

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

34
PSI



DOS CONDICIONES PARA FACILITAR LA ADQUISICION
DE HABILIDADES EN NIÑOS MENORES DE 3 AÑOS,
UN ESTUDIO EXPLORATORIO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
SALTIJERAL MENDEZ MA. TERESA
SERRANO VAZQUEZ SONIA ALICIA
VEGA IBARRA MA. ALICIA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

1675

Al Lic. Armando Quiroz Adame
por su valiosísima ayuda en la
elaboración de este trabajo y por
transmitirnos sus conocimientos en
forma desinteresada

Al maestro Jesús Morales
por la asesoría concedida
para el término del mismo

A los Miembros del Jurado
por las atenciones y
apoyo otorgados

A todos los niños de Casa de Cuna
a quienes debemos el
esfuerzo realizado

Al Dr. Gonzalo Retana Vivanco
quien nos brindó todo tipo de
facilidades para el desarrollo
de esta investigación

A la Lic. Ana Victoria Segura
con afecto y reconocimiento

A las personas que laboran en la
Institución, que de una u otra for
ma intervinieron acertadamente

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	1
PRIMERA PARTE	
FUNDAMENTOS TEORICOS	9
Conceptos sobre Crecimiento y De- sarrollo	10
Teorías del Desarrollo	15
SEGUNDA PARTE	
METODOLOGIA	35
Estudios Normativos	36
Estudios Exploratorios	43
Descripción y Presentación de la Escala	46
Características de la Institución donde se realizó el estudio	71
Investigación	73
RESULTADOS	84
DISCUSION Y CONCLUSIONES	89
BIBLIOGRAFIA	92



INTRODUCCION

En una Institución de cuidados colectivos, es frecuente observar problemas conductuales que influyen negativamente en el desarrollo integral del niño, debido a la falta de estimulación o a la mala programación de la misma.

El niño, al ingresar, lleva consigo una serie de problemas físicos y/o emocionales motivados por un sinnúmero de causas que propician su permanencia en tales instituciones, frecuentemente las condiciones generales del mismo se ven alteradas, ya que se logran satisfacer las demandas físicas -- del menor (alimentación, vestido, atención médica), no siendo así las demandas de afecto y comunicación en la primera etapa de su vida, carencias que dan como resultado una serie de retrasos que afectan su conducta de una u otra forma.

Existen diversas investigaciones en materia de desarrollo cuya evolución ha sido propiciada en circunstancias anormales, tratando de conocer los efectos del desamparo social y emocional del niño, encontrando en algunas de éstas un síndrome clínico de egocentrismo y de incapacidad de dar-

y recibir afectos, junto con comportamientos agresivos y --- trastornos del lenguaje de niños reclusos en orfanatos cuyas condiciones ambientales no eran muy estimulantes durante los primeros años de vida (Lowrey, 1940), se concluyó que es tos eran debidos a la falta de un continuo cuidador materno- en los primeros años de vida y además se observó una pérdida de aptitudes intelectuales, sociales y afectivas del niño de samparado que obedecían a la monotonía, falta de estímulos y carencia de facilidades para interactuar adecuadamente en ta les instituciones.

En una forma objetiva se ha observado que el niño en sus primeros años de vida necesita, además de un ambiente es timulador con posibilidades de exploración y juego, una rela ción continua con una persona que le proporcione atención -- programada que pueda satisfacer sus necesidades individuales y que pueda actuar como fuente continua de experiencias. El niño que no cuenta con un adulto dedicado primordialmente a su cuidado, no obtendrá apego de éste, será menos probable - que muestre ansiedad ante un extraño y será menos respondien te que aquellos niños criados en familia; consecuentemente, - las experiencias de apego al cuidador, implican que las res- puestas producidas por el niño ante este mismo, se generali- cen hacia otras personas y a su vez que el niño adquiera un-

esquema facial y auditivo (voz) del cuidador, debido a esto, el infante muestra una tendencia a reaccionar con miedo ante personas diferentes a la que lo cuida, lo cual está directamente relacionado con la función de apego (Sula Wolff, 1975).

Ningún ser humano se cría en aislamiento total, pero los efectos de la falta de un cuidador individual pueden estudiarse en los individuos criados en instituciones, éstas - varían en lo que respecta a la cantidad de atención individual que se le presta al niño, al grado de estimulación sensorial y motora proporcionada y en lo que respecta a la oportunidad de jugar con otros niños y de aprender a manipular - juguetes y otros objetos.

El niño criado en un ambiente institucional, inclusive en una institución limpia y escrupulosamente gobernada, - tiene menos oportunidades de establecer apego con un adulto, por consiguiente, debería mostrar menos ansiedad cuando un - adulto se fuese, habría de adquirir esquemas menos específicos del rostro de un adulto y propender menos a adquirir ansiedad ante el extraño. La variable más importante por lo - que toca a correlatos conductuales de la institucionaliza---ción, es la falta de una figura materna; todo el cuidado frequente y diferente que necesita un niño debe ser proporcionado por alguien, en nuestra cultura como en muchas otras es -

generalmente la madre quien hace la mayor parte del cuidado.

Existen otras personas que proporcionan cuidados similares al de la madre en cualquier ocasión específica, por ejemplo, en una Institución de cuidados colectivos donde --- existen madres sustitutas, quienes cumplen parcialmente las funciones de estimulación materna en condiciones normales, - no obteniéndose una secuencia de la estimulación que éstas - pueden proporcionar al infante.

La función esencial de la madre es proporcionar re--forzadores positivos al infante y eliminar, reforzadores negativos, de este modo, por ejemplo, alimenta a su infante, se asegura que la temperatura de su piel no sea muy caliente ni muy fría, lo abraza y lo acaricia, lo rescata de cualquier - situación que ella piensa que le está haciendo daño, le proporciona juguetes, lo mueve y en general le proporciona to--dos los elementos estimulantes para la adición de reforzadores negativos de él, estableciendo así las bases para el desarrollo social posterior de su hijo (Bijou y Baer, 1973).

Los trabajos efectuados por René Spitz, en la década de los cuarenta muestran la evolución de la conducta del niño que ha permanecido sus primeros años de vida en instituciones -"Casas de Cuna"- en las que el cuidado era inadecuado e inconsistente; observó que el niño durante la segunda -

mitad del primer año empezaba a mostrar conductas excepcionales, que en un principio lloró continuamente, después de varios meses el llanto menguó y comenzó a ser indiferente con los adultos. El niño permanecía acostado o sentado con los ojos bien abiertos, sin expresión como paralizado, sin mover el rostro y con una facie de aturdimiento que hacía pensar que no estaba percibiendo lo que ocurría en su ambiente.

Algunos de estos niños se hallaban físicamente enfermos y eran víctimas de una grave desnutrición o de enfermedades infecciosas crónicas; dichas investigaciones hicieron pensar a muchos psicólogos y psiquiatras en las posibles consecuencias psicológicas de la vida en instituciones; estudios mejor controlados han confirmado la conclusión de que los bebés institucionalizados difieren considerablemente de los criados en familia (Spitz R. A. y Wolff, 1940).

Con dichos estudios se llegó al descubrimiento de síndromes de carencia afectiva, que en una forma directa afecta el desarrollo del niño, tanto en el presente como en el futuro ya que estos tienen muchísimas menos oportunidades de establecer una relación de apego consistente y duradera, hasta llegar a situaciones extremas como es la evasión total a los estímulos ambientales.

No sólo se han realizado experimentos con infantes,

que ejemplifican en una forma detallada los efectos que causa la deprivación materna, sino que también se han realizado investigaciones con animales; Harlow condujo una serie de estudios en los cuales crió monos jóvenes con madres artificiales; una madre consistía en un rollo de alambre como cuerpo, con una cabeza burdamente semejante a la del mono hembra, la otra madre tenía el rollo de alambre cubierto con tela, proporcionando una superficie de suave textura. Cuando el monito estaba colgado de la madre de alambre, su estimulación -- táctil era mínima y muy posiblemente aversiva; cuando estaba pegado a la "madre de tela", la estimulación táctil era distinta y extensa.

Ambas madres estaban equipadas para alimentar al monito ya fuera una o la otra, con el alimento preparado disponible en todas las ocasiones. Aún cuando el alimento preparado estaba disponible, sólo en la madre de alambre, los monitos pasaban la mayor parte de su tiempo pegadas a la madre de tela, después de algunas semanas en tales condiciones de crianza, los monos jóvenes fueron altamente sensibles a la vista de la madre de tela como reforzador positivo y aprendieron una respuesta que producía una visión momentánea de ella (Harlow, 1948).

Es frecuente también observar en niños que están ex-

puestos a estas situaciones, un detenimiento en el desarrollo integral que trae como consecuencia, un retraso significativo en todas las áreas del mismo. El desarrollo del niño está determinado por factores biológicos y medio ambientales, de tal forma que los estímulos proporcionados por el medio - deben ser adecuados, pues no sólo importa la cantidad de estimulación recibida, sino que es importante la calidad de los mismos, considerando que estos no sólo informan sino forman al individuo.

Es importante hacer notar que el niño y su medio interactúan continuamente desde el nacimiento hasta la muerte, por tanto, el desarrollo psicológico del niño está constituido de cambios progresivos en las diferentes maneras de interactuar en el medio; dichos cambios dependen de las oportunidades y circunstancias en el presente y en el pasado.

En tales condiciones y tomando en cuenta la importancia que el medio ambiente tiene para el desarrollo integral se pensó en la utilidad de realizar un estudio con carácter de exploratorio, dirigido a niños menores de tres años, cuya permanencia en instituciones ha sido más o menos prolongada, que facilitara en primer lugar la adquisición de nuevos re-pertorios conductuales mediante el moldeamiento de conductas, que se estableciera una serie de conductas propiciando las-

condiciones estimulantes necesarias y en base a esto dichas conductas pudieran generalizarse por medio de la imitación - de un niño previamente entrenado bajo condiciones específicas a un núcleo de población un poco mayor que el estudiado, garantizando así el establecimiento de repertorios no cumpli dos anteriormente, tomando en cuenta la mínima intervención del adulto para facilitar la interacción entre los niños y - obtener los repertorios a cumplir.

El presente trabajo se divide en dos partes, un as-- pecto teórico en donde se hace referencia a los diferentes - conceptos que sobre desarrollo existen así como las diferen-- tes teorías sobre desarrollo humano mediante las cuales se - pueden observar las distintas etapas evolutivas, la segunda-- parte corresponde a la metodología, en donde se incluyen los estudios normativos como base comparativa del desarrollo, la importancia que tienen los estudios exploratorios en la inves-- tigación sobre desarrollo, la descripción y presentación de la escala utilizada y una breve descripción de las caracte-- rísticas del lugar donde se realizó la investigación. Finall mente, se presenta la investigación, los datos obtenidos, su análisis, resultados y conclusiones.

P R I M E R A P A R T E

FUNDAMENTOS TEORICOS

CRECIMIENTO Y DESARROLLO

El concepto de desarrollo es y ha sido aplicado a varias disciplinas como son entre otras: la biología, psicología, sociología, economía, política y algunos eventos artísticos y estéticos, dándole un significado diferente de acuerdo al enfoque en cuestión.

El concepto de desarrollo se considera fundamentalmente biológico, ha estado comunmente asociado con la organización de estructuras vivientas y procesos de la vida.

Para poder comprender más ampliamente lo que quiere decir con desarrollo, es necesario diferenciar dos conceptos que generalmente son poco discriminados: crecimiento y desarrollo.

Para algunos autores, el crecimiento implica los cambios de tamaño, aumento de talla que el ser humano experimenta desde que nace hasta llegar a un determinado período de su vida; es un proceso de crecimiento, el medio puede contrariarlo o favorecerlo (tipo de alimentación, ejercicios, etc.) pero si fuese posible pensar en un individuo que evolucion-

se aislado de toda influencia del medio, se vería en él todos los procesos de crecimiento siendo en este caso dependientes directos, los factores de la herencia.

Desarrollo desde un punto de vista global, se define como los cambios de estructura y función en base a la acción de procesos hereditarios, implica un aumento de la complejidad, diferenciación y función en comparación con el crecimiento que significa aumento de tamaño; cada individuo tiene ciertas potencialidades de crecimiento y desarrollo que le son dadas por la herencia; dichas potencialidades pueden ser superiores o inferiores al promedio.

Desarrollo, es la aparición de formas de función y de conducta que son el resultado de intercambios entre el organismo de una parte y el medio interno y externo de la otra (Hartman, Kris y Lewenstein, 1946).

Los términos crecimiento y desarrollo se usan frecuentemente de modo indistinto y, desde luego, es cierto que uno depende del otro, para llegar a buen término.

La palabra desarrollo se usa para indicar un aumento de la facilidad y complejidad con que se realiza una función, el niño desarrolla un control neuromuscular, adquiere destrezas y desarrolla su carácter. Con frecuencia se emplean como sinónimo de desarrollo los términos de maduración y dife-

renciación, en este sentido, el desarrollo se relaciona con el crecimiento.

El niño posee un modo único de desarrollo y es sorprendente las transformaciones evolutivas que tienen lugar durante los primeros años de vida, debido a que en todo este tiempo su crecimiento es sumamente rápido, su personalidad y sus aptitudes diversificadas son el producto de una etapa del desarrollo.

El desarrollo está determinado por mecanismos propios de maduración, a dichos mecanismos se les atribuye las características del crecimiento de la conducta que son generalmente en cada especie.

La maduración es el despliegue de las funciones de la especie, producto de la evolución filogenética por tanto innata que emerge en el transcurso del desarrollo embrionario o que se transmite tras el nacimiento, poniéndose de manifiesto en las etapas posteriores de su vida. Es la continuación de los procesos del desarrollo prenatal, se producen cambios cualitativos en los tejidos o en la organización anatómica y fisiológica que afectan directamente las capacidades de acción y reacción del individuo.

Todo un grupo de teóricos ha visto en la maduración la principal explicación de los cambios de la conducta en el

el curso del desarrollo.

El desarrollo es una división de la psicología interesado en el diseño de las relaciones válidas, en los cambios progresivos de la interacción entre organismos y eventos ambientales, cada cambio involucra una dotación genética circunstancias presentes e interacciones históricas; dichas circunstancias presentes son analizadas en función de estímulos y respuestas, eventos ambientales y factores mediadores (Kantor, 1959).

La psicología del desarrollo es un tema de amplia envergadura que debe ser analizado desde diferentes puntos; de bido a que es un tema fundamentalmente biológico que ha esta do asociado con la organización de estructuras vivientes y procesos de la vida; para poder comprender las etapas de evolu ción, es importante tener presente el interminable lapso de miles de años necesarios para la metamorfosis de las dife rentes especies; lográndose así una forma orgánica más com pleja, como es el ser humano.

La psicología del desarrollo ha sufrido numerosos cam bios, hecho que ha provocado el que se tenga un concepto diferente de lo que es actualmente la psicología infantil; para Mussen y colaboradores dicha disciplina tiene como fin alidad la descripción, explicación y predicción de la conduc ta. El estudio de esta ciencia se justifica por sí misma ya que constituye un campo importante para estimar la generalidad de los principios psicológicos; la psicología del desa rrollo estudia primordialmente al niño para comprenderlo, de bido a que las dificultades que se presentan a edad temprana

tendrán grandes repercusiones en su vida posterior.

El curso del desarrollo, así como la aparición de -- los cambios dependientes de la acción de diversos procesos -- psicológicos dependen por un lado de factores genéticos y -- por otro de las constantes interacciones con los estímulos -- sociales que el niño encuentra en su medio.

El niño y su medio interactúan continuamente desde -- la fertilización hasta la muerte, por tanto, el desarrollo -- psicológico del niño está constituido de cambios progresivos en las diferentes maneras de interactuar en el medio; el desarrollo progresivo depende de las oportunidades y las cir-- cunstancias en el presente y en el pasado, las cuales pueden ser físicas, orgánicas y sociales.

Se ha considerado en términos conceptuales al niño -- en desarrollo, como un conjunto de respuestas interrelaciona-- das que están en interacción con estímulos; algunos de esos-- estímulos provienen del medio externo, como otros de la mis-- ma conducta del niño y otros más de la estructura y funciona-- miento biológico del niño, por lo tanto, el niño no es sólo-- una fuente de respuestas, sino también fuente de algunos es-- tímulos.

Algunos de estos estímulos pueden evocar cierto tipo de conductas y otros más pueden servir como una indicación -- para la conducta posterior.

Como se ha visto, el estudio del comportamiento, crecimiento y desarrollo humano no es sólo una búsqueda de datos, sino que implica el descubrimiento de una estructura en los hechos, de principios generales que permiten comprender más ampliamente cómo un niño llega a ser lo que es y una forma de cómo guiar razonablemente el desarrollo infantil.

De esta manera, para poder estudiar el desarrollo humano es posible analizar desde su inicio la secuencia evolutiva de cada uno de los procesos involucrados en el mismo, - ya que se ha encontrado que muchos estudiosos de la conducta muestran la importancia primordial que revisten las primeras etapas del desarrollo en la formación de pautas de comportamientos posteriores.

En psicología, las teorías del desarrollo humano están generalmente relacionadas con la edad, cambios en estructura y procesos hipotéticos, y cambios en condiciones observables; no obstante que la mayoría de ellas hacen referencia a procesos internos de difícil observación, algunos tienen en común el énfasis puesto en las funciones que el tiempo y la experiencia representan para el desarrollo, así como la división por etapas evolutivas.

Es por esto que será necesario exponer tres enfoques diferentes que acerca del desarrollo humano, son relevantes- para fundamentar teóricamente el estudio realizado, siendo - éstas:

- a) Teoría Genético-Evolutiva
- b) Teoría Conductual
- c) Teoría Psicoanalítica

Teoría Genético-Evolutiva

Esta teoría presenta conceptos de etapas de desarrollo basadas en la edad, ejemplificada por Arnold Gesell y -- sus colaboradores, quienes sostienen una teoría genético-evolutiva mediante una interpretación neurobiológica, en donde la conducta aparece vinculada más con el crecimiento que con la experiencia. Cualquier cambio observado, lo atribuye directamente a la maduración del sistema nervioso.

Su enfoque es longitudinal, ya que examinaron más de 50 niños desde el nacimiento hasta los 9 años de edad, y un grupo más pequeño hasta los 10 años. Todos los niños fueron observados tanto individualmente como dentro de sus grupos - escolares.

Para Gesell y sus colaboradores, el sustrato biológico es importante en la determinación de la forma y sucesión-

de los fenómenos del desarrollo y, por lo tanto, de los fenómenos de la conducta, en tal forma que el ambiente no puede destruir las posibilidades congénitas del sujeto, ni puede crear recursos que no existen, pero si puede ocultar posibilidades latentes o estimular al máximo posibilidades disminuidas. De acuerdo con este autor, el niño es un sistema de acción en crecimiento, adquiere su pensamiento por el mismo camino que adquiere su cuerpo, a través del proceso del desarrollo. A medida que el sistema nervioso se modifica bajo la acción del crecimiento, la conducta se diferencia y cambia.

Un modo de conducta es simplemente una respuesta definida del sistema neuromuscular ante una situación específica.

Propone un principio de entrelazamiento recíproco -- que parece significar una progresión en forma de lanzamientos, como si el niño diera dos pasos adelante para ganar nuevas experiencias y luego un paso atrás, mientras consolida sus adquisiciones y las integra con el pasado. Para Gesell, la conducta manifiesta del niño es una expresión de entrelazamiento recíproco en la maduración del sistema nervioso.

Como resultado de experimentos sistemáticos y examen del desarrollo de lactantes y niños preescolares, llevaron a

Gesell a constituir su famosa prueba "Diagnóstico del Desarrollo", en la cual presenta los diversos aspectos de la maduración evolutiva de la conducta desde un punto de vista objetivo, cuyo principal interés lo constituye la madurez y la organización del sistema neuromotor (Gesell, 1966).

En esos gradientes de crecimiento que comprenden varios niveles de edad y campos principales de la conducta, -- ejemplifican las clases de comportamiento (deseable o no) -- que tienden a producir en cada edad. Cada niño posee un modo individual de crecimiento que pertenece sólo a él, ya que los rasgos de conducta delineados por Gesell, como él mismo aclara, sólo pueden usarse para interpretar su individualidad y considerar el nivel de madurez que ese niño ha alcanzado.

Para Gesell, el crecimiento es movimiento y su principal preocupación es la posición del niño dentro de un ciclo dotado de movimientos progresivos.

Afirma que en la primera época de la vida, existe -- una especie de paralelismo o de coincidencia entre el desarrollo neurológico y el desarrollo mental, la mayoría de las funciones o conductas de dicha etapa se refieren a adquisiciones en el dominio de la motricidad y los sentidos, de aquí que sus mejores expresiones sean conductas psico-sensorio-motrices.

Desde el punto de vista metodológico, su aportación más importante la constituye el fraccionamiento de la conducta humana en cuatro campos diferentes: motriz, adaptativo, lenguaje y personal-social, que evolucionan con relativa independencia y al mismo tiempo conservan una unidad fundamental concibiendo el desarrollo del hombre como un principio continuo que comienza con la concepción y procede mediante ordenada sucesión etapa por etapa, representando cada una de ellos un grado o nivel de madurez (Gesell, 1956).

Finalmente, Gesell advierte que sus observaciones son válidas dentro del grupo al que circunscribe y que en ningún caso deben ser consideradas como pautas absolutas, lo cual no impide que sobre las observaciones registradas se efectúen inferencias sobre procesos psicológicos, así como organizar estudios sobre el valor de las influencias socio-culturales en el moldeamiento de la conducta.

Teoría Conductual

Tomando los principios del análisis funcional de la conducta, Kantor y su seguidor Sidney Bijou, intentan explicar la conducta en términos de la relación que existe entre la conducta de un organismo y el medio que le rodea; con un enfoque científico-objetivo se limitan sólo al estudio de --

aquellos elementos que pueden ser observados, medidos y re--
producidos. La teoría conductual se refiere a los eventos -
psicológicos como un campo organizado en el cual los organig
mos y los objetos estímulo interactúan de acuerdo con la con
frontación previa y con las condiciones específicas actuales.

Por otra parte, a la experiencia de un individuo, --
Kantor la llama "Historia Conductual" y es, a través de los-
detalles de la conducta de dicha historia, como el individuo
desarrolla todas las respuestas que lleva a cabo, todo lo --
que el sujeto puede hacer, sus capacidades, conocimientos, -
habilidades, etc. están engendrados en su historia conduc---
tual.

Para Kantor, dicha historia conductual comienza con-
el crecimiento biológico, dado que los organismos psicológi-
cos son animales y su habilidad parece entrar en interacción
con las cosas, depende de su madurez biológica. Esto signi-
fica que el organismo existe como un individuo biológico an-
tes de que inicie cualquier clase de interacción psicológica;
después que el individuo alcanza un total desarrollo biológi
co, su conducta psicológica y desarrollo continúan expandién
dose, esto es, no hay un punto en el cual el crecimiento psi
cológico del individuo cese necesariamente, aún durante el -
período de deterioro, en la ancianidad, el organismo puede -

entrar en nuevos tipos de interacción con los objetos y continuar su desarrollo psicológico.

Cualquier evento psicológico: inteligencia, personalidad, etc., es producto de la historia conductual del organismo, que se adquiere a través de las interacciones con las cosas, el medio natural, las circunstancias sociales y económicas de una persona constituyen un escenario único para su conducta, por tanto, los hechos de la historia conductual -- forman la interacción e integración de la conducta de cada persona.

Kantor estudia principios y conceptos establecidos, necesarios para comprender el proceso del desarrollo de la conducta, define los cambios progresivos de las interacciones entre las respuestas del niño a los eventos estímulo y a las condiciones disposicionales que constituyen su medio desde la infancia hasta la adolescencia. Considera el desarrollo de la conducta como una secuencia de tres períodos generales de interacción entre el organismo, sus características biológicas y el medio, denominó a estos intervalos:

- a) Etapa Universal
- b) Etapa Básica
- c) Etapa Social o Cultural

Bijou y Beer definen su teoría como una teoría empírica del desarrollo psicológico, entendiendo el desarrollo como "los cambios progresivos de la forma en que la conducta de un organismo interactúa con su medio": la interacción entre conducta y ambiente significa simplemente que puede preverse que ocurra o no una respuesta dada, según sea la estimulación que proporcione el ambiente. El procedimiento se refiere a manipular de una manera observable cualquier condición que supuestamente es importante, posteriormente se observan los cambios que ocurren como consecuencia de esto, de tal manera, se define un área de la conducta y en seguida se establecen procedimientos para descubrir las variables que la controlan; a medida que se hacen descubrimientos las respuestas se describen como funciones de ciertas manipulaciones experimentales, comunmente de eventos del medio pasado y presente.

Es por esto que los conceptos surgen no por sus características imaginativas, lógicas o globales, sino porque son útiles para resumir y describir las operaciones experimentales del estímulo que controla la conducta, por consiguiente, dichos conceptos son funcionales en el sentido de que incluyen sólo aquellos procedimientos que según lo demostrado, influyen en la conducta en cuestión.

Bijou y Baer elaboran los postulados de su teoría, -
enmarcados en los principios de aprendizaje sostenidos por -
Skinner, Fester y Schoenfeld, pudiendo resumirse su teoría -
en los siguientes principios:

1. El niño en desarrollo se conceptualizado como --
una fuente de estímulos y respuestas que caen dentro de cla-
ses funcionales: las que son controladas por sus consecuen--
cias llamadas operantes.

2. Para entender el desarrollo inicial del niño se -
debe hacer un análisis de su medio; dicho medio se conceptua
liza como una fuente de estímulos evocadores que controlan -
sus respondientes y de estímulos reforzantes, que controlan-
sus operantes, asimismo incluye las respuestas del mismo or-
ganismo.

3. Por medio del condicionamiento y de la extinción,
las respondientes se unen a nuevos estímulos evocadores y se
separan de estímulos anteriores. Así también las operantes-
son fortalecidas o debilitadas por medio de diversas contin-
gencias de reforzamiento y discriminadas por medio de varios
estímulos que señalan de manera confiable las ocasiones en -
las que aparecen estas contingencias.

4. Señalan los puntos inicial y final de cada etapa-
del desarrollo empleando una mezcla de criterios basados en-

eventos ambientales, cambios de maduración biológica y manifestaciones de conducta, por ejemplo: la infancia sería el período que transcurre entre el nacimiento y la aparición -- del lenguaje verbal, la niñez el período que incluiría desde el primer año en la escuela hasta la aparición de la madurez sexual y la adolescencia el período que tiene lugar desde la madurez sexual en adelante.

Teoría Psicoanalítica

Entre las teorías del desarrollo, es importante hacer notar la Teoría Psicoanalítica representada por Sigmund Freud y Erick H. Erickson, fundador y seguidor respectivamente del psicoanálisis clásico.

La obra de Freud se ocupa principalmente del desarrollo de la personalidad y, de manera más concreta, de los problemas emocionales y de las neurosis; la concepción psicológica de Freud fue principalmente una teoría dinámica, o sea, de fuerzas que se contraponen y fuerzas que convergen determinando el comportamiento. La experiencia dinámica con adultos fue en gran parte de conceptos e hipótesis del psicoanálisis.

Es de hacer notar que la teoría de Freud posee una fuerte tendencia biológica, ya que después de todo está cla-

ro que la personalidad comienza como una unidad biológica, y por lo menos dentro de los límites de la investigación científica actual nunca puede separársele de esa base, naturalmente, Freud no se olvidó que los verdaderos aspectos humanos de la personalidad, iban apareciendo conforme esta entidad biológica se iba socializando, y su teoría final como dice Stagner (1974), prácticamente entierra los componentes de la motivación bajo una elaborada superestructura de preceptos y respuestas aprendidas.

Freud consideró una gran variedad de motivos humanos o impulsos, pero a la postre se interesó principalmente por dos, "la libido o energía sexual", la cual se conceptualiza como la energía disponible para la personalidad, o energía de pulsión; y el deseo de muerte, un instinto de destruirse o a destruir a otros, denominando a estas dos fuerzas motivadoras Eros y Thanatos, inspirado en los términos griegos que designan el amor y la muerte.

Propuso a su vez, una triple división conceptual de la psique, que incluiría el "ello", los ciegos impulsos de energías de la persona que está orientada racionalmente hacia la realidad; el "superyo" que corresponde a la conciencia, el aspecto ético y moral de la dinámica personal. Desde el punto de vista evolutivo, se considera que en el momenu

to del nacimiento, el bebé es gobernado totalmente por el --
ello, por la búsqueda sin restricción de una gratificación -
inmediata; por lo que Freud lo denominó como el "principio -
del placer", los voraces impulsos del ello van a tropezar de
inmediato con la realidad que sólo cede parcialmente a su --
exigencia, y de este choque de fuerzas y las resultantes ---
frustraciones surge el extracto del Yo, el cual va a elabo--
rar las estrategias prácticas y la capacidad de postergación
y de afectar rodeos gracias a los cuales el niño puede adap-
tarse a la realidad buscando la gratificación instintiva, o-
sea que el Yo está gobernado por el "Principio de realidad"-
al tipo de pensamiento asociado con el "principio de placer",
el cual como ya dijimos, se encuentra arraigado en el "Ello"
en su búsqueda de gratificación inmediata, a este mismo se -
le llama "Proceso primario", mientras que el pensamiento ---
orientado hacia la realidad, asociado con el yo, se le llama
"Proceso secundario".

Finalmente, no en la infancia, sino en la fase prime
ra de la niñez, una parte del yo que añade una dimensión éti
co-moral, de responsabilidad (Church y Stone, 1970).

Paralelamente al surgimiento del yo, diferenciándose
del ello y que Freud llamó etapas psicosexuales del desarro-
llo, es indispensable considerar que las motivaciones siguen

siendo las mismas a lo largo de toda la vida, cambiando solamente su modo de expresión.

El desarrollo psicosexual incluye cambios en los canales o zonas del cuerpo a través de los cuales se busca y obtiene la satisfacción del ello y en los objetos unidos para dicha gratificación.

La "Fase Oral" es la primera de las etapas psicosexuales y transcurre durante la infancia, siendo la boca el principal canal de gratificación y el pezón y la madre que lo ofrece y en menor medida el dedo o cualquier otra cosa que el bebé se lleve a la boca, siendo estos los objetos gratificantes. A la primera infancia antes de la aparición de los dientes, se le denomina período oral pasivo, ya que al hacer el niño está completamente indefenso por lo que no es sorprendente que este primer estadio identificado sea representado por la actitud pasiva de descansar en espera de que acontezcan nuevas cosas.

Cuando los dientes se han hecho ya presentes, se le conoce como período "Oral Sádico", en el cual se hace cada vez más patente el elemento agresivo (Thánatos) y empieza a tomar un papel más activo: muerde las cosas y las explora con mayor agresividad (Stagner, 1974).

La segunda fase del desarrollo psicosexual se le co-

noce con el nombre de "Fase anal", la cual aparece en el período deambulatorio y cuyo principal canal de gratificaciones es el segmento inferior del aparato digestivo y el ano. Se caracteriza por el control que el niño ha adquirido del esfínter anal y del proceso de expulsión y retención de excrementos, lo cual le preocupa e interesa primordialmente, evidenciándose según Freud una inevitable pugna o conflicto entre los padres y el niño para determinar quién será el que establezca el momento y el lugar de la defecación, ya que -- por primera vez, el niño está en el momento de poder actuar o no impulsivamente.

Durante los años preescolares, si todo se ha cumplido en el período anal, el objeto y fuente de modificación -- cambia en esta etapa, denominándose "Fase Fálica", la cual se distingue por la búsqueda de placer que parece orientarse hacia los genitales sin existir preocupación alguna por los sentimientos de los demás; diferenciándose de la etapa genital y adulta en las cuales existen no sólo sexualidad madura, sino también el amor y la consideración de los sentimientos ajenos.

Amerita mención especial un acontecimiento que es la culminación de la fase fálica, el complejo de Edipo, en donde el niño dirige sus impulsos fálicos hacia la madre entran-

do en conflicto con el padre, a quien ama y odia a la vez de modo ambivalente, se piensa que en represalia este último -- amenaza abierta o implícitamente con cortar o herir el pene del niño, o sea, una amenaza de castración. Freud también formuló el complejo de Edipo en las niñas describiéndolo de la siguiente manera: al principio es similar al del varón, o sea, que la niña cree tener un pene y dirige su atención a la madre compitiendo con el padre, pero la crisis se produce, no por la amenaza de ser castrada sino por el terrible descubrimiento de que ya ha sido castrada. En este momento la niña tiene posibilidad de reaccionar de dos formas: la primera, que se identifica con la madre y compete con ella por el padre, y la segunda, es la llamada "Protesta masculina", una negación simbólica pero persistente de la pérdida del pene y una búsqueda de un estilo de vida esencialmente masculino -- (Church y Stone, 1970).

A esta etapa sigue la "Fase de latencia", en la cual el niño renuncia a su pretensión de los favores de la madre reprimiendo al mismo tiempo todos sus deseos sexuales. Esta capitulación ante el padre los lleva a identificarse con él, asimilando sus estilos de acción, internalizando sus valores morales, los cuales forman la base del Superyo; al reprimir su sexualidad el yo hace entrar en acción diversos mecanis--

nos de defensa, los cuales con otros estratagemas refuerzan la represión de anhelos e impulsos peligrosos. Para Freud, los mecanismos de defensa "son siempre defensas contra uno mismo y no contra el mundo circundante". Entre estos mecanismos cabe resaltar la fijación, que se refiere a la persistencia de la energía libidinal en un objeto de la infancia en la vida posterior (Cueli y Reidl, 1974), debido a que constituye uno de los principales factores condicionales de la personalidad, tanto en la infancia como en la adolescencia y, la regresión que está íntimamente ligada con el primero, y que no es más que el retorno a un modo u objeto primitivo de gratificación (Singer, 1974).

El desarrollo psicosexual normal requiere, según esta teoría, que tanto el niño como los padres desempeñan perfectamente papeles, los cuales son instintivos y por ende imperativos biológicos.

Las motivaciones importantes y sus alteraciones por medio de los mecanismos de defensa son para Freud, en su mayor parte inconscientes, hallándose en lo más profundo de la naturaleza humana las verdaderas fuentes de la conducta durante el curso del desarrollo del yo, algunos aspectos de la experiencia ingresan en la conciencia, y entre ellos está un limitado conocimiento del propio yo y de las propias motiva-

ciones. El conocimiento que no es consciente en un momento dado, pero que es accesible a la conciencia, está almacenado en el llamado preconscious. El inconsciente alberga tanto los impulsos que nunca han sido conscientes, como aquellos - que han sido reprimidos.

La explicación del progreso del desarrollo, del porqué se moviliza al niño de fases inferiores a las superiores, nos la da Freud con la noción de que la cambiante estructura del cuerpo hace que una etapa se vuelva menos placentera --- transmitiendo el placer a otra etapa. De esta manera las anteriores gratificaciones parecerían menos interesantes en -- tanto que las nuevas serían menos atractivas, o sea que el - niño no se mueve espontáneamente sino que por lo general es impulsado por fuerzas internas o externas (Stagner, 1974).

A grandes rasgos, ésta es la teoría psicoanalítica - de Sigmund Freud en lo que se refiere al desarrollo del hombre, la cual se ha visto acogida, ampliada y reforzada por - numerosos autores, entre los cuales destacan Carl Jung de -- Suiza, Otto Rank, quien elaboró un sistema en torno a lo que él llamó "El trauma del nacimiento", en el cual existe un in- tento prolongado durante toda la vida de regresar a la tibia y segura nulidad de la existencia intrauterina, de la que el bebé es arrojado a un mundo frío, hostil e ingobernable; Alfred Adler, psicólogo vienés, se interesó especialmente en -

las influencias sociales sobre el desarrollo. En los Estados Unidos, surgió en base a la teoría psicoanalítica, una escuela orientada hacia la antropología y la sociología figurando nombres como los de Harry Sullivan, Karen Horney y Erick Fromm, quienes han hecho una crítica radical de la civilización moderna y de los problemas sociales y personales que engendran.

Después de exponer brevemente las teorías del desarrollo que se consideran más relevantes, se observa que el punto de convergencia entre ellas es la edad, siendo ésta un factor importante para el establecimiento de las diferentes etapas del desarrollo.

Tomando como base los estudios normativos mediante escalas de madurez, así como las de observaciones que hace Arnold Gesell con respecto al modelamiento de las conductas y a las influencias socioculturales, se elaboró el estudio apegándose lo más posible a los principios de la Teoría Genético-Evolutiva, debido a la naturaleza del estudio, presentando posteriormente el contenido de la misma y sus resultados.

SEGUNDA PARTE

METODOLOGIA

ESTUDIOS NORMATIVOS

Uno de los objetivos más importantes de los primeros investigadores del Desarrollo Infantil, era describir la conducta y las características del organismo humano en desarrollo, de preferencia a partir de la concepción (descripción, -promedio, tipos, frecuencias).

Los estudios normativos sobre las prácticas de educacación y cuidados de los niños, por ejemplo, con frecuencia -- buscan reunir la información acerca de la edad promedio y métodos de destete, número de madres que dan el pecho a sus hijos, así como el método y edad para el entrenamiento del control de esfínteres.

La recopilación de dichas normas puede ser de utilidad, un pediatra se preocupará si su pequeño paciente no --- atiende a un rayo de luz a las ocho semanas, si la madre promedio empieza a entrenar en el control de esfínteres a sus - hijos a los ocho meses, uno sospecharía que las madres que - difieren grandemente en este promedio, de las que empiezan a las seis semanas o a los tres años, por ejemplo: tendrán ---

efectos especiales en sus hijos.

Se dice que las buenas normas ayudan a restringir el rango de nuestras mejores suposiciones, pero estas normas no son explicaciones, de tal manera que no permiten predecir el desarrollo individual de un niño, ni nos ayudan a guiarlo, - por ejemplo, es tranquilizante para los padres de un niño de catorce meses que está empezando a caminar, saber que el niño promedio camina a esa edad, pero esta misma información - puede perturbar a los padres en caso de que su hijo no esté caminando cuatro meses después sin proporcionarle información para guiarlo o corregir alguna anomalía.

Las normas son, sin embargo, frecuentemente consideradas como explicaciones, aún por aquellas que manejan cierta información; una madre que consulta a un especialista en desarrollo infantil pregunta por qué su hija que anteriormente era una niña tan buena, ahora es desobediente, siempre dice no, en vez de sí, el especialista pregunta la edad de la niña; la madre contesta, veinte meses, y el especialista dice: esa es la edad cuando el negativismo alcanza su grado máximo en los niños; tanto la madre como el especialista parecen conformes, y cada uno aparenta creer que todo ha sido explicado. Sin embargo, el hecho no es la explicación, la explicación completa es el relato de cómo y por qué sucedió el hecho (Mc Candless, Holt Renchart y Winston, 1967).

Los estudios normativos son fuentes de datos referentes a factores etiológicos de la conducta, encontrándose en las observaciones del curso normal del desarrollo de la misma.

Durante mucho tiempo, los observadores que utilizaban estos procedimientos han buscado pruebas de la maduración, refiriéndose a la conducta no aprendida, esto es, a las funciones que aparecen cuando se ha llegado al estudio requerido de desarrollo estructural, en contraste con aquellas que requieren ejercicio o aprendizaje específico.

Por tanto, en la medida en que los factores hereditarios influyen sobre tal desarrollo estructural, puede decirse de ellos que entran en el desarrollo de las funciones de la conducta en cuestión.

En el análisis de los datos del desarrollo normativo, con respecto al factor de maduración, las dos conductas más frecuentemente citadas en apoyo a la hipótesis de ésta es, en primer lugar, la aparición repentina de funciones y el modelado progresivo del desarrollo. Se afirma de este modo que, la conducta que aparece repentinamente en forma más o menos definida, cuando el organismo ha alcanzado una edad determinada, no debe ser aprendida.

La uniformidad de los estudios del desarrollo o mode

lado continuo en cualquier función particular se ha considerado del mismo modo como un criterio de aparición de conducta, partiendo de la base de que es muy probable que las oportunidades para el aprendizaje varían de un individuo a otro y no pueden dar lugar a una sucesión tan uniforme y organizada de estadios.

Los análisis más profundos de tales datos del desarrollo infantil desde el punto de vista de la hipótesis de la maduración, han sido realizados por Gesell y sus colaboradores en la Clínica del Desarrollo del Niño. Durante años, este grupo de investigadores ha reunido gran cantidad de datos sobre el curso normal del desarrollo en la lactancia y en la niñez. A partir de estos datos, Gesell y sus asociados, han preparado unos esquemas normativos que señalan la edad en la que ocurren los cambios específicos en múltiples funciones, sus observaciones se basan en procedimientos cuidadosamente detallados que incluyen el uso de juguetes, cunas, sillas y demás equipos normalizados, así como material cinematográfico diverso y otros adelantos.

El estudio del desarrollo de los comienzos de la conducta ha proporcionado pruebas abundantes de un modelo progresivo, las uniformidades de la frecuencia del desarrollo y una progresión ordenada de los cambios de la conducta, pare-

cen ser las reglas de las funciones que aparecen durante el período prenatal y los primeros años postnatales.

De la misma manera, Gesell y otros psicólogos especializados en psicología infantil se han visto impresionados por la irregularidad de la secuencia del desarrollo en la lactancia y en la primera niñez, insistiendo en una interpretación maduracional de éste.

Se puede decir que la maduración puede ejercer una mayor influencia en los comienzos del desarrollo de la conducta. Tomando en cuenta el período del desarrollo total, conviene tener en cuenta la naturaleza limitada de la conducta que se considera en todos estos estudios.

Para Gesell todo el desarrollo normal se traduce en una fundamental normalidad de la conducta en situaciones de prueba, ya que si no ha ocurrido agresión de la misma especie en las estructuras orgánicas que sirven de base a la conducta, éstas se traducirán en un comportamiento normal dentro de las normalidades propias de la persona del individuo en estudio.

Se tomará el ejemplo, si un niño de 15 meses no camina, ello se debe a una causa de orden orgánico o ambiental que debe ser descubierta. Es necesario decir que esto constituye la consecuencia natural de la ya citada afirmación de que la conducta es el indicador más fiel del estado estruc-

tural.

Pero descubrir una anormalidad en la conducta no es lo mismo que determinar la etiología. La conducta constituye sólo un aspecto de una totalidad más amplia integrada primero en el niño, luego en la familia y por último en el ambiente. Y si bien la vida infantil es, en sí misma, una totalidad, ella no puede considerarse desvinculada de los otros círculos a los cuales pertenece, ya que influye sobre ellos y recibe la influencia de los mismos (Gesell, 1948).

Las normas del crecimiento físico no son un criterio de crecimiento óptimo, son estadísticas que sirven para hacer comparaciones básicas, son instrumentos matemáticos para evitar el error de la generalización, partiendo de casos aislados, son conclusiones de investigación científica, y, como tales, son datos científicos indispensables que deberían servir como base para sistematización y análisis de otros datos.

Las normas podrían ser utilizadas como control de los datos de un grupo; por la comparación de datos experimentales, individuales o de grupo, con los modelos normales, puede llegarse a conclusiones que serían válidas por el hecho de que las reglas y los datos experimentales tienen atributos comunes, excepto con respecto de la variable en cuestión.

Los psicólogos convencidos de la importancia del control científico, utilizan sus propias técnicas de medición y luego buscarán en la literatura normas comparativas empleando las primeras cifras que encuentren, que son medidas de la dimensión tomadas por ellos, olvidando por completo que las técnicas de la medición pueden invalidar completamente las comparaciones. Cuanto más heterogénea sea la composición -- del grupo con respecto a los rasgos relacionados con el rasgo normativo, mayor será el número de casos necesarios para determinar la norma y mayor será la variabilidad del rasgo medido. Cuanto más altamente selectivo sea el grupo sobre el cual estén basadas las normas, más precisa será su utilidad científica.

Se deberá considerar que lo que es normal para un individuo no lo es para otro, es bueno comparar un individuo con el normal a fin de poder analizar su patrón particular de crecimiento, pero toda divergencia debe ser interpretada más que como una diferencia individual del crecimiento, lo más útil es la apreciación del crecimiento individual en función del desarrollo anterior.

La importancia de los estudios normativos como base comparativa del desarrollo es significativa, ya que por medio de los parámetros establecidos, podemos colocar a los ni

ños en diferentes edades pero bajo distintas condiciones específicas en un nivel de normalidad o anormalidad, según las tablas previamente estandarizadas para la población general, pero definitivamente se tomará muy en cuenta tanto el desarrollo anterior del niño (tipo de vivencias ambientales) como las diferencias individuales presentes.

Como ya se citó anteriormente, Gesell fue de los primeros en introducir un estudio normativo del desarrollo infantil, elaborando un esquema evolutivo, dividiéndolo para su aplicación en cuatro campos de la conducta del niño: motor, adaptativo, lenguaje y personal social.

ESTUDIOS EXPLORATORIOS ---

Suele aplicarse el término de estudio piloto o exploratorio a los experimentos previos a una investigación de envergadura; se supone que deben proporcionar al investigador una estimación del éxito o fracaso probable de un subsiguiente experimento bien diseñado.

El objetivo principal de dichos estudios, es la formulación de un problema para posibilitar investigación más precisa o dar lugar al desarrollo de nuevas hipótesis, no obstante, puede tener otras funciones como: aclarar conceptos,-

establecer prioridades para investigaciones posteriores o aumentar el conocimiento del investigador con el fenómeno que deseea investigar por medio de estudios más consecuentes y mejor estructurados.

La característica definitoria de los estudios piloto o exploratorios es su falta de control sobre ciertas varia--bles, aunque un control inadecuado se considera permisible - en estos estudios.

En problemas en los cuales existe muy poco conoci---miento utilizable, parece muy adecuado un estudio explorato--rio; en términos generales, se puede considerar al estudio - exploratorio como una entidad de una etapa inicial en un proceso continuo de investigación. Es necesario considerar que la labor exploratoria sirve para reducir al mínimo la canti--dad de tiempo y esfuerzo que se gasta en comprobar hipótesis incorrectas o en la comprobación inadecuada de hipótesis co--rrectas.

En un estudio exploratorio, si es precursor de un estudio estadístico, sólo puede utilizar un reducido número de sujetos, o bien, puede emplear sujetos con una historia experimental previa; de la misma manera, el estudio requiere su--jetos experimentalmente vírgenes y los aparatos utilizados - en un estudio de este tipo pueden estar sujetos a fallas oca

sionales.

Un estudio exploratorio es, por tanto, aquel en el cual surgen problemas técnicos, el investigador seguro que la conducta con la cual trabaja es adecuada a su experimentación, hasta que no se le presenta una dificultad imprevista, da por terminada el que su labor llegue a una conclusión satisfactoria. Su función es simplemente la de perfeccionar la técnica experimental aunque se debe tener en cuenta que si la técnica de la que uno dispone tiene una utilidad general más allá de los objetivos concretos con que se lleva a cabo el experimento, una descripción de los estudios exploratorios puede resultar valiosa para otros investigadores, la calidad de un estudio exploratorio no tiene por qué ser evidente de inmediato.

El estudio exploratorio no es, por tanto, un paso previo ineludible en el diseño experimental, sino que, por el contrario, resulta ser una consecuencia imprevista de la experimentación que se está llevando a cabo sin un conocimiento de las variables importantes. Si estos tienen lugar con tanta frecuencia, es debido a la gran cantidad de factores insuficientemente comprendidos, tanto aisladamente como combinados, que están implicados en la mayor parte de las investigaciones conductuales.

Un experimento nunca se diseña deliberadamente como estudio piloto, sino que se designa así, sólo después de realizado y aún entonces bajo ciertas condiciones.

Incidentalmente, existe una tendencia a subestimar la importancia de la investigación exploratoria y a considerar solamente el trabajo experimental como científico. Sin embargo, si el trabajo experimental ha de tener los valores teóricos o los sociales, debe aquél ser significativo para aspectos más amplios que los planeados en el experimento; -- tal significación puede resultar de una exploración adecuada de las dimensiones del problema con el que la investigación intenta tratar.

DESCRIPCION Y PRESENTACION DE LA ESCALA

Es común encontrarse con estudios que indican cuál debería ser el curso del desarrollo y crecimiento de un niño normal, cuando se inicia cualquier estudio del desarrollo infantil, un ejemplo de ello son los métodos para evaluar el desarrollo mediante las escalas de madurez. Generalmente, éstas contienen reactivos destinados a demostrar lo que un niño es capaz de hacer de acuerdo al grado de madurez evolutiva que posea, tomando en cuenta el que son estudios norma-

tivos; las conductas esperadas dependen de lo que pueda realizar la mayoría de los niños en cada edad o etapa.

El origen de las escalas se inicia por primera vez - con Pavlov en la URSS y Watson, Weiss y otros en Estados Unidos de Norteamérica, mismos que estudiaron la conducta de -- los bebés sobre reflejos y condicionamiento, así como sobre reacciones a diferentes tipos de excitación de los sentidos, que fueron la base para la elaboración de las escalas de desarrollo sensitivo-motor, surgiendo la primera en Francia -- por Izar y Simon (1916), considerando los estudios de Kru--- chet (1911) y de Biner (1905); dicha escala fue hecha con el objeto de establecer una serie de pruebas de nivel intelec-- tual a dificultad creciente.

Aparece en 1916 una escala descriptiva aún no estandarizada del Dr. Simon en Francia, la cual consta de pruebas para evaluar audición, visión, prensión, estática de la cabeza, posición sentada y lenguaje.

Otros teóricos han utilizado diferentes instrumentos para establecer escalas de inteligencia infantil (Catell, -- Stanford-Binet) empleando materiales de las escalas de desarrollo de Gesell y de otros tests infantiles.

Gesell, para realizar su escala, partió de un análisis cinematográfico del comportamiento de niños; examinó a -

50 niños de diferentes edades, observándolos en grupos de -- dos en dos y comparando sus reacciones en situaciones estandarizadas; posteriormente, realiza un estudio sistemático de los comportamientos de 100 niños, cuyo desarrollo observó -- desde su nacimiento.

Gesell y Amatruda, establecen cuál es la cantidad -- de conducta que el niño debe emitir en determinada edad, por lo que la conducta del niño, como ya se dijo anteriormente, -- es estudiada por los cuatro campos del desarrollo.

Existen actualmente un mayor número de escalas para -- medir el desarrollo infantil, mismas que son usadas con me-- nor frecuencia, quizá por la falta de información que hay so bre ellas, pero no por ser menos su exactitud o eficiencia, -- entre las más conocidas se encuentran:

Bayley scales of infant development

Catell infant intelligence test

Denver developmental screening test

Gesell developmental schedules

Sheridan developmental chart

Slesson intelligence test

Vineland social maturity scale

Considerando la importancia de obtener datos que se-

rían de utilidad, se elaboró una escala normativa para niños de 20 a 27 meses de edad, en base a un desglose de habilidades, efectuado en la Guardería de Comunicaciones y Transportes, empleando el método tanto normativo como el del análisis de la conducta; en dicha escala se relaciona el repertorio con la edad en forma individual tomando en cuenta el valor diferencial.

La elaboración de la Escala del Desarrollo implicó - desglosar objetivos por medio de definiciones conductuales - por edad y por áreas de desarrollo, constando dicha escala - de siete áreas:

Coordinación motora gruesa

Coordinación motora fina

Socialización

Imitación

Seguir instrucciones

Lenguaje

Autocuidado

DEFINICIONES DE LAS AREAS DE LA ESCALA

Conducta Motriz

Aptitud del niño para controlar fuerza, ritmo y magnitud de sus movimientos para producir esquemas coordinados en el espacio, en el tiempo y en relación con las herramientas e instrumentos.

I. COORDINACION MOTORA GRUESA:

Uso vigoroso de los grandes músculos para el control de la cabeza, tronco y extremidades en una forma global.

II. COORDINACION MOTORA FINA:

Control de movimientos delicados de los dedos y extremidades en forma precisa.

Conducta Social

Reacciones personales del niño ante la cultura social del medio en el cual vive, dichas actitudes están sujetas tanto a variaciones individuales como ambientales.

III. SOCIALIZACION:

Situación de contacto entre una persona ya sea niño o adulto en el contexto observacional.

IV. IMITACION:

Conductas adquiridas de un modelo original, conductas que en situaciones experimentales se asemejan al comportamiento de un modelo previamente observado por un sujeto.

V. SEGUIR INSTRUCCIONES:

Aptitud del niño para discernir la conducta que previamente ha sido requerida a efectuar. Dada una serie de instrucciones sencillas, el niño emitirá la conducta que el adulto le diga, se le repetirá dos veces asegurándose que cada instrucción será seguida. El adulto no dará más de dos instrucciones al mismo tiempo y se le ayudará con señas para que el niño emita la conducta adecuadamente.

VI. LENGUAJE:

Adquisición de formas características que dará la clave de la organización del sistema nervioso central del niño (Gesell, 1946); incluye toda forma de comunicación, palabras, frases, oraciones, vocalizaciones. El niño tiene que decir palabras de una o dos sílabas, ya sea por libre emisión o por repetición de palabras di-

chas por el adulto.

VII. AUTOCAUIDADO:

Elementos conductuales adquiridos a través de - adaptaciones y evoluciones maduracionales, lo--
grando establecer autocontrol e independencia -
en la ejecución de actividades con un cierto --
grado de dificultad. El niño tendrá que efec--
tuar conductas de autocontrol como: vestirse so
lo, ponerse o quitarse alguna prenda, comer so-
lo, etc., ya sea mediante instrucción o libre -
observación.

PRESENTACION DE LA ESCALA

I. Coordinación Motora Gruesa:

1. Patear una pelota. El niño lanzará una pelota con- una de ambas piernas logrando que ésta recorra una- distancia de medio metro aproximadamente.
2. Empujar una silla. Con ambas manos el niño tomará- una silla sin levantarla y la deslizará sobre el pi so, procurando recorrer una distancia de 30 a 40 cm.
3. Subir una escalera gateando. El niño deberá reco-- rrer de cuatro a cinco escalones apoyando alternada mente brazos y piernas.

4. Subir a una silla. Flexionando las extremidades inferiores y ayudado por las superiores alcanzará un buen control en una silla alta.
5. Correr sin ayuda. Flexionamiento de las piernas alternadamente, desplazándose con velocidad una distancia de 4 a 5 m, valiéndose por sí mismo.
6. Sentarse sin ayuda. El niño flexionará la parte inferior del tronco sobre una silla pequeña.
7. Subir escalones sin ayuda. Flexionará las piernas alternadamente hasta alcanzar cuatro escalones como mínimo.
8. Intentar cazar una pelota. Atrapar y sostener una pelota con ambas manos a una distancia de 1 m aproximadamente por instrucción verbal del adulto.
9. Aventar una pelota con las dos manos. Lanzar una pelota con ambas manos hacia un sujeto, a una distancia de aproximadamente 1 metro.
10. Patear una pelota en movimiento. Golpear una pelota con el pie para ponerla en movimiento, con imitación.
11. Empujar o jalar un carrito con un niño arriba. Jalar el cordón que enlaza al carrito o con ambas manos empujar el carrito que lleva un niño arriba; recibirá instrucción.

12. Maromas sobre un colchón. Se le indicará verbalmente que con sus dos manitas y la cabeza sobre el colchón se impulse hacia adelante hasta que dé toda la vuelta y caiga sobre la espalda en el colchón; se le puede ayudar dando una demostración de imitación.
13. Cargar cajas de cartón con juguetes o fichas. Con ambas manos tomará la caja, la levantará y la llevará de un lugar a otro a una distancia de 2 a 4 m, - por medio de instrucción verbal.
14. Brincar en un pie. Flexionará uno de ambos pies y lo mantendrá arriba y con el otro pie brincaré despegándolo del piso y avanzará hacia adelante mediante instrucción del adulto.
15. Brincar hacia adelante. Flexionando ambas piernas el niño se impulsará hacia adelante; despegando los pies del piso avanzará o saltará una distancia de - 30 cm.

Conductas aumentadas

16. Subir alternadamente sin sostenerse del pasamanos.- Flexionará las piernas hasta llegar al término de - ocho escalones sin ayuda del pasamanos.
17. Caminar sobre una raya. Caminará sobre una línea,-

deberá seguirla sin salir de ella ni perder el equi
librio.

18. Subir a una resbaladilla. Deberá subir las escale-
ras de una resbaladilla pequeña y se deslizará so--
bre ella sin el sostén de un adulto.
19. Patear una pelota con precisión. Impulsará una pe-
lota con cualquiera de los dos pies para ponerla en
movimiento, con imitación.
20. Lanzar una pelota con precisión a un adulto o compa-
ñero.
21. Caminar con ayuda un terreno pedregoso. Ayudado --
por un adulto, el niño tendrá que desplazarse en un
terreno disparejo.

II. Coordinación Motora Fina:

1. Llevar el biberón a la boca. Que el niño por sí so
lo haga todo el movimiento de flexionar el brazo pa-
ra llevarse el biberón a la boca.
2. Llevar una cuchara con comida. Flexionará los de--
dos de su mano para llevarse la cuchara a la boca.
3. Masticar comida. Mostrará los movimientos de mandí-
bula y deglución de los alimentos.
4. Pasar hojas de un libro. Tomar la hoja entre dos -
de sus dedos y darle vuelta.

5. Doblar un papel en dos partes. Juntar los dos extremos de una hoja tratando de formar dos partes -- iguales sin romperla con ayuda del adulto mediante imitación.
6. Garabatear sobre una hoja de papel con una crayola. Hacer cualquier rasgo irregular en una hoja, utilizando la crayola con cualquiera de las dos manos, -- mediante instrucción del adulto.
7. Hacer una torre con más de tres cubos. Tomar cada cubo colocando uno encima de otro con ambas manos o con cualquiera de las dos para formar una torre, -- previa instrucción del adulto.
8. Rasgar papel. Romper una hoja de papel en tiras -- sosteniendo con una mano el papel y con la otra tirando del mismo se le da una demostración.
9. Hacer bolas de plastilina. Tomar la plastilina y -- formar bolitas utilizando ambas manos o una de ---- ellas, siguiendo la instrucción práctica del adulto.
10. Meter objetos a una caja. Introducir cada uno de -- los cubos que se encuentran fuera de la caja mediante tres ensayos de instrucción por parte del adulto.
11. Ensartado de cuentas con una agujeta. Introducir -- la cuenta a la agujeta por el orificio sin dejarla

caer, dando indicaciones verbales y prácticas.

12. Ensamble de objetos. Colocar cada uno de los objetos en el tablero excavado utilizando cualquier mano por medio de varios ensayos mostrados por el --- adulto.
13. Hacer una torre de más de cinco cubos. Tomar cada-cubo colocándolo uno encima del otro con ambas ma--nos o con cualquiera de las dos sin que estos se --caigan, hasta que logre el equilibrio de los cinco-cubos.
14. Tratar de abrochar botones. Tomar con una mano la-orilla del botón e introducirlo en el orificio que-forma el ojal, sostenido con la otra mano, por me--dio de imitación y práctica del adulto.

Conductas aumentadas

15. Iluminar una superficie. Colorear partes de una ho-ja de papel o en su totalidad.
16. Tratar de igualar un trazo. Al presentar cualquier modelo, el niño imitará éste.
17. Pintar con pinceles en una hoja.
18. Enredar estambre en un palito.
19. Ensamblar figuras de diferentes tamaños sin error.

20. Hacer torre de más de seis cubos.



III. Socialización

1. Juega con otro niño. Compartir objetos o juguetes-
y llegar a tener contacto físico.
2. Caminar tomado de la mano. Desplazarse de un lugar
a otro con un niño o adulto, enlazando una de sus -
manos.
3. Permitir que un extraño lo toque o lo cargue. Faci-
litar el contacto físico con un adulto.
4. Reirse con un adulto cuando está jugando. Alternar
en ocasiones su mirada hacia alguien que lo observa
y sonreírle ante un estímulo de sonrisa.
5. Decir adiós con la mano. Movimiento oscilatorio de
cualquiera de las dos manos, articulando los dedos-
hacia arriba o hacia abajo, por imitación del adul-
to.
6. Jugar con todos los niños. Acción de compartir en-
forma activa, objetos, juguetes, etc., interactuan-
do entre los componentes del grupo.
7. Ayudar a guardar el material. El infante ayudará a
introducir el material utilizado en el lugar, indi-
cado por medio de la imitación al adulto.

8. Salir en grupo al jardín. Cumplir con las instrucciones proporcionadas por el adulto, formando una fila, tomados de la mano con dirección hacia el jar
dín.
9. Bailar con otro niño tomados de la mano. Seguir el ritmo de la música, brincando o balanceándose en pa
rejas y sin aventarse.
10. Competir en carreras. Correr en un espacio plano -
de 4 a 5 m sin aventarse ni caerse.
11. Hacer una rueda para cantar. a) Contar un cuento.-
b) Presenciar una función de títeres. Formar una -
rueda tomados de la mano, balancearse, girar en un-
sentido y en otro sin tirarse ni caerse, cuando el-
adulto le esté contando un cuento o tenga función -
de títeres los niños deberán estar sentados (en si-
lla o suelo) sin llorar o estar molestando a sus --
compañeros, su atención será de 5 a 10 minutos.
12. Decir adiós con la mano y verbalmente. Balanceará-
la mano de un lado para otro, cerrándola y abriéndo
la diciendo adiós a una persona verbalmente.

Conductas aumentadas

13. Decir gracias cuando el adulto lo pide. Esta con--

ducta debe ser imitada por el niño cuando el adulto le dé algo y le dice al niño: ¿Cómo se dice?, de -- tal manera que éste conteste: Gracias.

14. Decir quítate o empuja. Al estorbar al niño un --- adulto u otro niño, debe decir quítate o hacerlo a un lado con las manos.
15. Pedir objetos o juguetes verbalmente. El niño debe rá acercarse al adulto o niño y decirle lo que de-- sea.
16. Jugar con más de tres niños en el jardín. El adul- to deberá llevar al niño al jardín y éste deberá or ganizar o participar en juegos con equipos.
17. Decir no con la cabeza y verbalmente. Al hacerle - una pregunta o propuesta, el niño deberá contestar- en forma negativa, para lo cual moverá la cabeza de derecha a izquierda y viceversa, al mismo tiempo -- que dice no verbalmente.

IV. Imitación

1. Abrir y cerrar las manos. Flexionará los dedos de- tal forma que cuando los cierre, toque las palmas - de las manos, procediéndose de forma repetitiva.
2. Subir y bajar los brazos. Imitando al adulto, le--

vantará y bajará los brazos por indicación del adulto.

3. Abrir y cerrar la boca. Hacer articulaciones, ~~mo~~ viendo los músculos faciales, abriendo y cerrando la boca, para emitir sonidos como mmmm y aaaa.
4. Imitar sonidos. Emitirá sonidos que integren las vocales por indicación del adulto.
5. Tocar con las manos diferentes partes del cuerpo. Señalará con las manos las diferentes partes del ~~--~~ cuerpo por imitación.
6. Imitar movimientos en un baile con un adulto. Imitar los movimientos hechos por el adulto ya sea con música, ritmos o palmadas.
7. Imitar movimientos con palmadas. Seguir el ritmo con dos palmadas y un silencio.
8. Imitar movimientos de sentarse, pararse, brincar. Al sentarse en cuclillas, flexionará las piernas hasta que los glúteos lleguen a rozar los tobillos.
9. Imitar a un compañero con ayuda. Repetir la actividad realizada por sus compañeros e igualmente observar imitaciones verbales.

Conductas aumentadas

10. Imitar un ritmo. El niño deberá igualar el ritmo - que le muestre el adulto, ya sea golpeando una mano contra la otra o un objeto con otro.
11. Imitar a un adulto (movimientos de las partes del - cuerpo). Dentro de las actividades el adulto debe- rá hacer movimientos que el niño imitará de pies, - manos, cabeza, cintura, etc.
12. Imitar movimientos de otro niño. Igualar movimien- tos de otro niño cuando está jugando.
13. Imitar tocarse las partes del cuerpo. El adulto de- berá pararse frente al niño y comenzar a tocarse la cabeza, los brazos, las piernas, etc., y esperará a que el niño lo haga sin darle ninguna instrucción.
14. Imitar sonidos o palabras. El adulto deberá imitar sonidos o palabras para que el niño los imite.
15. Imitar trazos en un papel. El adulto trazará una o varias figuras frente al niño, de tal forma que el- niño pueda verlas y las imite.
16. Imitar movimientos en espejo. Se colocará al niño- frente a un espejo y el adulto frente a él hará mo- vimientos faciales y de los ojos que el niño deberá imitar.

17. Imitar sonidos vocales. El niño imitará sonidos hechos por el adulto semejantes al sonido de algunos animales.

V. Sequir instrucciones

1. Ven. El niño se dirigirá hacia el adulto cuando éste se lo pida.
2. Toma. Al mostrarle un objeto y decirle: "Toma", el niño deberá estirar ya sea una o ambas manos y tomar el objeto.
3. Párate. El niño se pondrá de pie o suspenderá su actividad cuando el adulto se lo pida.
4. Fórmate. Se colocará detrás de otro niño formando una fila.
5. Deja. Al niño se le proporcionará un objeto y se le pedirá lo deje, y éste deberá soltar el objeto proporcionado.
6. Acuéstate. El niño deberá reclinarse sobre el suelo o sobre un colchón.
7. No. El niño suspenderá la actividad cuando se le mencione esta negación.
8. Trae. Se le dirá al niño: "Trae ese objeto", el cual estará a cierta distancia de él, y éste deberá ir por el objeto y dárselo al adulto.

9. Dame. Al niño se le proporcionará un objeto, posteriormente se le pedirá y éste debe entregarlo al adulto.
10. Siéntate. El niño se sentará cuando el adulto se lo indique.
11. Ven rápido. El niño ocurrirá ante el llamado del adulto.
12. No toques. El niño evitará el contacto con cualquier objeto o persona.
13. Estate quieto. El niño permanecerá inactivo cuando se le indique.
14. Ven, guarda tus juguetes. El niño obedecerá, cuando escuche la orden proporcionada.
15. Siéntate a comer. El niño acudirá al lugar correspondiente y obedecerá la orden.
16. Vamos a bailar. El niño estará dispuesto a realizar movimientos corporales.

Conductas aumentadas

17. Vamos a cantar. Emitirá sonidos igualando a los dichos por el adulto.
18. Vamos a jugar. El niño se integrará con un grupo para jugar.

19. Aviéntame la pelota. Lanzará la pelota sostenida -
en sus manos a otra u otras personas.
20. Lleva. Se le proporcionará un objeto trasladando -
el mismo hacia otro lugar.
21. Métete. Estando fuera de la sala, el niño deberá -
entrar cuando el adulto se lo pida.
22. Sal de aquí. Al cambiar de actividad, el adulto pe-
dirá abandonar la sala, y el niño deberá obedecer.
23. Cierra. Debe dirigirse hacia la puerta abierta y -
cerrarla cuando se le indique.
24. Abre. Se debe dar la instrucción como en el inciso
pasado, sólo que esta vez se le pedirá abrir en vez
de cerrar.
25. Subir. Estando el adulto unos tres escalones más -
arriba que el niño, le extenderá la mano, le dirá -
sube dirigiéndose el niño hacia la misma.
26. Baja. Las instrucciones son las mismas que en el -
inciso anterior, a diferencia de que el adulto se -
encontrará tres escalones abajo de donde se encuen-
tra el niño.
27. Jalar objetos. Ante una serie de objetos colocados
previamente, el niño jalará el que quiera.
28. Guardar silencio. Permanecer sin hablar por un ---

- tiempo determinado, según la instrucción del adulto.
29. Saltar. Mediante una señal, el niño comenzará a --
brincar, ya sea hacia atrás o hacia adelante.
30. Manejar un juguete mecánico. Previa instrucción --
del manejo del juguete, el niño lo activará.

VI. Lenguaje

El niño emitirá las siguientes palabras, aparte de la -
conducta verbal espontánea que emita, será registrada.

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. Sí | 13. Zapato |
| 2. No | 14. Es mío |
| 3. Pan | 15. Dame agua |
| 4. Sopa o papa | 16. Es tuyo |
| 5. Coca | 17. Adiós mamá |
| 6. Gua-gua | 18. Dame más |
| 7. Cua-cua | 19. Nene |
| 8. Mamá | 20. Adiós nene |
| 9. Papá | 21. Coche |
| 10. Campo | 22. Caballo |
| 11. Casa | 23. Muñeco |
| 12. Pelota | 24. Leche |

Conducta verbal espontánea

1. Nombra dos o más objetos
2. Nombra dos o más dibujos
3. Identifica a los demás niños por su nombre
4. Identifica siete dibujos
5. Indica uso de objetos
6. Toda emisión de sílabas, sustantivos, pronombres, -
etc.

VII. Autocuidado

1. Llevarse un vaso con agua a la boca. El niño tomará el vaso que contenga líquido, con una o ambas manos y se lo llevará a la boca sin derramar el agua o líquido.
2. Llevarse una cuchara con comida. Deberá tomar con cualquiera de las dos manos la cuchara por el mango, la introducirá en el plato o recipiente y se la lleverá a la boca sin derramar comida.
3. Avisar para ir al baño. El niño avisará al adulto que quiere ir al baño, por medio de señas, jalando la bata o diciéndole "pipí".
4. Imitar comer solo. El niño estando sentado tomará la cuchara con cualquiera de las dos manos, la in--

troducirá en el plato o recipiente con comida y se la llevará a la boca, tomará su vaso, sin ayuda del adulto.

5. Limpiarse las manos. Tomará la toalla o servilleta con cualquiera de las dos manos y se la llevará a las manos frotándose o limpiándose los residuos de comida o líquidos que tenga, sin ayuda.
6. Quitarse los zapatos. Sentado o agachado se quitará los zapatos desabrochándolos o safándoselos sin ayuda del adulto.
7. Limpiarse la cara. Tomará la toalla o servilleta con cualquiera de las dos manos y se la llevará a la cara frotándose o limpiándose los residuos de comida bajo la supervisión del adulto.

Conductas aumentadas

8. Quitarse más de dos prendas de vestir. Al recibir instrucciones, se quitará alguna de sus ropas sin ninguna ayuda.
9. Ponerse los zapatos. Sin ayuda el niño se pondrá los zapatos.
10. Lavarse los dientes. Con ayuda del adulto el niño aseará sus dientes.

11. Intentar ponerse los calcetines. Con instrucciones del adulto, el niño intentará ponerse los calcetines lo mejor que pueda.
12. Peinarse sin ayuda. El niño alisará el pelo con el peine con una ayuda mínima por parte del adulto.
13. Ayudar a doblar la ropa. Mediante instrucciones -- del adulto el niño intentará doblar tanto su ropa -- como la de otros niños correctamente.
14. Tratar de no ensuciarse. El niño evitará manchar -- sus ropas o zapatos lo más que pueda.
15. Limpiarse la nariz. Con ayuda, el niño tratará de -- sonarse la nariz cuando sea necesario.

PRESENTACION GLOBAL DE LAS CONDUCTAS QUE
DEBERAN SER CUMPLIDAS POR NIÑOS DE UN
AÑO OCHO MESES A DOS AÑOS SEIS MESES

A R E A S	CONDUCTAS
I Coordinación Motora Gruesa	21
II Coordinación Motora Fina	20
III Socialización	17
IV Imitación	17
V Seguir Instrucciones	30
VI Lenguaje	24
VII Autocuidado	15

CARACTERISTICAS DE LA INSTITUCION

La investigación se realizó en la Casa de Cuna del - Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, - antes IMAN, por lo que se considera conveniente mencionar el tipo de servicio que presta, su organización y finalidad.

La Casa de Cuna alberga a los menores que ingresan - por:

1. Abandono
2. Extravío
3. Orfandad total y/o parcial
4. Hospitalización de la madre y/o padre
5. Prisión del padre y/o madre
6. Escasos recursos económicos
7. Delitos contra el menor
8. Robo de infante
9. Abandono del hogar por parte del padre y/o madre
10. Exposición voluntaria

La edad de los menores requerida para su ingreso es - desde recién nacidos hasta cinco años, debiendo estar física y mentalmente sanos.

Para brindar la protección necesaria al niño, se ---

cuenta con los siguientes servicios:

SERVICIO:

Médico

Social

Jurídico

Nutrición

Generales

Administrativos

La finalidad de la Institución es brindar protección integral al menor desamparado, procurando que su estancia -- sea corta y favorable para su desarrollo, reintegrándolo a -- su hogar original o a un nuevo núcleo por medio de la adop-- ción.

METODO

Sujetos. El estudio se realizó con ocho niños (3 niñas y 5 niños), tres de ellos bajo las mismas condiciones en cuanto a actividades educativas y los cinco restantes bajo condiciones diferentes a las anteriores.

La población se designó de la siguiente manera:

<u>GRUPO "A"</u>	<u>GRUPO "B"</u>
S1	S4
S2	S5
S3	S6

GRUPO "C"

S1
S2

El grupo "A" estuvo formado por:

RUBEN (sujeto 1), de dos años tres meses de edad, -- con un CI de 95, equivalente al nivel normal promedio, según Terman Merrill, cuyo motivo de ingreso a la institución fue -- protección temporal.

SOFIA (sujeto 2), de dos años de edad, con un CI de 95, equivalente al nivel normal promedio, según Terman Merrill, cuyo motivo de ingreso fue protección temporal.

GABRIELA (sujeto 3), de dos años de edad, con un CI de 90, equivalente al nivel normal promedio, según Terman Merrill, cuyo motivo de ingreso fue protección temporal.

El grupo "B" estuvo formado por:

OMAR (sujeto 4), de un año nueve meses de edad, con un CD de 90, equivalente al desarrollo normal, según Gesell,

cuyo motivo de ingreso fue protección temporal.

FERNANDO (sujeto 5), de un año ocho meses de edad, - con un CD de 85, equivalente a un retraso significativo en el desarrollo, cuyo motivo de ingreso fue abandono.

JOSE (sujeto 6), de dos años dos meses de edad, con un CD de 80 equivalente a un gran retraso en el desarrollo, - según Gesell, cuyo motivo de ingreso fue abandono.

El grupo "C" estuvo formado por:

GUADALUPE (sujeto 1), de dos años de edad, con un CI de 90, equivalente al nivel normal promedio, según Terman Merril, cuyo motivo de ingreso fue abandono.

BERTHA (sujeto 2), de dos años un mes, con un CI de 77, equivalente al nivel limítrofe según Terman Merril, cuyo motivo de ingreso fue abandono.

ESPACIO Y MATERIALES EXPERIMENTALES

Las fases experimentales se llevaron a cabo en cuatro escenarios diferentes: pabellón, comedor, jardín y cámara de Gesell.

En ambos grupos (A y B), el procedimiento consistió en la aplicación de una escala de desarrollo formada por siete áreas: Coordinación motora gruesa, Coordinación motora fi

na, Socialización, Imitación, Seguir Instrucciones, Lenguaje y Autocuidado, con un total de 144 conductas para niños de un año ocho meses a dos años seis meses.

DISEÑO

GRUPO EXPERIMENTAL

CONDICION DE APRENDIZAJE I (ENTRENAMIENTO)

GRUPO "A"	Línea base	Paso del tiempo	Presentación continua	Aumento conductas	Cámara Gesell
-----------	------------	-----------------	-----------------------	-------------------	---------------

CONDICION DE APRENDIZAJE II (CAMARA DE GESELL)

GRUPO "B"	Línea base	Aumento de conductas	Cámara de Gesell	Posttest
-----------	------------	----------------------	------------------	----------

GRUPO CONTROL

GRUPO "C"	Línea base	Paso del tiempo	Posttest
-----------	------------	-----------------	----------

El grupo "A" (condición de aprendizaje I - Entrenamiento) y el grupo "B" (condición de aprendizaje II - Cámara de Gesell) representaron las dos condiciones experimentales, y el grupo "C" representó el grupo control.

PROCEDIMIENTO

El estudio se inició a partir de la aplicación de la Escala de Desarrollo, con el objeto de registrar la cantidad de conductas que el niño presentaba.

En dicha escala, las áreas de Lenguaje y Autocuidado fueron registradas bajo condiciones diferentes; en el área de Lenguaje se registraron las conductas de la escala, así como la conducta verbal espontánea emitida por el niño.

En el área de Autocuidado, el registro realizado se llevó a cabo en varios escenarios (comedor y pabellón) debido a la naturaleza de las conductas.

Las conductas de la escala que se registraron fueron definidas en la primera parte del trabajo, donde se presenta y describe dicha escala.

Las variables manipuladas fueron: el material utilizado en la escala y las instrucciones que se dieron a los niños, mientras que la variable dependiente fue el incremento de las habilidades.

Esto fue para los grupos "A" y "B"; el grupo "C" se sometió únicamente a las condiciones controladas.

Las condiciones controladas fueron:

- a) Horario de registro
- b) Mismos experimentadores

- c) Mismos escenarios
- d) Presentación del mismo material
- e) La no utilización de ningún reforzador

FORMA DE REGISTRO

Se obtuvo un registro de frecuencias, efectuado por dos observadores, quienes se encargaron de comparar los resultados; la confiabilidad obtenida fue menor al 90%, procediéndose entonces a revisar tanto las conductas de la escala (definiciones) como la forma de registro (registro prueba) - elevando así la confiabilidad al 100%.

Durante las dos primeras fases experimentales (Línea Base y Paso del Tiempo), el tipo de registro no varió, tomando el tiempo global; para esto, dos observadores se encargaron de registrar las conductas, mientras un tercer observador tomaba el tiempo de ejecución de las mismas; dicho procedimiento se realizó únicamente con el grupo "A", por ejemplo:

AREA I - COORDINACION MOTORA GRUESA

	<u>Conductas</u>	<u>Sujetos</u>		
		1	2	3
1.	Correr sin ayuda	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
2.	Aventar la pelota con las dos manos	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>

TIEMPO GLOBAL: 4"

(Tiempo total utilizado por el sujeto para emitir la lista -
de conductas presentadas)

Para los grupos "B" y "C", durante la misma fase experimental, se utilizó el mismo registro, o sea, registro de frecuencias, variando únicamente la toma del tiempo, ya que el registro se efectuó en forma individual, tomando en cuenta el valor diferencial (tiempo utilizado) por sujeto y área, ejemplo:

AREA I - COORDINACION MOTORA GRUESA

	<u>Conductas</u>	<u>Sujeto</u>
		1
1.	Empujar una silla	<u>X</u>
2.	Subir una escalera gateando	<u>X</u>
3.	Intentar cachar una pelota	<u>X</u>

TIEMPO GLOBAL POR AREA: 2'

AREA 2 - COORDINACION MOTORA FINA

<u>Conductas</u>	<u>Sujeto</u>
	2
1. Pasar hojas de un libro	<u>X</u>
2. Hacer torre con más de 3 cubos	<u>X</u>
3. Iluminar una superficie	<u>X</u>

TIEMPO GLOBAL POR AREA: 3'

Mediante esta forma de registro se estableció la con
dición de Medición-Entrenamiento (registro de conductas obte
nidas mediante la presentación continua de la escala).

En la cuarta fase experimental Aumento de Conductas,
se utilizó el mismo registro que en la fase anterior.

Para la quinta fase (Cámara de Gesell) se estableció
un registro de tipo anecdótico, durante 11 sesiones, con un
tiempo global de 15' cada sesión, los mismos que se dividie-
ron en 3' de registro efectivo, correspondiendo minuto y me-
dio a cada sujeto con un intervalo fijo de 1' entre cada me-
dición.

Durante esta fase, se reunió el grupo experimental -
("A" y "B"), el cual estuvo formado por seis niños, bajo el-
registro de tres observadores.

CONFIABILIDAD

La confiabilidad se estableció durante el registro - entre observadores; entre ambos computaban el número de ---- acuerdos más desaciertos por cien, obteniendo una confiabilidad menor a 90%, hasta que se estableció el registro prueba.

Una vez refinado el tipo de registro y las conductas a registrar, se alcanzó una confiabilidad de 100% entre los-observadores.

Las fases experimentales se dividieron en:

- a) Línea Base
- b) Paso del Tiempo
- c) Presentación continua de la escala
- d) Aumento de conductas
- e) Cámara de Gesell
- f) Postest

LINEA BASE (manipulable)

Se llevó a cabo durante la primera y segunda sesión; para el grupo "A", se efectuó un registro de las conductas - contenidas en la escala; éstas se corrigieron y definieron - obteniéndose así la lista de las habilidades con las que se- trabajarían posteriormente (registro-prueba).

Para el grupo "B", una vez establecida la escala, se

procedió a aplicarla durante tres sesiones consecutivas (15, 16 y 17).

Para el grupo "C", la aplicación de la escala se llevó a cabo en las sesiones 53, 54 y 55.

PASO DEL TIEMPO (Grupo "A")

Después del registro-prueba, se presentó una inte---rrupción durante la presentación de la escala, por dos días, posteriormente, se aplicó en la quinta sesión; se dejó pasar el tiempo con el fin de observar si existía incremento o de---cremento de las conductas.

Esta fase se introdujo como condición experimental -exploratoria con el objeto de saber qué ocurría al dejar pa---sar dos días y no aplicar la escala al grupo "A".

PRESENTACION CONTINUA DE LA ESCALA (Grupo "A")

Se procedió a registrar durante cinco días (8a. a ---12a. sesión) en forma continua, tomando en cuenta el valor -diferencial, es decir, el tiempo utilizado para cada progra---ma y sujeto; las conductas fueron registradas de acuerdo a -su ocurrencia, determinando así la medición-entrenamiento --- (registro de conductas obtenidas mediante la presentación ---continua de la escala).

AUMENTO DE CONDUCTAS (Grupo "A")

Mediante la medición-entrenamiento, se alcanzó la totalidad de conductas a registrar en las diferentes áreas, debido a que la escala funciona como test y éste es muy reactivo, ya que el niño tiene que manejar material, por lo que se consideró necesario aumentar el repertorio conductual en cada uno de los programas, de la sesión 15 a la 19.

CAMARA DE GESELL (Grupos "A" y "B")

Bajo esta condición, se reunieron el Grupo "A" y el "B", con el propósito de observar las habilidades que presentaban ambos grupos; se registraron las conductas de los niños durante 11 sesiones en forma anecdótica, para establecer posteriormente las diferentes categorías conductuales, siendo éstas: Manipulación con el material (MM) (actividad manual con cada uno de los objetos presentados en el escenario); Contacto físico con el adulto (CFA) (cualquier relación que se tenga con el adulto); Contacto físico de niño entrenado con no-entrenado (CFE/NE) (relación del niño entrenado con el no-entrenado); Contacto físico de niño entrenado con otro entrenado (CFE/E) (relación de un niño entrenado con otro entrenado); Contacto físico de niño no entrenado con no entrenado (CFNE/NE) (relación de un niño no entrenado con otro no entrenado); Indiferencia (Indif) (ausencia de --

respuesta ante cualquier estimulación visual, física o verbal); Imitación (IMIT) (conductas que se asemejan al modelo).

Dentro de la Cámara de Gesell, se distribuyó el material utilizado en la escala con ambos grupos, constando éste de: 36 cubos, 56 cuentas de diferentes formas para ensartar, 8 agujetas, 3 cuentos de figuras animadas, 6 trozos de plastilina, una botella pequeña, una cuchara, una sillita, 2 pelotas, 6 crayones, hojas blancas y dos tableros para ensamblar bloques.

Para cada una de las sesiones, fue necesaria la presencia de un adulto diferente, cuya intervención consistía únicamente en evitar agresión física entre los niños.

POSTEST

En el grupo "B", una vez terminadas las sesiones de Cámara de Gesell, se aplicó un Posttest (Escala de Desarrollo) en la sesión 36, con el objeto de observar incremento, decremento o mantenimiento de las conductas. Los datos del sujeto 4 (OMAR) no se reportan ya que egresó de la institución.

En el grupo "C" (Control) se efectuó un Posttest (escala) 11 días después del último registro, para saber si existía aumento o disminución de las conductas.

ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Las gráficas muestran las habilidades y las progresivas adquisiciones de las mismas mediante la repetida presentación de la escala; se encuentran representadas en el eje vertical, el número de conductas especificadas en cada programa más las conductas aumentadas; el eje horizontal representa las sesiones utilizadas durante la presentación de la escala.

En las gráficas de tiempo el eje vertical representa los minutos de ejecución y el eje horizontal el número de sesiones.

Grupo Experimental "A"

Se observó que el sujeto 1 (Rubén) cumplió con las conductas de la escala, mismas que se mantuvieron hasta la tercera fase experimental (presentación continua) mostrando una tendencia ascendente debido al aumento de conductas en la escala, en este sujeto, el número de conductas adquiridas no varió; en cuanto al tiempo de ejecución la tendencia fue-

ascendente hasta obtenerse el tiempo mínimo de ejecución, logrando así una estabilidad.

En los sujetos 2 y 3 (Sofía y Gabriela), la curva -- muestra una tendencia ascendente con ciertas variaciones durante la fase experimental III (Presentación continua de la escala), hasta llegar al mantenimiento de conductas; la tendencia en el tiempo de ejecución decreció y se mantuvo al final de la sesión.

Debido a la naturaleza de las conductas, las áreas de Lenguaje y Autocuidado fueron registradas bajo condiciones -- diferentes (distintos escenarios y no control del tiempo), -- la curva de lenguaje en el grupo "A" muestra una tendencia -- positivamente acelerada al igual que la emisión de la conducta verbal espontánea; en el área de Autocuidado, la tendencia de la curva es ascendente llegando al límite de las conductas a registrar. En ambas áreas no se tomó el tiempo de ejecución por las condiciones del registro.

Grupo Experimental "B"

Durante la fase experimental de línea base, el sujeto 4 (Omar) mostró en todas las áreas un mantenimiento constante en las conductas, observándose únicamente decremento -- en el tiempo de ejecución.

Para el sujeto 5 (Fernando), en las áreas de Coordinación motora gruesa y fina, la curva muestra una leve adquisición de habilidades, mientras que en el área III (Socialización) y en el área IV (Imitación) se mantuvieron constantes las conductas, en el área V (Seguir instrucciones) no se observó ningún tipo de estas conductas.

En el sujeto 6 (José) se observa un mantenimiento de las conductas dentro de las áreas I (Coordinación motora gruesa), II (Coordinación motora fina), y III (Socialización); mientras que en el área IV (Imitación) no se da ningún tipo de conductas, mostrándose en el área V (Seguir instrucciones) una leve adquisición de las mismas.

En este grupo, la curva del tiempo de ejecución decreció, con excepción del sujeto 5 (Fernando) que en las áreas II (Coordinación motora fina) y III (Socialización) se mantuvieron constantes; las conductas de autocuidado no se dan y la emisión de la conducta verbal es muy pobre.

Grupo "C" Control

El sujeto 1 (Guadalupe) presentó un aumento gradual de conductas durante la Línea Base (Presentación de la Escala). El sujeto 2 (Bertha) mostró en las áreas I (Coordinación motora gruesa), III (Socialización) y V (Seguir instrucc

ciones) un aumento ligero en las conductas, mientras que en las áreas II (Coordinación motora fina) y IV (Imitación), se mantuvieron constantes; para estos sujetos el tiempo no se tomó en cuenta debido a las condiciones del registro.

CAMARA DE GESELL

En el grupo experimental "A" se puede observar que las categorías conductuales se presentaron de la siguiente manera:

En primer término, la categoría Manipulación con el Material (MM) muestra una elevación considerable, siguiendo en orden decreciente la categoría Contacto Físico de niño en trenado con niño no entrenado (CFE/NE) para todos los sujetos; la siguiente categoría Contacto Físico de niño entrena- do con entrenado, se presentó en tercer lugar, mostrándose variaciones en el sujeto 2 (Sofía), ya que en dos sesiones sus puntajes fueron similares a la categoría anterior, mante- niéndose constantes sin embargo en el sujeto 1 y en el 3.

Las categorías restantes se presentaron en orden decreciente ocupando el último lugar la categoría conductual Indiferencia.

En el grupo "B" los resultados en cuanto a la prime-

ra categoría (Manipulación con el material) son similares al grupo "A", ya que la curva mencionada es la que muestra mayor elevación.

La categoría contacto físico de niño entrenado con no entrenado, ocupa el segundo lugar en importancia para los sujetos 1 (Omar) y 3 (Fernando), ya que en el sujeto 2 (José), existe un decremento en todas las categorías conductuales.

La tercera categoría en orden de importancia corresponde a Imitación, para los sujetos 1 (Omar) y 3 (Fernando), coincidiendo las demás categorías en puntuaciones, exceptuando la Indiferencia, que es la categoría más decremada en ambos sujetos.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos al someter a sujetos bajo dos condiciones diferentes de aprendizaje fueron los siguientes:

En la Condición de Aprendizaje I (Presentación continua de la escala) con el grupo experimental "A", la adquisición de habilidades fue continua y en forma ascendente, reduciéndose el tiempo de ejecución en cada una de las áreas registradas, la notable elevación que muestran las curvas en esta condición y en todos los sujetos, parece deberse a la sola presentación continua de la escala, implicando asimismo el material utilizado, el cual fue muy relevante para este tipo de población, y a las variables que se controlaron en la investigación.

En la Condición de Aprendizaje II (Cámara de Gesell) donde se establecieron categorías conductuales en base a las conductas registradas en la escala, se notó un incremento en las habilidades, el grupo "A" se unió al grupo "B" sirviendo el primero como modelo, pues a base de imitación se estable-

ció su repertorio conductual, existiendo interacción entre -
ambos grupos; las curvas de manipulación con el material, --
así como el contacto físico, muestran ser las más elevadas, -
posiblemente se debe a que el grupo "B" se sometió menos a -
la presentación de la escala a diferencia del grupo "A", ---
quien ya tenía un previo entrenamiento, y su adquisición y -
mantenimiento de conductas se puso de manifiesto en esta con
dición.

En el grupo control "C", se notó un cambio mínimo, -
ya que la presentación de la escala no fue tan relevante co-
mo para que se establecieran e incrementarn las conductas a-
registrar, ya que dicha presentación ocurrió en pocas ocasio
nes, notándose claramente que la no adquisición de conductas
en gran parte se debió a la escasa presentación de la escala,
aunque el material utilizado en la misma fuera igual.

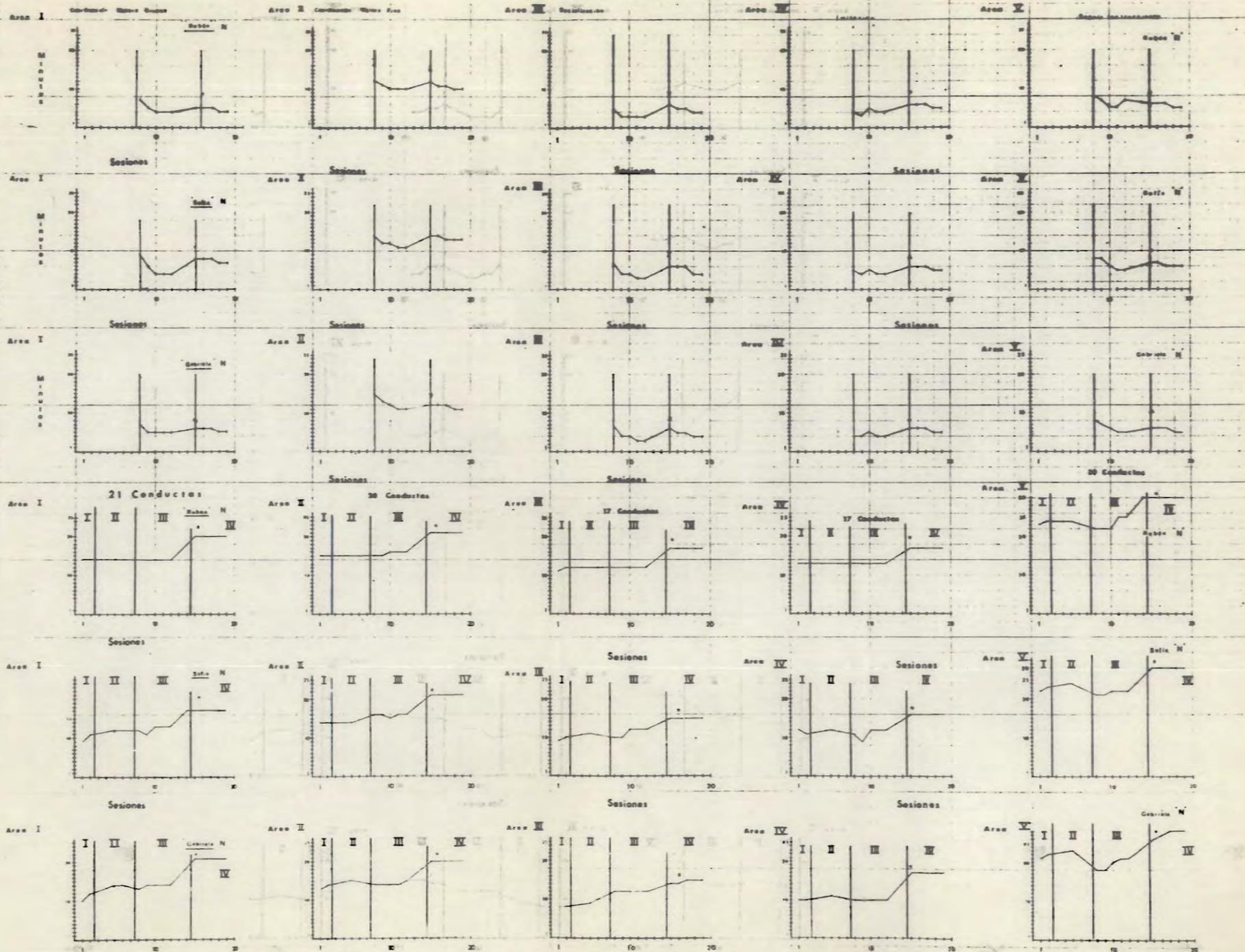
De lo anterior, pudimos observar la significancia --
que tiene la atención continua y programada en todas las ---
áreas del desarrollo, así como la importancia de entrenar a-
un determinado núcleo de población para que éste a su vez se
encargue de entrenar a otro, por medio de modelamiento e imi
tación, con la mínima intervención del adulto, ya que en un-
ambiente institucional varía la cantidad de atención indivi-
dual que se presta al niño y el grado de estimulación senso-

rial y motora proporcionada.

Es pues que se pensó en la realización de un estudio con carácter exploratorio, que nos informara sobre la posibilidad de someter a niños institucionales, que por el solo hecho de estar expuestos a esa condición, presentan un retardo en el desarrollo, a un entrenamiento medido y programado para que eleve paulatinamente sus repertorios, y a su vez, tuviera un papel de entrenador a otros niños que se situaban bajo las mismas condiciones que ellos anteriormente, disminuyendo la intervención del adulto, quien haría el papel de -- instructor inicial y supervisor de la condición de aprendizaje-entrenamiento entre los niños.

Esta investigación se efectuó con un número reducido de sujetos, pues como su nombre lo indica, fue con fines exploratorios, pero creemos que es sensible de replicarse con un rigor metodológico más preciso.

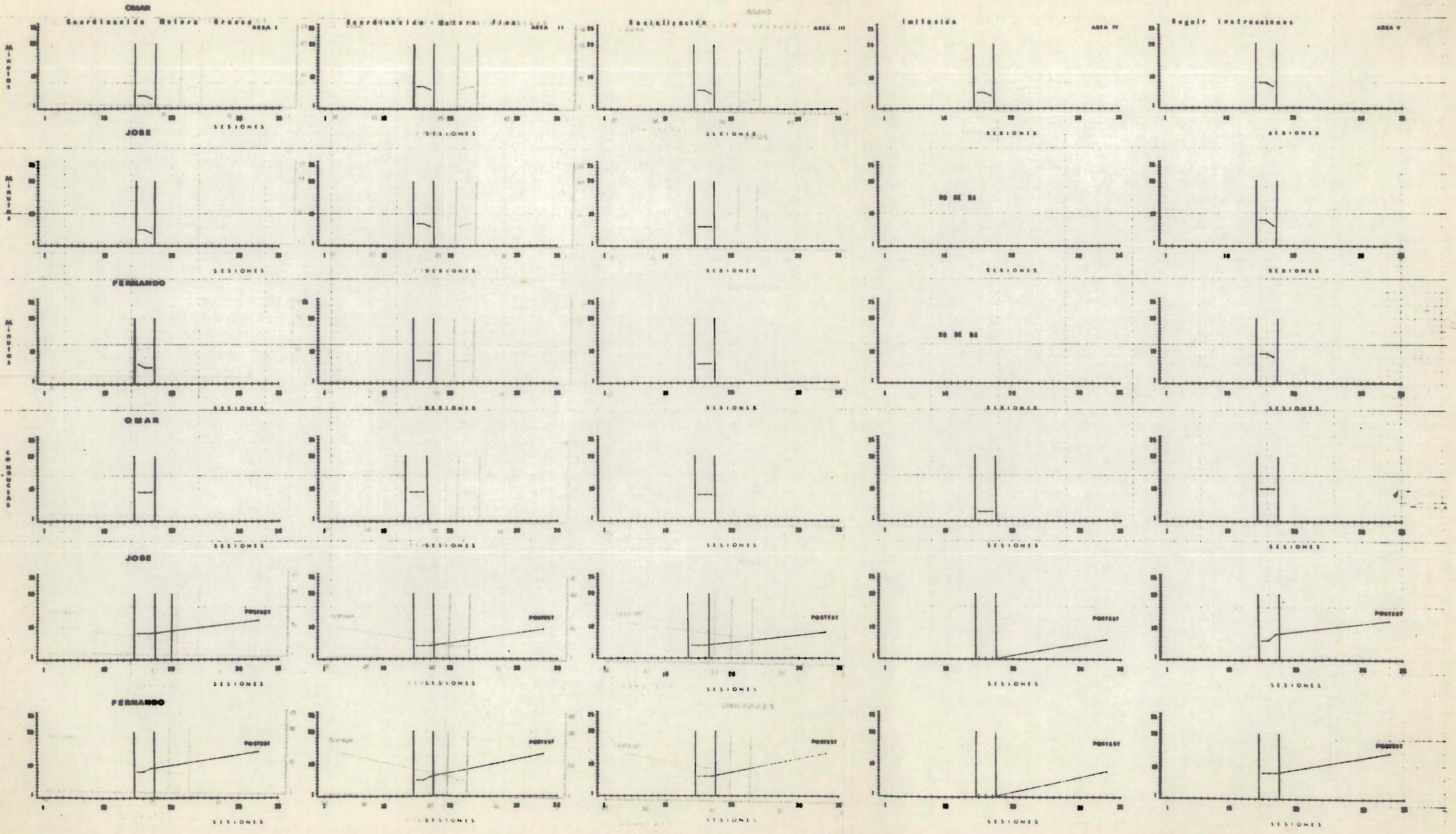
NIÑOS ENTRENADOS



FASES EXPERIMENTALES

• Aumento de Conducta	■ Prerrogativa Continua
I Llave Base	IV Cambio de Conducta
II Paso Tiempo	

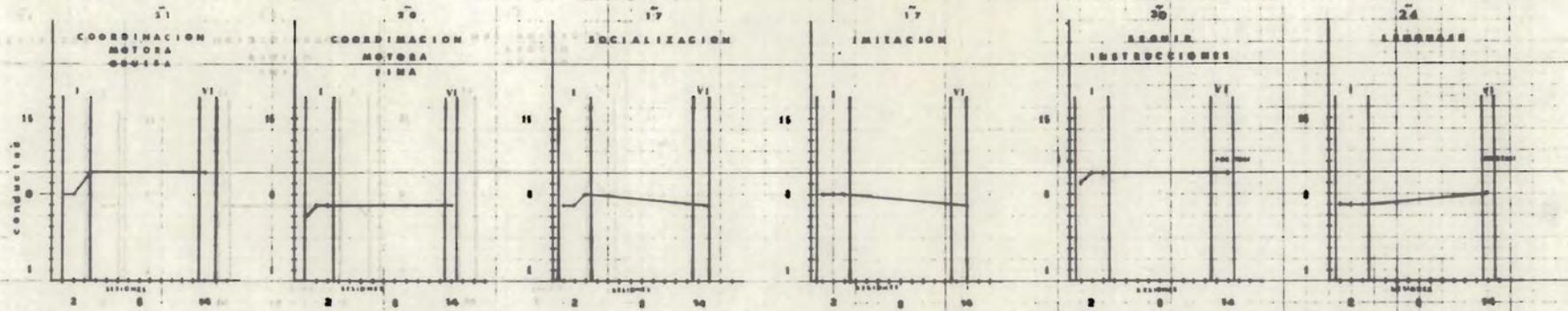
Niños no Entrenados



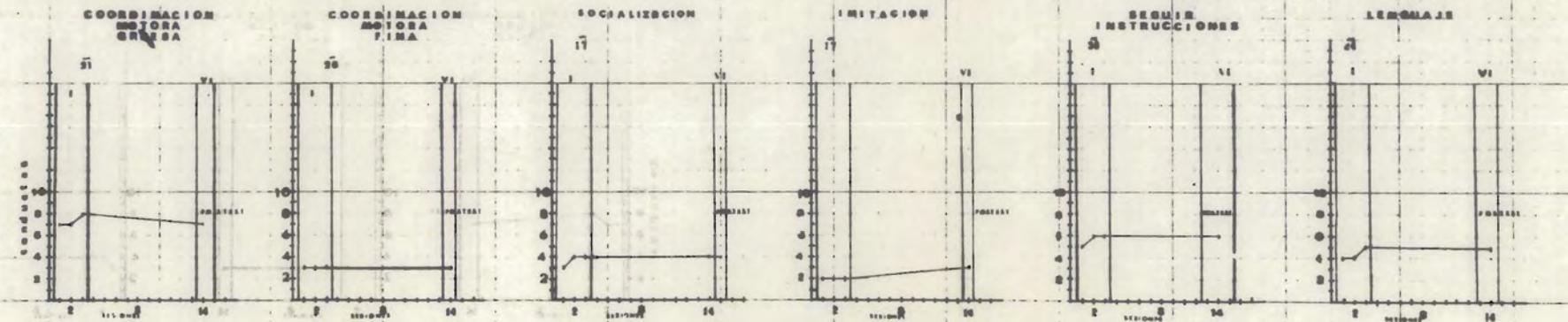
GRUPO CONTROL

GUADALUPE

TRUJACAUD



BERTHA

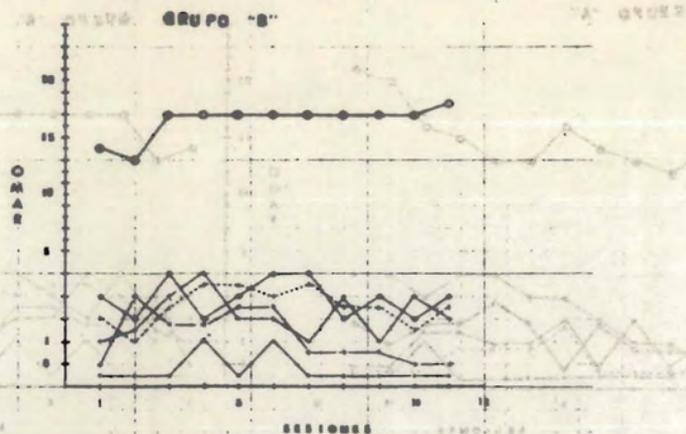
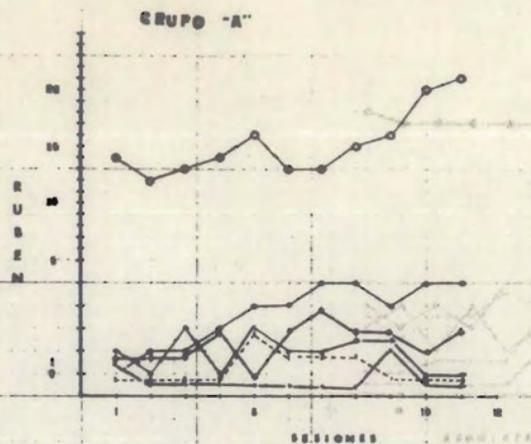


I > FASES EXPERIMENTALES
VI >

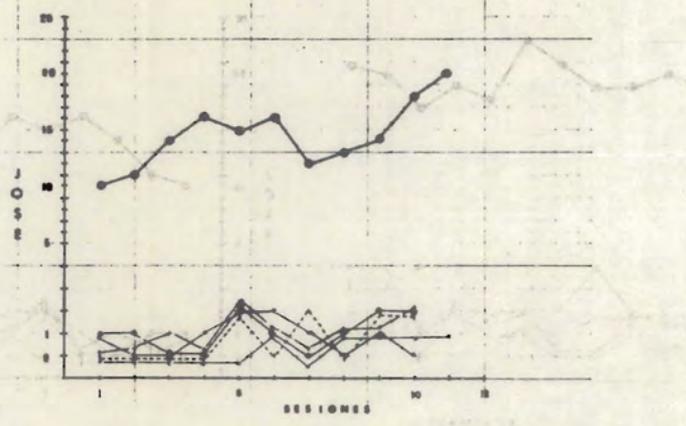
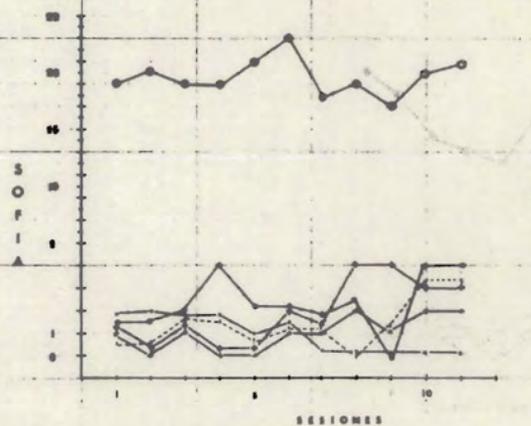
— CONDUCTAS

REGISTRO CAMARA RESELL 10 1972 1038

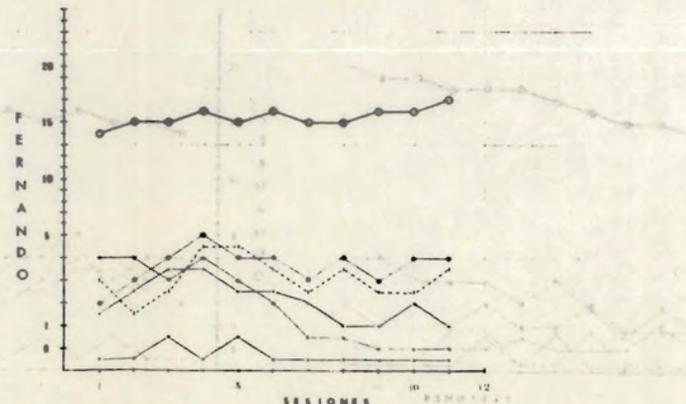
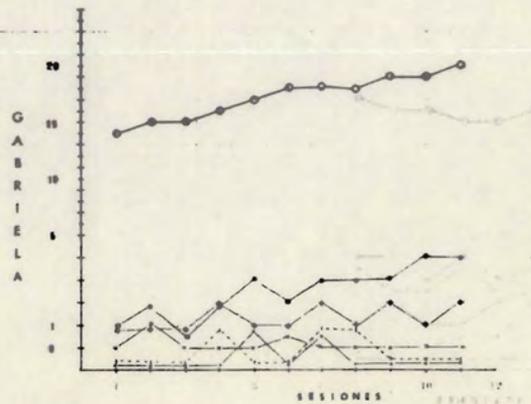
GABRIELAS



CONDICIONALES



GABRIELLA



- MM Manipulación/Material
- CFA Contacto Físico/Adulto
- ◆ CFA/E Contacto Físico niño Entrenado/año Entrenado
- ▲ CFA/NE Contacto Físico niño Entrenado/No Entrenado
- ◇ CPH/NE Contacto Físico niño No Entrenado/No Entrenado
- △ Imitación

BIBLIOGRAFIA

1. Abeloos, M. El Crecimiento. Ed. Aguilar. México, 1973.
2. Anastasi, A. Psicología Diferencial. Ed. Aguilar. México, 1971.
3. Bacharach, T. Cómo investigar en Psicología. - Ed. Morata, 1969.
4. Bijou, S.; Baer, D. Desarrollo Psicológico del Niño. Ed. Trillas. México, 1963.
5. Bijou, S.; Baer, D. Psicología del Desarrollo Infantil. Ed. Trillas. México, 1975.
6. Bühler, Charlotte. Desarrollo Psicológico del Niño. Ed. Aguilar, 1973.
7. Campell, D.; Stanley, J. Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social. Editores Amorrortu. Buenos Aires, 1970.
8. Carmichael, L. Manual de Psicología Infantil. - Ed. Ateneo. México, 1957.
9. Cohen, J. El Desarrollo del Niño. Ed. Planeta. Barcelona, 1969.
10. Collin, G. Compendio de Psicología Infantil. - Ed. Kapeluz, 1960.
11. Cueli, J.; Reidl, Lucy. Teorías de la Personalidad. Ed. Trillas. México, 1975.
12. Erikson, E. Infancia y Sociedad. Ed. Hormé. -- Buenos Aires, 1970.

13. Gesell, A.; Amatruda, C. Diagnóstico del Desarrollo Normal y Anormal del Niño. Ed. Paidós.- Buenos Aires, 1974.
14. Gesell, A. El Niño de 1 a 5 años. Ed. Paidós.- Buenos Aires, 1953.
15. Hyman, R. El Carácter de la Investigación Psicológica. Ed. UTEHA. México, 1965.
16. Kanner, L. Child Psychiatry. Thomas Sprenfield. III, 1948.
17. Koupernik, C. Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia. Ed. Planeta. Barcelona, 1975.
18. Mussen, Conger, Kagan. Desarrollo de la Personalidad en el Niño. Ed. Trillas. México, 1972.
19. Reese, W. Hayne, Lipsitt P. Lewis. Psicología Infantil Experimental. Ed. Trillas. México, -- 1974.
20. Seltiz, C.; Jahoda, M. Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales. Ed. Rialp. -- 1976.
21. Sidman, M. Tácticas de Investigación Científica. Ed. Barcelona, 1975.
22. Singer y Singer. Psicología Infantil. Ed. Interamericana, 1974.
23. Spitz, R. El Primer año de Vida del Niño. Ed.- Fondo de Cultura Económica. México, 1974.
24. Stanger, R. Psicología de la Personalidad. Ed. Trillas. México, 1974.
25. Stone, L. J.; Church, J. Psicología y Psicopatología del Desarrollo. Ed. Trillas. México, - 1970.
26. Watson, H. E.; Lowrey H. G. Crecimiento y Desarrollo del Niño. Ed. Trillas. México, 1974.

27. Wolff, S. Trastornos Psíquicos del Niño. Siglo XXI de España. Editores, S. A., 1975.
28. Winnicott, D. W. El Niño y el Mundo Externo. - Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.