosas-, no en procesos lógicos ni racionales.

Piaget acertó al señalar que los preescolares tienden a ofrecer respuestas animistas a muchas preguntas y a cometer errores de lógica cuando reflexionan sobre las relaciones causales.

El infante posee algunas ideas de cómo está estructurado el mundo (teorías) y las modifica a partir de la experiencia hasta que su entendimiento del mundo se parece más al de los adultos. Sin embargo, la teoría más investigada no se relaciona con la inteligencia infantil, sino que se desarrolla durante el periodo preoperacional: la teoría de la mente. En términos generales la teoría de la mente designa los conceptos incipientes del niño sobre su actividad mental: un entendimiento de cómo funciona la mente y el conocimiento de que somos seres cognoscitivos cuyos estados mentales no siempre compartimos con otros ni son accesibles a ellos. Henry Wellman (1990) propuso que la teoría de la mente de los adultos se basa en un razonamiento orientado a creencias-deseos. Sabemos que nuestra conducta, y la ajena, se fundamentan en lo que sabemos o creemos, en lo que queremos o deseamos. Este conocimiento de la conducta intencional constituye el fundamento de casi todas las interacciones sociales de las personas después de la edad escolar y prosigue su desarrollo.

Para los niños de muy corta edad el deseo es quizá el factor más importante de su comportamiento, porque sus acciones a menudo provienen de él y posiblemente supongan que las de otros reflejan motivos similares.

Un niño a los 3 años falla en una tarea de creencias falsas, algunos investigadores lo atribuyen a que falta una serie de habilidades cognitivas, que

en conjunto reciben el nombre de función ejecutiva, sin la cual no es posible realizarla bien. Las funciones ejecutivas se refieren a las capacidades cognoscitivas necesarias para planear, ejecutar e inhibir las acciones. Los mecanismos inhibidores son el componente que ha recibido mayor atención. Se da el nombre de inhibición cognoscitiva a la capacidad de inhibir algunos pensamientos y conductas en determinado momento.

El juego pretendido entre otros es una actividad que impulsa a pensar en los estados mentales. Cuando los niños preescolares conspiran para hacer que un objeto represente otro o representar papeles pretendidos (por ejemplo policías y ladrones), cada vez se percatan más del potencial creativo de la mente humana, conciencia de que las creencias no pasan de ser meras construcciones mentales capaces de incidir en la conducta actual, así sean representaciones poco objetivas de la realidad.

Los niños tienen muchas oportunidades de aprender cómo funciona la mente, pues oyen conversaciones de la familia en que se discuten los motivos, intenciones y otros estados mentales, lo mismo que la resolución de conflictos entre hermanos y razonamientos referentes a problemas éticos. Los investigadores han descubierto que los preescolares con hermanos, sobre todo con hermanos mayores, dan un mejor desempeño en las tareas de falsas creencias; además aprenden más rápido una teoría de la mente que los que carecen de hermanos. El tener hermanos brinda más oportunidades de juego pretendido, así como más interacciones de engaño o trampas. Las experiencias que ejemplifican las creencias no necesariamente reflejan la realidad de la conducta propia o ajena. Pero si un preescolar da un excelente rendimiento en este tipo de tareas, interactuara también con más adultos, lo cual indica que aprenden de varios tutores al ir adquiriendo una teoría de la mente⁷.

⁷ Shaffer David R. (2007) Psicología del Desarrollo: Infancia y adolescencia. Thomson p.255-266

2.4 Desarrollo psicológico

Tres años es una edad que marca una especie de culminación en el proceso del desarrollo infantil, es una edad deliciosa. La transición no es brusca, pero se hace muy evidente en muchas primorosas anticipaciones de madurez, serias para el niño y divertidas para nosotros.

Sus músculos mayores tienen suficiente ventaja todavía para brindarle considerable placer, su imaginación egocéntrica realiza una incursión antropomorfista en un nuevo realismo de la experiencia.

Para entender al niño de tres años no debemos olvidar su ignorancia casi completa. Esta inocencia es causa de su pintoresca seriedad, sus confusiones intelectuales, sus salidas desconcertantes. Pero su dominio de las oraciones se halla en rápido aumento, posee una fuerte propensión a reapiar y a extender su experiencia, y cada vez es más consciente de sí mismo como una persona entre personas.

Todos estos factores se combinan para hacer de los tres años una edad nodal, un giro decisivo en el camino ascendente hacia el jardín de infantes y la escuela primaria⁸.

El niño no está todavía completado. Aún cuando para alcanzar la etapa de la preadolescencia le falta, en el tiempo, toda una década, en su propia organización ya casi la ha adquirido. La comparación del estado del desarrollo de los tres años con la desnudez de los primeros meses, o aun de los dos años, demuestra que se trata de un ser relativamente maduro.

Está más seguro de sí mismo, durante algún tiempo estará bien adaptado a la cultura en cuyo seno se hallaba, más o menos flotante, cuando tenía dieciocho meses. Los choques de la primera época y la confusión de los dos años han sido superados por un bien definido sentido del yo, de apreciación de los otros y por la comprensión de exigencias sociales. Tanto desde el punto de vista del vigor motor como de la aclimatación a las necesidades del ambiente, hace una

⁸ Gesell Arnold. (1992) El niño de 1 a 4 años. Paidós. p. 114-115

buena adaptación al jardín de infancia y a las excursiones fuera del hogar, inclusive al consultorio médico.

Lava y seca sus manos, come por sí mismo con cuchara derramando muy poco contenido, duerme toda la noche sin mojar la cama, se ocupa de satisfacer sus necesidades excretorias (y sería totalmente responsable en ese aspecto si pudiera alcanzar los botones posteriores), también muestra interés por la rutina doméstica. Tal interés se extiende a los acontecimientos y al ambiente fuera de casa.

Demuestra comprensión de las exigencias de la sociedad; desea mantenerse dentro de límites adecuados. Este positivo interés en adaptarse es un síntoma de maduración psicológica, representa una ganancia evolutiva. Sin duda, la naturaleza se preocupa de que ese conformismo no se exceda; y así el niño muestra, a su debido tiempo, una fuerte tendencia a rebasar los límites. Se le observa en la conversación, que es a menudo fantástica, en sus vuelos y en su variabilidad. Lo acusa en sus extravagancias, su humor, sus dramatizaciones, sus escapadas a los corredores y pasillos, su imaginación, etc.

Algunas de las responsabilidades sociales del niño de tres años están basadas en su mayor madurez psicomotriz.

Cuando camina lo hace teniendo en mente cuál será su lugar de destino. Ha adquirido el control de los principios de la palanca, maneja una cuchara, sostiene adecuadamente un lápiz y hace que lo obedezca en el trazado de rectas y curvas. Cuando empuña un pincel da forma a un dibujo, tiene un elemental sentido del orden; si se le dan cuatro cubos dispuestos al azar, tiende a reunirlos, formando un cuadrado y construye un puente de tres cubos. Utiliza sus manos con una intención, que en la raza condujo al uso del instrumento y al arte primitivo.

La figura psicológica del niño de tres años recuerda oscuramente las primitivas culturales de la evolución de la raza humana. Sin duda la ontogenia ha introducido desplazamientos que ya no corresponden al estado filogénico primitivo. Pero el niño de tres años engloba muchos de los rasgos de comportamiento fundamentales de la conducta humana. Ya reconoce a otros y

la existencia de cosas y seres distintos de él, así como puede esperar su turno, puede discutir, cooperar en el juego con otros niños, le agrada tanto participar como jugar solo.

2.5 Desarrollo psicosocial

Se afirma que los niños de 3 años son más sociables. Cooperan con el adulto, en efecto, y esto es algo que no escapa a la observación, sobre todo el comparar el niño de tres años con el de dos. Se pone de manifiesto esta cooperación en pequeñas aportaciones personales en los juegos o en situaciones que, sin ser propiamente de juego, el niño las toma por tales; así colabora en construir, arreglar la casa, etc., favorecido todo ello por el desarrollo del lenguaje. La conducta del niño de tres años se torna más sociable y se adapta a las normas, sin tener que insistir tanto.

Existe ya una cierta coordinación entre su conducta y las acciones de los demás. En muchos casos, la cooperación es sólo potencial; el niño está integrando la práctica y aprendiendo los hábitos que luego ha de utilizar en la vida social. Es, por tanto, un tipo de cooperación en respuesta a las demandas externas, sobre todo las efectuadas por padres, hermanos y familiares; una coordinación efectuada por las exigencias y presiones del medio.

El niño de tres años, al verse apoyado por la aprobación de los agentes socializadores: padre, madre, hermanos, etc., se va organizando e insertando gradualmente en el sistema social-familiar, de modo personal y activo. Las conductas que tienen éxito se tornan gratificadoras para él, y así tiende a repetir las una y otra vez.

Hacia los tres años de edad, la mayoría de los niños pasan cada vez menos tiempo con sus padres y más con otras personas, en especial con otros niños. Suelen haber establecido relaciones sociales con hermanos y hermanas y coetáneos (niños de igual edad), relaciones que difieren de las que se establecen entre niños y adultos. El cambio de la conducta orientada al adulto, a la conducta orientada al coetáneo, así como a las diferencias en los tipos de interacción social, se observan en la conducta de niños, en escuelas de casa cuna y guarderías.

La formación social comienza en el hogar con los padres, pero para la mayoría de los niños continúa con otros infantes. Las relaciones entre niños son muy importantes.

Los niños de la misma edad suelen mostrar grandes diferencias en cuanto talla, capacidad intelectual y destreza física; por tanto, tal vez sea más exacto decir, que en este sentido, los coetáneos son niños que interactúan a un nivel conductual muy parecido. La conducta de coetáneos es la actividad social en que las acciones de un niño representan un nivel de desarrollo que es similar al de otro. Por consiguiente, en este sentido, los niños pueden ser coetáneos en un ambiente (como el salón de clases), pero no en otro (el patio de juego). Aquí los niños manifiestan una conducta social que consiste en el juego paralelo, es decir, juegan uno al lado del otro y participan en actividades similares, pero tienen poca comunicación directa.

Un aspecto importante de la interacción entre niños es el establecimiento de la amistad. A los tres años muestran mayor preferencia por otros niños. La amistad suele establecerse entre niños del mismo sexo y tal vez se deba más a la coincidencia de intereses que al deseo consciente de evitar a los del sexo opuesto.

Uno de los motivos por el cual las relaciones entre coetáneos son tan importantes en el desarrollo, es que los niños ejercen una profunda influencia recíproca en sus conductas. Se preocupan por lo que puedan llegar a pensar sus amigos y tratan de comportarse en una forma en que éstos aprueban. Dos de los mecanismos que participan en esta influencia recíproca, son la imitación de modelos y el reforzamiento. Los pequeños tienden a imitarse unos a otros y a reforzarse mutuamente las conductas adecuadas⁹.

La acción educativa debe favorecer en todo momento el tránsito de la dependencia a la conducta autónoma. Pero siendo tantas las formas de obrar y tan rica la complejidad de los niveles evolutivos por los que ha de pasar hasta el pleno desarrollo mental, puede afirmarse que, durante toda la infancia y parte

⁹ B.R. Mc Candless. (1981) Conducta y Desarrollo del niño. Mc Graw Hill p. 397-404

de la adolescencia, siempre quedan residuos de dependencia, mientras se van conquistando nuevos sectores de autonomía¹⁰.

Sus discriminaciones, sean manuales, perceptuales, o verbales, son más numerosas o categóricas. Su coordinación motriz es superior. Y en consecuencia, hace gala de un nuevo sentido del orden y arreglo de las cosas y aún del aseo

Crece el autoconcepto y la comprensión de las emociones; la autoestima es global. Se incrementan la independencia, la iniciativa, el autocontrol y el autocuidado. Se desarrolla la identidad de género. El juego se hace más imaginativo, más elaborado y más social. Son comunes el altruismo, la agresión y el temor. La familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven más importantes.

Los niños de 3 años y medio a 4 años empiezan a codificar las experiencias memorables como recuerdos autobiográficos, comprenden que el yo es una entidad estable y que los hechos que pueden recordar les ocurrieron a ellos.

Aunque el reconocimiento de sí mismo exige cierto nivel de desarrollo cognoscitivo, es probable que las experiencias sociales sean igualmente importantes.

Los padres favorecen la ampliación del concepto de sí mismo de sus hijos cuando les dan información descriptiva, cuando evalúan su conducta, hablan con ellos sobre experiencias placenteras que han compartido. Son intercambios que les ayudan a organizar sus experiencias en narraciones y a recordarlas como hechos de importancia personal, es decir, como cosas que me ocurrieron. Se trata de recuerdos autobiográficos, contruidos inicialmente con ayuda de un adulto, que demuestran la estabilidad del yo a través del tiempo, contribuyendo con ello a un sentido creciente del yo ampliado.

El reconocimiento de sí mismo y la incipiente conciencia del yo como participante en las interacciones sociales preparan el terreno para adquirir muchas competencias sociales y emocionales. Una vez que se reconocen a sí

¹⁰ Secadas Francisco, Pastor Estanislao. (1981) Psicología evolutiva: 3 años. CEAC p. 11

mismos, también reconocen en qué se distinguen las personas y empiezan a clasificarlas en estas dimensiones, clasificación que recibe el nombre de yo categórico, La edad, género y las dimensiones evaluativas son las primeras categorías sociales que incorpora a su autoconcepto, como se refleja en las afirmaciones como soy un niño grande, no un bebé.

Hasta hace muy poco los psicólogos del desarrollo pensaban que el autoconcepto del preescolar es muy concreto, físico y casi carente de cualquier autoconciencia psicológica. Porque cuando a los niños de 3 a 5 años se les pide que se describan, mencionan principalmente sus atributos físicos, sus posesiones o acciones de las que se sienten muy orgullosos: atrapar una pelota o dar volteretas. Rara vez utilizan descripciones psicológicas como Estoy contento, soy bueno para las matemáticas o me agrada la gente. No todos coinciden en el autoconcepto del preescolar se limita a las características observables. Rebecca Eder (1989-1990) descubrió lo siguiente: cuando a niños de 3 años y medio a 5 años se les pide responder a afirmaciones contradictorias de elección obligada que requieren menos habilidades verbales que la pregunta abierta ¿quién soy yo?, de inmediato se aplican dimensiones psicológicas como sociabilidad, atletismo, orientación al logro, capacidad de argumentar o inteligencia. Se clasifican de diversas maneras en varias dimensiones y estas características son estables a través del tiempo. Aunque los preescolares posiblemente no sepan lo que significa sociable ni atlético u orientado al logro, la investigación de Eder indica que poseen un concepto psicológico rudimentario del yo mucho antes que estén en condiciones de expresarlos en la terminología de rasgos.

Conforme los niños van desarrollándose, no sólo empiezan a conocerse más y más y a construir confusas descripciones de su persona, sino también a evaluar las cualidades que creen poseer. Este aspecto valorativo del yo recibe el nombre de autoestima. Los niños con una gran autoestima están contentos con el tipo de persona que son; reconocen sus puntos fuertes, admiten sus debilidades, suelen tener una actitud positiva respecto a las características y competencias que despliegan. Los niños con poca autoestima ven su yo desde

una perspectiva menos favorable, a menudo optando por detenerse en sus insuficiencias más que en los puntos fuertes que posiblemente tengan.

La forma en que el niño se concibe a sí mismo y a los demás depende principalmente de su nivel de desarrollo cognoscitivo, ya que él sabe que él es una persona y que nosotros somos personas, pero como se mencionó anteriormente que los niños de 3 años se encuentran en la etapa preoperacional, tienden a concentrarse en los aspectos preceptuales más sobresalientes de los estímulos y acontecimientos, describen a sus compañeros con términos muy concretos y observables, mencionando su aspecto físico y sus posesiones, sus simpatías y antipatías, lo mismo que las acciones que pueden realizar¹¹. Y es capaz de negociar transacciones recíprocas, sacrificando satisfacciones inmediatas ante la promesa de un beneficio posterior. Son típicos su fuerte deseo de agradar y la docilidad con que se aviene a la gran mayoría de las exigencias del examen mental. Por lo común permanece sentado en su silla, esperando la tarea siguiente. En caso de salir, regresa muy pronto, especialmente si no se le ponen dificultades y sólo se le sugiere que debe volver más tarde. A veces su espíritu de colaboración es tan positivo, que puede llegar a decir con una sonrisa ¿Esta bien sí? Esto no es blanda sumisión, sino, por el contrario, una activa adaptabilidad.

Usa palabras para expresar sus sentimientos, sus deseos y aún sus problemas. Presta oído atento a las palabras y las indicaciones surten efecto. Si así se le pide, realiza pequeños encargos en la casa o por los alrededores. Ayuda a la madre y coloca la botella de la leche en el umbral de la puerta, atendiendo la recomendación de tener cuidado y no romper la botella. A esta altura debe poseer cierto sentido del yo y de la posición que ocupa, porque manifiesta cierto desdén ante las proposiciones simples e infantiles.

Pero su noción del yo personal y de otros yo personales es imperfecta y fragmentaria. Mientras por un lado tiene para su madre referencias llenas de sonrisas y cariño, altamente sociables, por el otro es capaz de dirigir violentos ataques contra un objeto físico, una silla, un juguete, como si fuese un salvaje

¹¹ Shaffer David R. (2007) Psicología del Desarrollo: Infancia y adolescencia. Thomson. p. 470 a 501

animista. Sus estallidos emocionales por lo común son breves, pero puede experimentar una ansiedad prolongada y es capaz de sentir celos. Los celos agudos pueden hacer que el chico se revuele por el suelo, chille y patalee. La aparición de un rival bajo la forma de un hermanito puede despertar una violenta angustia y sensación de inseguridad.

Dado que su experiencia emocional sólo se halla integrada en parte, sus temores están, a menudo, altamente localizados. Puede tener horror a los zapatos de goma. Puede temblar ante el movimiento de un juguete mecánico y padecer temores nocturnos bien definidos. Existe una cualidad fragmentaria y pasajera en sus reacciones emocionales.

Habla mucho consigo mismo, a veces como práctica experimental del lenguaje, pero también como si se dirigiera a otro yo o a una persona imaginada. Proyecta su otro estado mental sobre los demás. Sabiendo lo contagiosa que es la risa, trata de hacer reír a los demás mediante la suya propia. Capta las expresiones emocionales de los otros. Su deseo de agradar y adaptarse lo familiariza con lo que el medio social espera de él. Su mimetismo dramático viene a cumplir la misma dificultad.

Pero aquí, como en todas partes, la naturaleza busca el equilibrio. Y así, estas reacciones sociales están contrabalanceadas por otras muchas, egoístas y autoconservadoras. Aunque manifiesta un interés creciente por el juego con otros niños, todavía le gustan los juegos de tipo solitario y paralelo. Su cooperación es incoherente, vacilante y fragmentaria. Esto no significa que sea superficial o que carezca de valor. Su naturaleza social crece poco a poco, y estas breves experiencias sociales lo llevarán, con el tiempo, a un mayor discernimiento. Ya ha empezado a comprender lo que significa esperar cada uno su turno. Le gusta esperar e incluso le gusta compartir sus juguetes.

A los tres años el término medio se halla bien acomodado a las exigencias normales de la vida hogareña. Se alimenta solo y raramente necesita ayuda para terminar una comida. Derrama muy poco y puede servirse agua de la jarra. Puede llegar a mostrar interés inclusive en poner la mesa. Su propensión natural a imitar y a adaptarse hacen, de ordinario, que sea obediente. Gracias a

su nueva sensibilidad para las palabras, se le puede manejar por distracción, y hasta cierta medida con el razonamiento. Sus rebeliones, aunque violentas, son menos infantiles y menos frecuentes. Se sobrepone a los berrinches mucho más pronto que en edades anteriores. Aunque poco frecuente, puede succionarse el pulgar cuando está fatigado o fastidiado. Cuando desea resistirse se vale comúnmente del lenguaje, en lugar de los métodos más primitivos de patear, morder y arañar. Como ésta, da muchas otras muestras de facilidad para adecuarse a las exigencias culturales. Demuestra mayor interés y habilidad para vestirse y desvestirse; sabe desprender los botones de adelante y de costado, sabe desatar y quitarse los zapatos así como los pantalones.

Ya empieza a dormir toda la noche sin mojarse. Y en grado considerable puede atender él solo sus necesidades todo el día. Todavía hace una siesta de una hora o más, pero al acostarse no depende tanto de la compañía de muñecas y animalitos de juguete. Su lenguaje da múltiples pruebas de su adecuación al medio cultural. Formula preguntas de este tipo: ¿Está bien eso?, ¿Hay que hacerlo así? Muchas veces hace a los adultos preguntas cuyas respuestas ya conoce. Éste es un tipo de interrogación práctica y experimental. Tan fundamental y natural es la tendencia hacia la adaptación cultural, que la persistencia marcada de dificultades de la conducta después de los tres años es índice de un funcionamiento deficiente.

Si bien en un nivel primitivo y minúsculo, el tercer año de vida señala una especie de adolescencia. Merced a su dominio recientemente adquirido sobre las palabras como herramientas, como vehículos del pensamiento y como sustitutos, incluso, de la ira y la oposición ciegas. Ha empezado a superar las trabas de la infancia. Las palabras empiezan hacer aceptadas, también, como medio de cambio. Esto torna su conducta más sociable. De igual modo que el adolescente después de los trece, el niño ingresa en una vida social mucho más amplia. Pero también, como el adolescente, no siempre le resulta fácil cortar las cuerdas. Tras breves aventuras por su flamante independencia, regresa de buen grado al abrigo de la protección parental. El mundo exterior está lleno de cosas maravillosas y extrañas. Mucho es lo que hay por

descubrir, asimilar y muchas son las generalizaciones por hacer. Los problemas del sexo no han adquirido todavía gran complejidad, pero existen otros muchos problemas de orientación. Si constitucionalmente es inestable y si su modo de crecimiento presenta fluctuaciones amplias y erráticas, será en este momento cuando se hará presente la falta de adaptación del niño. Nuevamente nos recuerda aquí al adolescente de años posteriores¹².

El egocentrismo es una forma de centración. De acuerdo con Piaget, los niños se centran tanto en su propio punto de vista que no les es posible considerar el de otros. Los niños de 3 años no son tan egocéntricos como los bebés recién nacidos; pero decía Piaget, todavía piensan que el universo gira en torno suyo. El egocentrismo puede ayudar a explicar por qué los niños en ocasiones tienen dificultades para separar la realidad de lo que sucede dentro de sus cabezas y por qué pueden mostrar confusión acerca de qué es causa de qué.

La distinción entre la fantasía y la realidad. Los niños aprenden a distinguir entre los eventos reales y los imaginarios. Los pequeños de 3 años conocen la diferencia entre un perro real y el perro de un sueño e incluso entre algo invisible (como el aire) y algo imaginario. Ellos pueden fingir y darse cuenta cuando otra persona hace lo mismo.

Una revisión de la literatura sugiere que el pensamiento mágico o anhelante en los niños de 3 años de edad o mayores no se deriva de una confusión básica entre la fantasía y la realidad. Ni tampoco es esencialmente diferente del de muchos adultos que creen en la astrología o evitan pasar por debajo de las escaleras. Sin embargo, la distinción entre la fantasía y la realidad puede encontrarse menos firmemente establecida en los niños que en los adultos. A menudo el pensamiento mágico constituye una forma de explicar los eventos que no parecen tener explicaciones realistas obvias (por lo general porque los niños carecen de conocimiento respecto a ellas) o sencillamente de entregarse a los placeres de la imaginación, como creer en el Ratón Pérez, en Papá Noel o en compañeros de juego imaginarios. Los niños, igual que los adultos, generalmente son conscientes de la naturaleza mágica de tales personajes imaginarios pero están más deseosos de acariciar la posibilidad de que puedan

¹² Gesell Arnold. (1992) El niño de 1 a 4 años. Paidós. p. 141-145

ser reales. Además, los adultos tienden a fomentar en los niños la fascinación con lo imaginario sumergiéndolos en una cultura de cuentos de hadas y dragones. Al preguntar a los niños acerca de los objetos ficticios, es difícil saber si están dando respuestas serias o continuando con la simulación.

En cuanto al juego puede señalarse que el niño dedica gran parte de su tiempo al juego más que a cualquier otra actividad en esa fase de su vida. Como afirman Stone y Church, no sólo le dedica el mayor parte del tiempo, sino que el niño también convierte cualquier cosa en una distracción. El limitado equipo biológico del infante y las actividades rutinarias, como comer y dormir, le toman gran parte de su tiempo y no le permiten mayores oportunidades para el juego. En otras palabras, su inmadurez biológica restringe el rango de sus conductas. En esta base social, el tiempo para el divertimento se reduce por las exigencias de la familia y porque se dedica más tiempo a los programas formales de educación, desde niños pequeños hasta el entrenamiento y las actividades ocupacionales. Independientemente del tiempo que se le dedique en la etapa básica, el juego es un tema de conversación fascinante, una fuente que proporciona mucha información acerca de la historia y personalidad del niño. La historia de un preescolar es relativamente corta y las interacciones ocurren de modo principal en el medio familiar, el análisis del juego revela con claridad: a) las formas de conductas que le han sido fortalecidas y mantenidas así como las clases de estímulos que han adquirido funciones discriminativas, reforzantes y emocionales; es decir, la estructura conductual básica de su personalidad, y b) su ambiente temprano, es decir, las prácticas de su familia. El juego es una materia de investigación interesante por derecho propio, porque generalmente se piensa que constituye una actividad buena o recomendable para el niño.

Son juego todas las actividades realizadas por puro placer de efectuarlas, sin ningún propósito o finalidad. Hay juegos que no pueden aparecer hasta que el niño la adquiera en grado suficiente; otros exigen la intervención del lenguaje y reclaman un determinado nivel de simbolización. El que el juego esté influido por la experiencia, la cultura y la tradición no impide que existan juegos de carácter universal para una determinada edad.

Aprender es crear estructuras más elaboradas de conducta. En este sentido, como dicen los alemanes, todo aprendizaje es difícil. Comprende, a la vez, un proceso de asimilación y otro de desecho de esquemas inútiles o desfasados.

Al jugar, el niño va despegando la atención de las fases superadas del aprendizaje, planchando las arrugas de los hábitos para afianzarlos como destrezas, al servicio de otras operaciones superiores. El juego ayuda a suprimir interrupciones y facilita el impulso a escalar niveles. El niño que ha desarrollado la habilidad manual y digital en medida suficiente para desatender el movimiento de los dedos al manejar los objetos o al recortar un cartón con las tijeras, que juega a las canicas o a la perinola, que hace nudos, arranca clavos con las tenazas, aprieta tornillos y sabe trenzar hebras de colores, apenas encontrará dificultad en el manejo del lápiz para escribir. Aquel otro, en cambio, que no haya desarrollado tales habilidades en el juego hasta hacerlas rutinarias, tendrá que dirigir consciente y fatigosamente los movimientos de la mano para trazar palotes, el juego sería, según esto, un proceso sedimentador de hábitos y destrezas, mientras que el aprendizaje constituye la fase de asimilación. Numerosas observaciones de los juegos infantiles al aire libre, hechas a lo largo de los últimos años, nos han conducido a distinguir algunas actividades ejercitadas por los niños de 3 años, en los parques públicos, en las que se pueden establecer diferentes tipos de juegos como pueden ser el visceral que es de 1 a 3 años, el niño arrastra el cuerpo, lo desliza en postura sentada, disfruta con el movimiento uniforme o pendular y con la vibración del aparato de juego, habitualmente con ayuda del adulto. Son típicos los juegos que se ejecutan sentados en el suelo, como el arenario, o en movimiento como la plataforma giratoria, el tobogán y el columpio. Necesita ser empujado, por incapacidad para producir movimiento por sí mismo. En general, precisa de ayuda por el adulto o, en su caso, por niños de mayor edad. Así mismo se encuentra el juego troncal, que es de los niños de 3 a 6 años y consiste en que el ejercicio se desplaza a la musculatura troncal y a la coordinación con las extremidades, compensando el equilibrio por medio de torsiones del tronco y movimientos compensatorios de brazos y piernas. Los juegos propios, como el columpio, la palanca y la barca demandan habilidad en la torsión para compensar el desequilibrio, fuerza en las piernas para impulsar y frenar la

carrera, y en los brazos para colgarse. La actividad se desplaza desde la postura sentada a la actividad troncal y al movimiento de coordinación tronco-extremidades, tanto en la carrera y en el salto como en el ascenso por las escaleras y en el ágil descenso por los aparatos. Compensa el desequilibrio con torsiones del tronco por medio del movimiento de las extremidades tanto superiores como inferiores.

De 3 a 4 años, el niño adquiere un dominio de la agilidad corporal. Como se ha insinuado, esta habilidad se revela en una inquietud y movilidad constante del niño, con desplazamientos amplios, quiebro angular y burla del cuerpo en la carrera. Su torpeza, al comienzo, le hace chocar con objetos y personas, resultando él mismo incómodo y aprendiendo a convivir con los demás en el movimiento.

El niño de 3 años tiene gran interés por los juegos simbólicos. El niño puede afirmar que el bastón es un señor muy viejecito al que le duelen las piernas, asociando el bastón con la persona que lo usa habitualmente. Efectúa de este modo, combinaciones cada vez más complejas de elementos. Sobre la marcha, el propio juego hace de soporte de las transformaciones que van operándose en la mentalidad del niño. En esta edad un tarugo de madera puede ser una muñeca, un tren un edificio, una vaca¹³.

El juego puede ser una actividad de grupo o una actividad personal. Puede desarrollar las capacidades intelectuales, sociales o emocionales. Puede ser fuente de placer o de disgusto. El hecho de que actividades tan diversas como manejar lodo, caminar solamente sobre un pie, hacer burbujas de jabón o supuestamente apagar un incendio se pueden clasificar como juego.

2.6 Lenguaje

A los tres años emplea frases, usa palabras y tiene un vocabulario efectivo de 896 palabras. Las palabras están separadas del sistema motor grueso y se convierten en instrumentos para designar preceptos, conceptos, ideas, relaciones. El vocabulario aumenta rápidamente, triplicándose para alcanzar un promedio de casi mil palabras. Los aumentos en la magnitud de vocabulario o

¹³ Secadas Francisco, Pastor Estanislao. (1981) Psicología evolutiva: 3 años. CEAC. p. 158

en el largo de las oraciones son lo único en que nos podemos fundar para estimar la capacidad de usar el lenguaje y comunicarse. Además de adquirir un número enorme de palabras, el niño aprende a usarlas mucho más eficaz y flexiblemente. A medida que el niño avanza a través de los años preescolares, va hablando más y su lenguaje se va volviendo más rico, más comprensible, mejor articulado y más complejo en su estructura gramatical. El mayor aumento en la pericia de articulación se produce entre las edades de tres y tres años y medio.

A medida que el niño madura, su habla se va haciendo más capaz de controlar la conducta por mandatos y fórmulas verbales. Mientras va perfeccionando el habla, adquiere paulatinamente otra forma de lenguaje interno, subvocal, que le sirve de depósito de la experiencia y como de plataforma de entendimiento con los demás. Las palabras se convierten en mediadoras de las acciones y portadoras de intenciones.

Desde la perspectiva adulta, el lenguaje reclama del niño una adaptación; desde el lado del niño, le brinda la posibilidad de comunicación con el mundo adulto. Cuando el niño se vale de signos verbales, no es ya un mero repetidor sino que ajusta cada vez más su habla a la imagen o situación que trata de comunicar. Una imitación selectiva, condicionada por sus experiencias y por los recursos verbales que ya maneja.

Así, va asimilando formas gramaticales sin tener noción de las leyes que rigen la gramática, dejándose guiar por una especie de sintaxis vivencial de donde extrae las normas esenciales del habla. A menudo aprende estas normas antes que las excepciones, dando pie a expresiones graciosas, reveladoras de esta institución sintáctica, como cuando dice que el juguete se ha “rompido” o que el pajarito se ha “morido”.

El niño de 3 - 4 años pregunta mucho, acerca de cualquier cosa: para descubrir como funciona un aparato, quién es una persona, qué hace un animal; preguntas también de matiz emocional, reveladoras de estados de ansiedad; o para llamar la atención o reclamar la presencia del adulto, o simplemente por preguntar.

La temática de sus preguntas va del origen del ser hasta la muerte. Junto a elementos de fantasía, se mezclan contenidos reales, como en las relativas a su cuerpo, siendo frecuentes las que se refieren a sus órganos genitales; sin olvidar aquellas otras cuyo propósito es el intercambio social o las destinadas a obtener información insignificante.

Las preguntas, como el monólogo, son a menudo formas de lenguaje egocéntrico, expresión del placer que representan las palabras en sí mismas, ya antes de los tres años. El niño exclama mira, sin dirigirse a personas determinadas, o pregunta sin esperar la respuesta; no cuenta con el otro como interlocutor sino como estímulo del habla. Las conversaciones entre niños de 3 a 5 años son como monólogos que se interrumpen. Cada cual dice lo suyo cuando el otro deja de hablar, a menudo interrumpiéndose mutuamente, y montando, como tejas, unas frases sobre otras. El lenguaje se centra en el propio niño: las frases que intercambia parten de él por placer de hablar, y regresan a él mismo en boomerang, por el gusto de escucharlas. Hacer preguntas, para él, es jugar con el lenguaje; jugar a hablar.

El mejor método para el desarrollo y comprensión del lenguaje lo descubre el propio niño en la comunicación natural, en el soliloquio y en el juego dramático. El desarrollo del lenguaje obedece no sólo al aprendizaje por condicionamiento social, sino también a un proceso de maduración donde se van incubando la sintaxis, frases, palabras, etc.

El lenguaje es también, un excelente instrumento, para comprenderse a sí mismo y al mundo de personas que le rodean. El sólo hecho de que el niño adquiera destrezas lingüísticas a tan temprana edad, sin comprender ni saber gramática, es indicador de que está ya en posesión de una notable capacidad intelectual.

Existe una relación directa entre el avance de la capacidad lingüística del niño y las modalidades de sus capacidades cognoscitivas. El niño de tres años aprende, percibe, piensa, razona, resuelve problemas de forma diferente de cómo lo hacía a los dos años. Los avances en materia del lenguaje preparan el

lenguaje para el progreso en la formación de conceptos, en el razonamiento y en la solución de problemas.

El lenguaje le ayuda a ser un compañero encantador y miembro de su grupo. El lenguaje es un estereotipo mediante el cual el niño asimila hábitos de expresión y de conducta. Al calcar el habla, asimila formas de pensar y recalca costumbres convencionales¹⁴.

El niño es, a un tiempo, actor y locutor y pone sus representaciones al servicio del lenguaje. Interpreta al repartido, al fontanero, las escenas del almacén y la visita del médico, pero no tanto por un impulso teatral como para crear una matriz para poder cristalizar las palabras haladas y el pensamiento verbalizado. Esta combinación de teatralización y lenguaje parece a menudo sin objeto y tortuosa. Muchas de sus preguntas son aparentemente insustanciales. Los cantos que improvisa al despertar parecen, de igual modo, sin sentido. Pero toda esta conducta cobra un nuevo valor cuando la consideramos como un mecanismo evolutivo para alcanzar el habla, para precisar las palabras.

Las palabras van dirigidas hacia él, y mientras aprende a escuchar, escucha para aprender. A veces basta una sola palabra de la madre para que el curso entero de su actividad se reorganice instantáneamente, con velocidad asombrosa. Cuando la palabra de alguien que no es él mismo ha alcanzado este mágico poder de transformación, el niño ya ha abandonado los llantos de la primera infancia. El progreso realizado, desde el punto de vista de la madurez psicológica, es notable. El valor cultural de este adelanto es tan significativo que el nivel de madurez parece constituir una verdadera mutación si se le compara con el niño de dos años¹⁵.

A los 3 años de edad, el niño promedio puede usar de 900 a 1000 palabras diferentes y emplea aproximadamente 12,000 cada día.

¹⁴ Secadas Francisco, Pastor Estanislao. (1981) Psicología evolutiva: 3 años. CEAC p. 117- 129

¹⁵ Gesell Arnold. (1992) El niño de 1 a 4 años. Paidós. p. 139-141

CAPÍTULO III

DENVER

En seguida se habla sobre el instrumento aplicado, dónde se da una explicación acerca éste, los materiales que se requieren, la hoja de prueba, la aplicación de la misma, interpretación de los resultados, así como las ventajas y desventajas.

3.1 Descripción del instrumento

Muchos casos de lento desarrollo no son descubiertos sino hasta que los niños ingresan a la escuela, y muchas causas de su lento desarrollo pueden ser tratados si son diagnosticados tempranamente; por ello es importante detectar a los niños con problemas en el desarrollo tan pronto como sea posible. La prueba de Denver abarca las edades de 0 a 6 años. Fue elaborado en la ciudad de Denver, Estados Unidos, por los doctores Frankenburg y Dodds, que buscaban un método sencillo para detectar los retrasos en el desarrollo (cociente de 70 o menos) que, al diagnosticarse tempranamente, podrían ser tratados. Los indicadores fueron seleccionados de otras pruebas más detalladas, incluyendo las más fáciles de aplicar y las que requerían menos material.

El test de tamizaje del desarrollo de Denver se utiliza para identificar a los niños que no tienen un desarrollo normal. La prueba mide las habilidades motoras gruesas (aquellas que involucran a los grandes músculos) como rodar y atrapar una pelota, y las habilidades motoras finas (en las que participan los músculos pequeños), como sujetar un sonajero y dibujar un círculo. También valora el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, mediante la definición de las palabras) y el desarrollo social y de la personalidad (al sonreír espontáneamente y vestirse sin ayuda, por ejemplo). Esta prueba fue diseñada para ser usada por personas que no han tenido un entrenamiento especial en la administración de pruebas psicológicas y es fácil de aplicar y calificar; aunque la forma impresa de la prueba pudiera parecer difícil, al niño se le explora en tareas sencillas. El niño puede lograr alguna de estas tareas por su propia iniciativa, sin necesidad de que se le pregunte.

3.2 Materiales que se utilizan en la prueba

1.-Estambre rojo, 2.- Pasitas de uva, 3.- Sonaja con agarradera externa, 4.- Ocho cubos de colores (Rojo, azul, amarillo y verde), 5.- Botella de vidrio con una boca de 1.5 cms. y no más de 10 cms. de alto, 6.- Campana pequeña con mango, 7.- Pelota de tenis, 8.- Lápiz, 9.- Protocolo de la prueba.

3.3 La hoja de prueba

La hoja de prueba está dividida en cuatro partes, que corresponden a las cuatro áreas de desarrollo: personal-social, motor fino-adaptativo, lenguaje y motor grueso.

En los bordes superior e inferior de la hoja aparecen escalas de edad en meses, de 1 a 24, y en años, de 2 y 1/2 a 6. Los 105 indicadores de la prueba están representados en barras distribuidas en toda la hoja.

Dentro de cada barra aparece el nombre del indicador. La localización de la barra en la hoja nos indica a qué edad, varios porcentajes de los niños de la población de referencia, cumplen con esta conducta.

La prueba de escrutinio de Denver se compone de 105 tareas o reactivos descritos en forma progresiva en lo que se refiere al logro de estas por los niños en determinadas edades, desde el nacimiento hasta los seis años. Estos reactivos son ordenados en la de cuatro sectores: 1.- Personal Social (22 reactivos en total). Se refiere a las tareas que nos indican la habilidad del niño de socializarse con congéneres y bastarse a sí mismo. 2.- Motor fino adaptativo (30 reactivos en total). Son las habilidades del niño para ver y utilizar sus manos para recoger objetos y realizar dibujos. 3.- Lenguaje (21 reactivos en total). Evalúa la habilidad del niño para oír, hablar y seguir instrucciones. 4.- Motor gruesa (31 reactivos en total). Observa la habilidad del niño para sentarse, caminar y saltar.

PRACTICAS DE DESARROLLO PSICOLÓGICO I

EXAMEN DEL DESARROLLO DEL NIÑO

Nombre: _____ Fecha: _____
 Institución: _____
 Evaluador: _____

EVALUADOR: _____

3.4 Aplicación de la prueba

La hoja de prueba permite saber cuáles indicadores se tienen que aplicar a cada edad y sirve para registrar directamente los resultados, cuando puede disponerse de una hoja por niño.

El procedimiento para cada evaluación es el siguiente:

Se traza una línea vertical, cruzando las cuatro áreas, a la altura de la edad del niño. Se escribe la fecha de la evaluación, en el punto superior de esta línea.

Para cada una de las cuatro áreas se aplican los indicadores que se encuentran inmediatamente a la izquierda de la línea que se acaba de trazar.

Se califica cada conducta según el resultado, o sea

“Pasa” (P), “Falla” (F), “Rehúsa” (R) y “Sin oportunidad” (SO). La calificación (P, F, R o SO) se escribe en medio de la barra. Ciertos indicadores pueden ser calificados preguntando a la madre, aunque la mayoría tienen que ser evaluados directamente por el examinador.

Se considera como retraso si el niño falla en una conducta que 90% de los niños pasan a una edad más temprana. Se sombrea la parte del extremo derecho de la barra del indicador en que se presenta el retraso.

3.5 Interpretación de los resultados

Se utilizan cuatro categorías para interpretar los resultados: normal, dudoso, anormal o inaplicable.

Normal: Cualquier prueba no calificada como dudoso, anormal o inaplicable.

Dudoso: El niño tuvo dos o más retrasos en un área, o un retraso en un área donde no pasó ningún indicador que cruce la línea de edad.

Anormal: Existen dos posibilidades: el niño tuvo dos o más retrasos en dos o más áreas de la prueba, o dos o más retrasos en un área más un retraso en otra, en la cual no pasó ningún indicador que cruce la línea de edad.

Inaplicable: En caso de que el niño haya rehusado varias conductas o no se haya podido aplicarlas por diferentes razones, la prueba se considera inaplicable si esas mismas conductas, al ser registradas como fallas, hubieran dado un resultado dudoso o anormal.

3.6 Ventajas

El formato de la hoja y la forma de calificar la prueba permiten visualizar fácilmente dónde tiene el niño adelantos o retrasos.

Los rangos de edad ponen en evidencia la variación que existe en el ritmo de desarrollo de cada niño.

Una sola hoja de prueba sirve para registrar los resultados de todas las evaluaciones para cada niño.

Las edades de cada indicador están basadas en observaciones de niños de una población de referencia.

Cuenta con estudios de validación que muestran que: las calificaciones son similares a los que un niño recibirá en pruebas más detalladas para la misma edad; muchos resultados clasificados como anormales o dudosos durante los años preescolares, corresponden a niños que presentaron problemas importantes en su desarrollo cuando cursaron la Primaria.

3.7 Desventajas

La hoja de prueba y el instructivo pueden resultar demasiado complicados para el personal no profesional.

Su aplicación requiere de 20 a 30 minutos, lo que puede ser demasiado tiempo para ciertos programas. (La forma simplificada elimina esta desventaja).

Algunos elementos son poco relevantes culturalmente, como “pedalea un triciclo”.

Requiere un cierto nivel de capacitación.

Incluye pocos indicadores de lenguaje y personal-social en los primeros 5 meses.

CAPÍTULO IV

GUARDERIA

En este capítulo revisaremos la asistencia a la guardería, la conducta social, y sus efectos en el desarrollo cognoscitivo, así como las interacciones e influencias con los compañeros. Nos limitaremos a exponer las características que tienen las guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social, ya que esta institución regula el funcionamiento de la guardería donde se hizo el estudio.

4.1 Asistencia a la Guardería

La guardería a los niños les ofrece un nuevo marco social y numerosas oportunidades nuevas de aprendizaje. En ella, algunas respuestas bien establecidas, adquiridas en el hogar, se refuerzan y fortalecen, en tanto que en otras conductas se modifican o extinguen. Los niños de su edad comienzan a desempeñar un papel más importante en la vida del niño y, pueden hacer las veces de reforzadores (positivos o negativos) y de modelos para la imitación de respuestas nuevas y diferentes.

4.2 Las guarderías del IMSS.

En México una de las guarderías más conocidas son las del IMSS y es similar en sus programas a la Guardería Canaco, que se le pidió ayuda para poder trabajar con los niños; ya que el IMSS es quien supervisa a esta Guardería con la que se trabajó. Es por esto que nos remitimos a las guarderías del IMSS para tener más información al respecto y será más detallada.

A continuación se describe cómo es el trabajo de la Guardería del IMSS.

Desde hace más de treinta años, el Instituto Mexicano del Seguro Social brinda los servicios de guarderías a las madres trabajadoras aseguradas, ofreciendo un espacio educativo-formativo para sus hijos en la primera infancia, mientras ellas desarrollan sus labores durante la jornada de trabajo.

Los servicios de guardería del sistema IMSS han ido ampliándose y perfeccionándose, con el objetivo de proporcionar más y mejores guarderías para que crezca cada vez más, el número de mujeres que se incorporan a los

mercados laborales. Aquí se podrá conocer las diversas actividades que se desarrollan en las unidades, así como la importancia de la participación de los padres para el adecuado desenvolvimiento de sus hijos dentro de la guardería.

Misión

Su misión es proporcionar a los hijos(as) de las madres trabajadoras aseguradas, padres viudos o divorciados a los que judicialmente se les hubiere confiado la custodia de sus hijos, todos aquellos elementos que favorezcan su desarrollo integral, a través de la práctica de acciones de alto valor educativo, nutricional, de preservación y fomento a la salud, así como satisfacer la demanda mediante la ampliación de cobertura.

Visión

Su visión es ser un servicio de la más alta calidad, vanguardista en su función educativo-asistencial mediante la permanente actualización de su normatividad, capacitación de personal, mejora continua de sus procesos, optimización de recursos y que la expansión del mismo cubra la demanda real.

Las ventajas de las guarderías no solamente ayudan a resolver el aspecto social de la incorporación de la mujer al trabajo, sino que es una aportación muy valiosa para garantizar que las niñas y los niños están seguros, con una nutrición apropiada, estimulados correctamente desde el punto de vista de su desarrollo y rodeados de cariño, favoreciéndose así su proceso de socialización.

Se promueve que, las niñas y los niños inicien el aprendizaje para atender necesidades básicas tales como la higiene, el vestido y la alimentación.

La guardería no sólo asume el cuidado profesional y la prevención sino que la vida en la guardería va generando en torno a las niñas(os) una atmósfera confiable que les proporciona un sentido de seguridad y equilibrio, además de prepararlos para su vida escolar posterior.

Guarda y Custodia

En el IMSS ponen principal énfasis para que la guardería sea un lugar seguro y confortable para los niños.

Las medidas de seguridad incluyen desde las relativas al inmueble donde se ubica la guardería (estructuras, espacios, normas de protección civil, ubicación) hasta las relativas al personal que atiende directamente a las niñas y los niños.

En cuanto al espacio físico, las guarderías garantizan la ausencia de peligros potenciales como: esquinas agudas, tomacorrientes desprotegidos, ventanas a baja altura, etc., que puedan poner en peligro a los menores con su natural curiosidad.

La proporción de niñas y niños por personal que los atiende es una importante garantía de seguridad en las guarderías. Ningún menor debe estar desatendido en ningún momento, por lo que cuidan que siempre exista suficiente personal de acuerdo con la edad de los menores.

Educación

Los primeros años de un menor son de rápido crecimiento físico y de adquisición de herramientas y conductas que lo apoyan para desempeñarse independientemente en nuevas situaciones.

La guardería se concibe como un espacio educativo destinado a favorecer el desarrollo de las niñas y los niños a través de sus interacciones con los adultos, con otros niños, con las cosas para que fortalezcan, adquieran habilidades, destrezas a través del juego y experiencias educativas para que los enriquezcan física, emocional, social e intelectualmente. Las Guarderías dotan a la niña(o) de un ambiente poderoso de aprendizaje, rico en estímulos. La tarea de la misma es potencializar sus capacidades, inculcar hábitos, formar valores y consolidar habilidades, brindándoles una formación que les permita enfrentar un mundo cada vez más competitivo. Así como diseñar los programas educativos acorde con las necesidades y características del desarrollo de los(as) niños(as).

En las guarderías los (las) niños(as) están ubicados en salas de atención de acuerdo con las diferentes etapas de desarrollo.

Mantienen una constante revisión de los programas a fin de incorporar nuevas técnicas y prácticas educativas, poniendo especial énfasis en la estimulación temprana, para favorecer el desarrollo de todos los sentidos por ser esta la vía del aprendizaje más directa en la primera infancia. También se encarga de cuidar cada etapa del desarrollo para fortalecer su seguridad y autoestima, además de realizar tareas que les permitan desarrollar sus habilidades y prepararlos para el ingreso al sistema escolarizado. Igualmente mantiene registros de aprendizaje y bienestar de las niñas y los niños, utilizándolos para planear experiencias apropiadas para ellos.

Alimentación

De los importantes legados que pueden dejar a las niñas y los niños de guardería es una correcta educación en su alimentación. En la que no sólo persiga objetivos a corto plazo (que se coma las verduras), sino que sea formativa para que, en un futuro de forma voluntaria decidan seguir el camino de cuidar su salud.

Salud

La prevención de enfermedades es la clave para que las niñas y los niños se mantengan sanos. En los menores de edad en guardería las medidas de prevención más importantes son la buena alimentación, el aseo personal y las vacunas. En las mismas se vigila y fomenta permanentemente la salud de las niñas y niños. Cada guardería cuenta con un área de fomento a la salud que realiza estas acciones dentro de la misma unidad. También se cuenta con el apoyo, en materia de salud, de los médicos de la clínica del IMSS especialmente designada para cada guardería.

Dentro de la guardería dan seguimiento al peso y talla de los niños detectándose cualquier desviación que pudiese requerir valoración médica, así como vigilar la aplicación de las vacunas requeridas por cada menor.

Si durante la estancia en la guardería el niño presenta signos o síntomas de enfermedad, tuvieron pequeños accidentes, o no se han sentido bien durante su estancia, el personal inmediatamente debe notificar a los padres de familia (debido a que siempre cuentan con una unidad médica del IMSS cercana, que brinda el apoyo necesario en caso de accidentes o urgencias), se le da al niño la atención primaria que se requiera. En ese momento los padres recogen a sus hijos tan pronto como les sea posible; y se suministran los medicamentos a los niños que hayan sido recetados por su médico, sólo en caso de contar con la receta médica vigente correspondiente.

Tienen un especial control de la salud de los niños dentro de la guardería, apoyados por los médicos de esta institución.

Aseo

La guardería favorece la interiorización temprana con los hábitos de salud y cuidado personal relacionados con rutinas cotidianas de aseo.

En sus años de guardería los niños adquieren el control de esfínteres; es decir, la transición del uso del pañal al uso del calzón. Con el fin de contar con las adecuadas medidas de higiene para este proceso, es entonces, muy importante el manejo apropiado de los pañales; el tener un sitio donde cambiar a los niños que pueda limpiarse fácilmente y que esté lejos del lugar de preparación de los alimentos, el tener instalaciones sanitarias adecuadas para los niños, y sobre todo que el personal tenga una conciencia clara de la importancia que tiene el lavado de manos.

Los niños aprenden en la guardería a lavarse las manos, la cara y los dientes. Conocen la trascendencia que tiene el establecer rutinas y hábitos en el desarrollo de los niños y, por ello, ponemos especial énfasis en la calidez del trato, al realizar las actividades higiénicas.

Cultura y Civismo

En las guarderías del IMSS, como parte del proceso educativo y de una formación integral, se promueve la adquisición de una identidad nacional y cultural a través de la realización de: Ceremonias cívicas, festejos de días

conmemorativos del calendario cívico (Día de la Bandera, Día de la Independencia), eventos culturales (exposiciones de dibujos de los niños, muestras de cantos y rondas, estudiantinas) y festejos de fiestas tradicionales (día de muertos, posadas, fiestas tradicionales del estado o la región, día de las madres, día del niño).

Valores

En las guarderías se considera que formar valores y transmitir las bases para una sana convivencia es fundamental desde los primeros años de vida. También se preocupan por garantizar los derechos de los niños, así como propiciar la educación para la paz y proporcionar un servicio con equidad, sin distinción alguna, con las mismas condiciones para todos los menores.

Realizan acciones y actividades para que los niños conozcan sus derechos y los ejerzan conociendo también sus obligaciones, orientando y apoyando a los padres de familia para mejorar las técnicas de crianza en casa. Asimismo se fomenta el respeto y la sana convivencia entre todos los miembros de la guardería.

Recreación

El juego es la forma más eficaz de aprendizaje en los primeros años de vida, por lo tanto, gran parte de sus programas se llevan a cabo a través del juego.

En la guardería se ofrecen juguetes y equipamiento que contribuyen a la adquisición de habilidades físicas y desarrollan la curiosidad, así como la capacidad de examinar, analizar y construir de los pequeños. Esto sin olvidarnos de la diversión.

Las guarderías deben ser un medio ambiente estimulante e interesante y en ellas cantan y bailan. La música, el canto y las rondas son actividades cotidianas en los centros.

Calidez

Las cualidades del personal que atiende en las guarderías influyen de manera directa sobre el éxito en la atención de los menores, por lo que se vigila que el perfil de éste cumpla con ciertas características psicolaborales.

Por la seguridad de los es importante: que los padres o la persona autorizada para recoger a los niños, siempre se identifique con la credencial, que haga del conocimiento de la directora de la guardería o del personal del Instituto Mexicano del Seguro Social en la delegación correspondiente cualquier anomalía que detecte y que pueda poner en riesgo la seguridad de los menores.

4.3 La asistencia a la guardería y la conducta social

La guardería le presenta al niño un nuevo y diferente mundo social, así como nuevos agentes de sociabilización, formales e informales, como son los maestros y los compañeros. Tiene que adaptarse a un "modo de vida" que difiere de muchas maneras de su vida en el hogar. El niño se pasa mucho tiempo en este nuevo ambiente social, que ejercerá una importante influencia en él, dará origen a modificaciones de sus pautas y características de conducta establecidas y, tal vez, fomentará nuevas clases de ajustes.

La figura de mayor importancia en la guardería es el maestro, que casi siempre es mujer, que está a cargo de muchos niños. Los niños de la clase media, probablemente, encontrarán que no responde tanto a sus necesidades y deseos como sus respectivas madres, y que no les puede dar la atención que se les presta en el hogar. En cierta manera, el maestro responderá al niño como lo hace su madre (aunque tal vez no tan a menudo, o tan rápidamente, pero, de otras maneras, sus reacciones, lo mismo que sus percepciones y expectativas, serán muy diferentes.

En virtud de la importancia que tiene el maestro en la vida del niño, es imposible que no se convierta en agente de socialización. Durante su trabajo, se esfuerza por incrementar el ajuste personal del niño y, al mismo tiempo, por desarrollar destrezas y sensibilidades sociales cada vez mayores. Para

alcanzar estos fines, estimula o refuerza algunas respuestas de conducta y algunas características personales, a la vez que desalienta, no tiene en cuenta, o castiga otras. A menudo pero no siempre, el maestro recompensa las conductas que los padres del niño desean que este adquiriera, y deja de recompensar respuestas que los padres desean eliminar. Sus reacciones, que fortalecen algunas respuestas establecidas en tanto que debilitan otras, inevitablemente llevan al niño a modificar su conducta. Además, es un modelo fácilmente utilizable, así como poderoso y atractivo en general, para la imitación y la identificación. Al mismo tiempo, el niño tiene que ajustarse a la presencia de muchos otros niños que están juntos durante prolongados espacios de tiempo. Estos nuevos compañeros interactúan de diferentes maneras en ocasiones distintas, juegan tranquila y pacíficamente durante gran parte del tiempo, pero también de manera constante, actúan competitiva y agresivamente. Al niño se le alentará para que interactúe con estos otros niños que son extraños para él en el momento en el que ingresa a la escuela, para que establezca amistades por lo menos con algunos de ellos. La mayoría de los niños responden a las presiones de los maestros (y probablemente de los padres) en pro de la sociabilización y sus pensamientos y actividades se orientan cada vez más hacia sus compañeros, que, inevitablemente, se convierten en agentes de sociabilización.

4.4 Efectos en el desarrollo cognoscitivo

Los objetivos de la experiencia de la guardería, por lo común, no se han enunciado en términos cognoscitivos, sino más bien en términos de ajuste personal y social. Se considera que la guardería es "una institución social que constituirá una situación real de aprendizaje, que dará como resultado aprender a ajustarse y plegarse a los demás, así como a conservar la propia independencia como un individuo de un grupo". Además, "el ajuste con éxito a la situación social puede considerarse como uno de los temas enseñados en la guardería". La mayoría de los que trabajan en este campo están de acuerdo en que entre los fines fundamentales de la enseñanza que se imparte en las guarderías figura el aumento de la "seguridad general" del niño, el aumento de su ajuste personal y el incremento de sus relaciones sociales. En muchos

casos, la guardería le proporciona al niño su primer contacto con grupos de compañeros y, de tal manera, señala el comienzo de la influencia de los mismos.

Algunas de las respuestas aprendidas en el hogar probablemente se reforzarán aun en la guardería y, por consiguiente, adquirir una fuerza de hábito mayor, en tanto que otras no darán lugar a recompensas por parte de los compañeros y de los maestros y, por consiguiente, perderán fuerza de hábito. Por tanto, podemos prever que algunos aspectos de la conducta del niño cambiarán a consecuencia de su experiencia en la guardería.

Inmediatamente después de ingresar en la guardería, la mayoría de los niños adelantan rápidamente en materia de participación social. Desde el primer bimestre del primer año de asistencia, establecen casi tantos contactos interpersonales como los niños que ya llevan un año en la guardería, y al final del año escolar su actividad social es igual. Al parecer, los niños descubren rápidamente que sus compañeros les pueden proporcionar satisfacciones importantes y que la relación social puede ser recompensadora. Además, el programa de la guardería probablemente incluirá muchas actividades de grupo que resultan satisfactorias para todos los niños.

Gran número de hábitos infantiles indeseables, dependientes, pueden eliminarse, y un número aún mayor de hábitos deseables pueden adquirirse durante un año de asistencia a una guardería. La experiencia en la guardería parece facilitar el ajuste social y el desarrollo de mejores hábitos de rutina, a la vez que reduce las inhibiciones sociales, las tendencias nerviosas y las reacciones desadaptativas como las de retraerse ante extraños, encogerse al ser advertido, ceder fácilmente, mostrarse tenso, manifestar enuresis, dejar de terminar tareas y jugar con la comida.

Las consecuencias más notables de la asistencia a las guarderías parecen ser los avances en materia de sociabilidad, expresión de sí mismo, independencia, iniciativa, adaptabilidad social e interés en el ambiente.

La guardería desempeña un importante papel en lo que respecta al fortalecimiento de respuestas tales como el aumento de la relación social, la

independencia y la expresión espontánea de sí mismo, pues estas son respuestas que generalmente se recompensan mucho en este tipo de escuelas.

4.5 Interacciones e influencias con los compañeros

Los maestros no son los únicos agentes nuevos de sociabilización con que el niño tropieza en la guardería. Los compañeros de los niños, también se convierten en agentes de sociabilización, reforzamiento, modelo de imitación e identificación y en su calidad de grupo ejercen presión sobre el niño para que lleve a cabo algunas modificaciones de su conducta.

Sólo los padres tienen mayor importancia que las influencias de los compañeros en el desarrollo de la personalidad y en la conducta.

El niño llega a la guardería teniendo poca o ninguna experiencia de interacción con grupos grandes de niños durante periodos prolongados. La guardería constituye el ambiente en el que el niño aprende ajustarse a grupos de personas; tanto en interacciones íntimas (como las amistades) como en relaciones de carácter más amplio y general (todo el grupo de la guardería).

Al establecer sus relaciones sociales nuevas, el niño generaliza las respuestas, las características y la conducta social que ha adquirido en el hogar, las ensaya en la escuela y prueba la reacción de los iguales y de los maestros. Pero probablemente descubran que lo que esperan de él los maestros de la guardería y otros niños no es idéntico a lo que le piden los padres y sus hermanos.

El niño aprende mucho a estas experiencias de ensayo de respuesta y de sus consecuencias. Muchas de las respuestas bien establecidas le proporcionan también aceptación por parte de los demás niños y elevan su "posición social", por consiguiente, se fortalecen.

Además, durante el periodo preescolar, el niño sigue madurando física e intelectualmente, y, de ese modo, cuenta con un fundamento más sólido para la realización de interacciones sociales prolongadas y complejas que cuando

era más pequeño. Las estructuras cognoscitivas del niño avanzan también y se hacen más complicadas a consecuencia de la maduración y de una gama más amplia de experiencias sociales. A esta edad, al niño no le resulta fácil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona, pero evidentemente sus percepciones y su comprensión de las interacciones sociales cambian y se vuelven más precisas. Rudimentariamente, el niño comienza a advertir qué clase de conductas son aceptables o inadmisibles en el mundo social más amplio, para decirlo de manera más concreta, en los nuevos marcos sociales en los que se encuentra.

La conducta social durante los años preescolares puede generar como resultado, presiones del grupo y del maestro, realizadas mediante recompensas y castigos, por madurez cognoscitiva del niño. Aumentando las interacciones sociales del niño de edad preescolar, sus compañeros desempeñan papeles destacados y significativos en el proceso de sociabilización. Actúan como agentes de sociabilización de dos maneras como reforzadores (y no reforzadores) de la conducta, como modelos para la imitación y la identificación.

El grado en que la conducta, los valores, las actitudes y las motivaciones de un niño pueden influir de las reacciones de sus iguales, y ser modificadas por ellas, depende de un conjunto de factores. Los conjuntos de factores más importantes son las propias características sociales y de personalidad del niño.

El poder de un compañero puede ser función de factores tales como su atractivo para el niño; el grado de afecto, apego o amistad que existe entre ellos; su tendencia a dominar o a someterse; su capacidad de satisfacer los motivos del niño, como proporcionar ayuda y apoyo cuando lo necesite.

La presencia de amigos podrá determinar que el niño se sienta seguro y tranquilo en sus actividades, trabaje con gusto en sus tareas. Mientras que la presencia de compañeros que le desagraden puede tener efectos muy diferentes, dar origen a reacciones de frustración, descontento y evitación.

En las situaciones en las que el niño se siente seguro y confiado, producirá respuestas adecuadas, pero en un ambiente extraño en el que no sepa qué es

lo que se espera que haga, imitará la respuesta de un compañero, especialmente, del que sea dominante o goce de popularidad. Dará alguna respuesta y observará las reacciones de sus compañeros para descubrir indicios de aprobación (recompensa) o de desaprobación (castigo).

En algunas circunstancias, los compañeros pueden cumplir más funciones generales que las del reforzamiento y el modelamiento; inclusive en los primeros años pueden convertirse en los objetos principales de apego y de la dependencia emocional del niño.

Los niños de una guardería constituyen un grupo social. Todo grupo social está caracterizado por un sistema de posiciones jerárquicamente diferenciado, que da algún orden y regularidad a las interacciones entre los miembros del grupo. Este sistema de posiciones constituye la estructura del grupo. En la guardería, lo mismo que en todos los grupos sociales, las jerarquías emergen poco después de que el grupo se forma y pueden descubrirse fácilmente.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Es correlacional debido a que se buscó identificar si había relación entre el tiempo de estancia en la guardería y el nivel de desarrollo presentado por infantes de tres años.

5.1 Objetivo

Evaluar el desarrollo de los niños de 3 años que asisten desde los 45 días de nacidos a la Guardería CANACO, para identificar si existen diferencias con respecto a los de nuevo ingreso.

5.2 Hipótesis

Hipótesis de investigación: Existen diferencias significativas entre los niños de 3 años que asisten a la Guardería desde los 45 días de nacidos con respecto a los de nuevo ingreso.

Hipótesis nula: No existen diferencias significativas entre los niños de 3 años que asisten a la Guardería desde los 45 días de nacidos con respecto a los de nuevo ingreso.

5.3 Variables

Variable independiente: El tiempo que los niños llevan en la Guardería, los que entraron desde los 45 días de nacidos y los que entraron de nuevo ingreso que llevan desde quince días, el más reciente, hasta los 3 meses.

Variable dependiente: Desarrollo infantil en sus diversas áreas, medido a través del test Denver.

5.4 Población:

Niños de 3 años de que cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

- Tener de 3 años a 3 años 6 meses
- Sexo masculino y femenino
- Asistir a la Guardería CANACO de Querétaro, ubicada en Luis Vega y Monroy No. 405 en la Colonia Balaustradas
- No se consideraron datos demográficos relativos a sus padres

Debido a que la guardería es pequeña, el total de población con la que se trabajó fueron los 13 niños que cumplieron con los criterios establecidos

Fueron divididos en dos grupos, dependiendo del tiempo que tenían de acudir a la guardería: Por un lado, se consideraron los niños que estaban en la guardería desde los 45 días de nacido y, por otra parte, se consideraron de nuevo ingreso aquellos que tenían de dos semanas a tres meses de acudir a esta institución

5.5 Procedimiento

Primero se habló con la directora de la Guardería para ver si daba su autorización para trabajar con los niños de la misma; cuando lo autorizó se investigó las edades de los niños y se aplicó el instrumento de trabajo de Denver a los niños de 3 años, que estuvieran desde los 45 días de nacidos en la Guardería así como a los que tuvieran de tres meses a quince días.

Se eligió esa población debido a que es en dónde hay mayor número de niños tanto de nuevo ingreso como los que están desde los 45 días de nacidos. La directora dio la instrucción de que se permitiera trabajar con los niños para que se les realizara las respectivas pruebas de desarrollo. Las aplicaciones se llevaron a cabo a las 9:30 a.m., debido a que a esa hora ellos juegan, también para no distraerlos de sus actividades, ya que tienen horarios para cada actividad y es parte de su formación.

Las pruebas se aplicaron en 3 momentos, inicialmente se aplicaron, a 2 niños, luego a 5 y el último día a 6.

Toda la aplicación se llevó a cabo en la Guardería en el salón de los niños que tiene 2 secciones, en una tiene mesas y sillas de plástico; en la otra sección hay juguetes.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

Los sujetos, evidentemente mostraron diferentes comportamientos al ser evaluados, lo cual se mencionará a continuación de manera general:

Hay niños serios, algunos casi no hablan, algunos que preguntaban al evaluador que qué estaban haciendo o qué van hacer en el momento de la evaluación. Ciertos niños eran demandantes de atención e inquietos.

Cuando se les evaluó algunos sujetos cuando se sentaban en la mesa y veían los juguetes no los tomaban hasta que se les pedía que realizaran alguna actividad de la evaluación, mientras que otros se la pasaban sonriendo al evaluador.

Para efectos de evaluación y, siguiendo los lineamientos establecidos, se otorgó la calificación de F cuando tenían fracaso y P por haberlo logrado. A fin de hacer un comparativo se asignaron los valores de 1 para P y de 0 para F.

Como se señaló anteriormente se aplicó T de Student para obtener los resultados al comparar, niños que están desde los 45 días de nacidos con los de nuevo ingreso que tienen desde quince días hasta tres meses en la Guardería.

De la población con la que se trabajó, el 69.23% fueron niñas y el 30.76% fueron niños, de los cuales 53.84% fueron desde los 45 días de nacidos y 46.15 % fueron de nuevo ingreso desde los quince días hasta los tres meses dentro de la Guardería.

Los resultados generales de las cuatro áreas de desarrollo son los siguientes:

X1	X2	Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
24	16	Variable 1	Variable 2	
25	16	Media	23.71428571	18.66666667
25	13	Varianza	4.904761905	19.06666667
21	23	Observaciones	7	6
21	24	Diferencia hipotética de las medias	0	
23	20	Grados de libertad	7	
27		Estadístico t	2.563049663	
		P(T<=t) una cola	0.01869246	
		Valor crítico de t (una cola)	1.894577508	
		P(T<=t) dos colas	0.037384919	
		Valor crítico de t (dos colas)	2.36462256	

En donde a partir de los resultados de la T de Student se dice que la Hipótesis alterna se acepta es decir: Que si existe diferencia en el desarrollo de los niños de 3 años entre los que asisten desde los 45 días de nacidos con respecto a los que tienen entre quince días a tres meses dentro de la Guardería.

A continuación se analizarán los resultados obtenidos en cada una de las áreas del Desarrollo.

SOCIAL **SOCIAL**

X1	X2	Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
4	4	Variable 1	Variable 2	
4	3	Media	4	3.333333333
4	3	Varianza	0	0.266666667
4	3	Observaciones	7	6
4	4	Diferencia hipotética de las medias	0	
4	3	Grados de libertad	5	
4		Estadístico t	3.16227766	
		P(T<=t) una cola	0.012515508	
		Valor crítico de t (una cola)	2.015049176	
		P(T<=t) dos colas	0.025031016	
		Valor crítico de t (dos colas)	2.570577635	

En esta tabla referente a los resultados obtenidos se puede decir que la hipótesis alterna se acepta, ya que si existe diferencia en el desarrollo social de los niños de 3 años que tienen mayor tiempo de estancia en la guardería con los que tienen menor tiempo de estancia

Se puede decir, que esto se debe a que en estas instituciones la parte que más benefician al niño es en su desarrollo social, porque los niños con los que conviven, con los que juegan, son de su misma edad y es diferente la forma que sociabilizan con ellos al que emplean con los adultos, además porque aprenden a comunicarse, imitan el comportamiento del otro y los niños que no asisten a este tipo de lugares pueden ser hurafños.

Referente a lo que se vio en el apartado de la guardería se puede decir que los compañeros de los niños, también se convierten en agentes de sociabilización, reforzamiento, modelo de imitación e identificación y en su calidad de grupo ejercen presión sobre el niño para que lleve a cabo algunas modificaciones de su conducta.

MOTOR FINO MOTOR FINO

X1	X2	Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
6	3		<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
7	4	Media	6	4.5
6	3	Varianza	1	2.3
6	5	Observaciones	7	6
4	7	Diferencia hipotética de las medias	0	
7	5	Grados de libertad	8	
6		Estadístico t	2.067853501	
		P(T<=t) una cola	0.036235194	
		Valor crítico de t (una cola)	1.85954832	
		P(T<=t) dos colas	0.072470388	
		Valor crítico de t (dos colas)	2.306005626	

En esta tabla del desarrollo motor fino, se acepta la hipótesis nula es decir, que no existe diferencia en el desarrollo motor entre los niños de mayor antigüedad y los de menor antigüedad en la Guardería, quizá, porque por naturaleza el niño aunque no asista a la guardería lo llevará a cabo, porque es parte de su desarrollo y que en esta edad es cuando agarran un lápiz, pueden dibujar

figuras, sus trazos están mejor definidos, y repetidos hacer torres con cubos muestra un mayor control, tal como se ve detalladamente en el capítulo dos

LENGUAJE LENGUAJE

X1	X2	Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
7	3		<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
6	4	Media	6.571428571	5.333333333
7	5	Varianza	1.619047619	3.066666667
6	8	Observaciones	7	6
6	6	Diferencia hipotética de las medias	0	
5	6	Grados de libertad	9	
9		Estadístico t	1.436924701	
		P(T<=t) una cola	0.092289269	
		Valor crítico de t (una cola)	1.833113856	
		P(T<=t) dos colas	0.184578538	
		Valor crítico de t (dos colas)	2.262158887	

Se acepta la hipótesis nula, lo cual significa que no existe diferencia en el desarrollo del lenguaje entre los niños de mayor antigüedad y menor antigüedad que asisten en la Guardería, como se mencionaba anteriormente es parte del desarrollo del niño y no es necesario que asista a la guardería para aprenderlo, ya que la misma repetición de su padres al indicarle el nombre de las cosas y por medio de la repetición es como aprenden hablar. A los tres años emplea frases, palabras, y tiene un vocabulario efectivo de 896 palabras, las palabras se convierten en instrumentos para designar ideas, conceptos. El vocabulario aumenta rápidamente, triplicándose para alcanzar un promedio de casi mil palabras. Además de adquirir un número enorme de palabras el niño aprende a usarlas mucho más eficaz y flexiblemente. A medida que el niño avanza a través de los años preescolares, va hablando más y su lenguaje se va volviendo más rico, más comprensible, mejor articulado y más complejo en su estructura gramatical.

MOTOR GRUESO **MOTOR GRUESO**

X1	X2	Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
7	6			
8	5		<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
8	2	Media	7.142857143	5.5
5	7	Varianza	1.142857143	3.5
7	7	Observaciones	7	6
7	6	Diferencia hipotética de las medias	0	
8		Grados de libertad	8	
		Estadístico t	1.90132432	
		P(T<=t) una cola	0.046888206	
		Valor crítico de t (una cola)	1.85954832	
		P(T<=t) dos colas	0.093776412	
		Valor crítico de t (dos colas)	2.306005626	

La hipótesis nula se acepta, es decir no existe diferencia en el desarrollo motor grueso entre los niños de 3 años que tienen mayor antigüedad con los que tienen menor antigüedad en la Guardería. Esto, quizá se debe a que el niño por sí sólo se va desarrollando en todas las áreas y va aprendiendo cosas nuevas sin necesidad de asistir a la Guardería, ya que es parte del ser humano, como se menciona en el capítulo 2.2, que los niños realizan grandes avances en sus habilidades motrices gruesas como correr con más armonía, aumenta o disminuye la velocidad de su carrera con mayor facilidad, da vueltas más cerradas se puede parar de pronto. Puede trepar escaleras sin ayuda, alternando el movimiento de los pies. Puede saltar desde cierta altura con los dos pies juntos, levantarse hasta 30 centímetros; puede sostenerse sobre un pie durante un segundo o más.

CONCLUSIONES

En términos generales puede decirse, a partir de los hallazgos de esta investigación, que sí existen diferencias entre los niños que ingresaron desde los 45 días de nacidos con respecto a los de nuevo ingreso, que son los que tienen entre quince días hasta tres meses en la guardería.

Esta información parte de la aplicación de la prueba de Denver que consta de 4 áreas del desarrollo que son motor fino adaptativo, personal social, lenguaje y motor grueso. En este proyecto se observaron los resultados generales que se mencionaron anteriormente y se evaluó a cada una de las áreas de forma independiente, encontrando que no hubo diferencias en el área motor grueso, motor fino adaptativo y el lenguaje, por lo tanto, se puede decir que, este hallazgo corrobora la propuesta de Jersild (1939) en cuanto a que las guarderías facilitan el ajuste personal y social de los menores. En este sentido, se considera que la guardería es una institución social que constituirá una situación real de aprendizaje, que dará como resultado aprender a ajustarse y plegarse a los demás, así como a conservar la propia independencia como un individuo de un grupo. Además, el ajuste con éxito a la situación social puede considerarse como uno de los temas enseñados en la guardería.

Lo que se mencionó anteriormente, se vincula con lo señalado por Mc Clandes (1981), que los niños de 3 años son más sociales y pasan menos tiempo con sus padres, debido a que empiezan a convivir más con otros niños de su misma edad. Las relaciones sociales que tienen los niños son con sus hermanos, coetáneos, y son relaciones que difieren entre las relaciones del niño con el adulto. Estas diferencias en los tipos de interacción social, se observan en la conducta de niños, en escuelas de casa cuna y guarderías.

Por otro lado, Mussen (1979) hace referencia a que cuando el niño llega a la guardería tiene poca o ninguna experiencia de interacción con grupos grandes de niños durante periodos prolongados. La guardería constituye el ambiente en el que el niño aprende ajustarse a grupos de personas; tanto en interacciones íntimas (como las amistades) como en relaciones de carácter más amplio y general (todo el grupo de la guardería).

Al establecer relaciones sociales nuevas, el niño generaliza las respuestas, las características y la conducta social que ha adquirido en el hogar, las ensaya en la escuela y prueba la reacción de los iguales y de los maestros. Pero probablemente descubra que lo que esperan de él los maestros de la guardería y otros niños no es idéntico a lo que le piden los padres y sus hermanos.

Zapata (1991) considera 3 factores que afectan el desarrollo intelectual: la maduración, la experiencia física y la interacción social. Maduración, porque mientras más edad tenga un niño, seguramente contará con mayor desarrollo intelectual, es decir, se encontrará mejor adaptado a la realidad y tratará de operar o actuar sobre ésta. La interacción social es una fuente de información, aprendizaje y desarrollo del pensamiento que se amplía paulatinamente, gracias a la relación del niño con su familia, al juego con sus hermanos y a la institución escolar.

Por otro lado, Secada y Pastor (1981) hacen mención que a los 3 años emplea frases, usa palabras y tiene un vocabulario efectivo de 896 palabras. A medida que el niño avanza a través de los años preescolares, va hablando más y su lenguaje se va volviendo más rico, más comprensible, mejor articulado y más complejo en su estructura gramatical. El mayor aumento en la pericia de articulación se produce entre las edades de tres y tres años y medio.

El desarrollo del lenguaje obedece no sólo al aprendizaje por condicionamiento social, sino también a un proceso de maduración donde se van incubando la sintaxis, frases, palabras, etc.

Estas afirmaciones coinciden con el hecho de no encontrar diferencias significativas en cuanto al lenguaje se refiere

Finalmente, puede decirse que entre las principales limitaciones de este estudio, se encuentra el hecho de que se trabajó con una población muy pequeña, debido a que se incluyeron solo los niños que contaban con los requisitos establecidos. Lo que impide la posibilidad de generalización. Asimismo, quizá el Denver como instrumento de medición tiene ciertas limitaciones, para identificar de manera fina todas las habilidades de los niños

Por ello, se sugiere para futuros estudios, el desarrollar esta investigación con una población más grande y representativa que permita generalización, asimismo se sugiere emplear algún otro instrumento de medición que permita un análisis más fino

BIBLIOGRAFÍA

Papalia D E y Wendkos, Feldman. (2003). Desarrollo Humano. Mc Graw Hill. 9-10, 219-220.

Zapata O. (1991). La Psicomotricidad y el niño: etapa maternal y preescolar. México. Trillas. 15-16, 24 y 25.

Shaffer D R y K Kipp. (2007). Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia. Thomson. 2-3, 255-266, 470-501, 158.

Newman y Newman. (1985). Desarrollo del niño. Limusa. 27.

BIBLIOGRAFÍA

Papalia D E y Wendkos, Feldman. (2003). Desarrollo Humano. Mc Graw Hill. 9-10, 219-220.

Zapata O. (1991). La Psicomotricidad y el niño: etapa maternal y preescolar. México. Trillas. 15-16, 24 y 25.

Shaffer D R y K Kipp. (2007). Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia. Thomson. 2-3, 255-266, 470-501, 158.

Newman y Newman. (1985). Desarrollo del niño. Limusa. 27.

Mussen P H y Conger J, Kagan. (1982). Desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas. 231-236, 154-178, 321-327, 197-202.

Schaum, T Faw. (1981) Psicología del niño. Mc Graw Hill. 164, 198-200

Berk L E. (1999). Desarrollo del niño y del adolescente. Prentice Hall. 187-193.

Piaget J. (1975). Seis estudios de psicología. Ensayo Seix Barral. 39-41

Lefrancois G R. (1980). Acerca de los niños. Fondo de cultura económica. 343-347

Secadas F y Pastor E. (1981). Psicología evolutiva: 3 años. CEAC. 9, 23-32, 11, 117-129.

Gesell A. El niño de 1 a 4 años. Editorial Paidós. (1992). 136-137, 114-115, 141-145, 139-141.

Mc Candless. (1981). Conducta y desarrollo del niño. Mc Graw Hill. 397-404

Hurlock Elizabeth. (1978). Desarrollo del niño. Mc Graw Hill. 23, 24, 53-55.

Lucille C. Taquín, Superviella. (1978). Paso a paso, cómo evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños, UNICEF. Pax México. 25-26, 242-243, 361-334.

Lipsitt Lewis y Reese Hayne. (1983). Desarrollo infantil. Trillas. 129

<http://www.imss.gob.mx/guarderías/guarderías.htm> 19/04/2010

ANEXO

**CRITERIO DE EVALUACIÓN DEL
DESARROLLO DEL NIÑO DE 3
AÑOS**

		MUCHO	MUCHO	MUCHO	MUCHO	MUCHO	MUCHO	MUCHO
ACTIVIDADES		SUJETO 1	SUJETO 3	SUJETO 5	SUJETO 7	SUJETO 9	SUJETO 10	SUJETO 12
SOCIAL	Se pone la ropa	0	0	0	0	0	0	0
	Se abotona	0	0	0	0	0	0	0
	Se lava y seca las manos	1	1	1	1	1	1	1
	Juega pelota con el examinador	1	1	1	1	1	1	1
	Se separa de la madre	1	1	1	1	1	1	1
	Participa juegos sociales	1	1	1	1	1	1	1
	Total	4	4	4	4	4	4	4
MOTOR FINO	Garabatea espontáneamente	0	1	1	1	1	1	1
	Torre de 2 cubos	1	1	1	1	1	1	1
	Torre de 4 cubos	1	1	1	1	1	1	1
	Torre de 8 cubos	1	1	0	0	1	1	0
	Imita línea vertical dentro 30°	1	1	1	1	0	1	1
	Vacía pasa de botella espontánea	1	1	1	1	0	1	1
	Elige Línea mas Larga 3 de 3	1	1	1	1	0	1	1
Total	6	7	6	6	4	7	6	
LENGUAJE	Comprende Frío, cansado, hambre	1	1	1	0	1	0	1
	Combina 2 palabras diferentes	1	1	1	1	1	1	1
	Señala parte nombrada del cuerpo	1	1	1	1	1	1	1
	Comprende preposiciones	1	1	1	1	1	1	1
	Reconoce colores	1	1	1	1	1	1	1
	Nombra un dibujo	0	0	0	1	0	0	1
	Analogías opuestas	0	0	0	0	0	0	0
	Usa plurales	1	1	1	1	1	1	1
	Define palabras 6 de 9	1	0	1	0	0	0	1
	Da nombre completo	0	0	0	0	0	0	1
Total	7	6	7	6	6	5	9	
MOTOR GRUESO	Patea pelota hacia delante	1	1	1	1	1	1	1
	Se equilibra en un pie 10 seg. 2 de 3	1	1	1	0	1	0	1
	Lanza pelota por alto	1	1	1	1	1	1	1
	Salta en un pie	0	1	1	0	0	1	1
	Se equilibra en un pie 1 seg.	1	1	1	1	1	1	1
	Salta en su lugar	1	1	1	1	1	1	1
	Salto amplio	1	1	1	1	1	1	1
	Se equilibra en 1 pie 5 seg. 2 de 3	1	1	1	0	1	1	1
Total	7	8	8	5	7	7	8	
F Fracaso	24	25	25	21	21	23	27	
P Logrado								
TOTAL		166						
GENERAL		23.714286						

		POCO	POCO	POCO	POCO	POCO	POCO
		SUJETO 11	2	SUJETO 4	6	8	13
SOCIAL	ACTIVIDADES						
	Se pone la ropa	0	0	0	0	0	0
	Se abotona	0	0	0	0	0	0
	Se lava y seca las manos	1	1	1	1	1	1
	Juega pelota con el examinador	1	1	1	1	1	1
	Se separa de la madre	1	0	0	0	1	0
	Participa juegos sociales	1	1	1	1	1	1
Total	4	3	3	3	4	3	
MOTOR FINO	Garabatea espontáneamente	1	1	1	1	1	1
	Torre de 2 cubos	1	1	1	1	1	1
	Torre de 4 cubos	0	1	0	1	1	0
	Torre de 8 cubos	0	0	0	0	1	0
	Imita línea vertical dentro 30o	0	0	0	1	1	1
	Vacía pasa de botella espontánea	1	1	1	1	1	1
	Elige Línea mas Larga 3 de 3	0	0	0	0	1	1
	Total	3	4	3	5	7	5
LENGUAJE	Comprende Frío, cansado, hambre	0	1	1	1	1	1
	Combina 2 palabras diferentes	0	1	1	1	1	0
	Señala parte nombrada del cuerpo	1	1	1	1	1	1
	Comprende preposiciones	1	1	0	1	1	1
	Reconoce colores	1	0	1	1	0	1
	Nombra un dibujo	0	0	0	1	0	0
	Analogías opuestas	0	0	0	0	0	0
	Usa plurales	0	0	1	1	1	1
	Define palabras 6 de 9	0	0	0	1	1	0
	Da nombre completo	0	0	0	0	0	1
Total	3	4	5	8	6	6	
MOTOR GRUESO	Patea pelota hacia adelante	1	1	0	1	1	1
	Se equilibra en un pie 10 seg. 2 de 3	1	1	0	1	1	1
	Lanza pelota por alto	0	0	0	0	1	0
	Salta en un pie	0	0	0	1	0	0
	Se equilibra en un pie 1 seg.	1	1	1	1	1	1
	Salta en su lugar	1	1	1	1	1	1
	Salto amplio	1	0	0	1	1	1
	Se equilibra en 1 pie 5 seg. 2 de 3	1	1	0	1	1	1
	Total	6	5	2	7	7	6
Fracaso	16	16	13	23	24	20	
P Logrado							
TOTAL	112						

GENERAL

18.666667