



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

**MÉTODO STANISLAVSKI DE ACTUACIÓN Y EL DESARROLLO
DE LA COGNICIÓN EN NIÑOS DE 5 AÑOS**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
OMAR ISRAEL ZAVALA RAMOS

JURADO

TUTORA: DRA. ANA MARÍA BALTZAR RAMOS
COMITÉ: DR. EDUARDO ALEJANDRO ESCOTTO CÓRDOVA
LIC. PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES
MTRA. GABRIELA VERÓNICA ESPINOSA RÚBIO
LIC. NORMA MARTÍNEZ LIMA

PROYECTO PAPIME (PE303816)



CIUDAD DE MÉXICO

2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*“Soy de los que creen que en las cosas pequeñas
está todo; el niño es pequeño y contiene al hombre,
el cerebro es estrecho y alberga al pensamiento, el
ojo es solo un punto y abarca leguas.”*

-Alexander Dumas (Hijo)

Agradecimientos

A mis padres, cuyo apoyo incondicional en todas mis decisiones me ha permitido llegar hasta aquí.

A mi hermano, quien ha influido en mi forma de ser más que cualquier otra persona.

A mis profesores de teatro, que me introdujeron al mundo de la actuación y forjaron mi disciplina.

Al Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), por su financiamiento que hizo posible esta investigación

A la Doctora Ana María Baltazar Ramos, que me brindó la oportunidad para realizar este proyecto, así como la guía y el espacio para que este tomara vida.

Al Doctor Alejandro Eduardo Escotto Córdova, por sus aportes que terminaron de guiar este trabajo.

A todos mis sinodales, cuyas contribuciones enriquecieron mucho este trabajo.

A Liliana Cuevas Mireles, la persona más amable que he conocido y cuya ayuda y apoyo han sido invaluable.

A mis compañeros pasantes Liliana Cuevas, Mariana Rivera, Elizabeth Rodríguez, Mariana Ramírez, Mauricio Castillo, Azriel Macías, Sandra Romo-López, quienes hicieron de este proyecto una agradable aventura.

A mis alumnas Danaí Luna, Kimberly Martínez y Patricia Juárez, cuyas ideas, tiempo y trabajo fueron pilares fundamentales para este trabajo.

A Tania Olhovich, quien me ayudó a ampliar mi conocimiento sobre Stanislauski, brindándome su tiempo, su explicación y su bibliografía.

A todas las personas que conocí en mi paso por la universidad

Y por supuesto a la máxima casa de estudios, mi alma máter: la Universidad Nacional Autónoma de México.

Índice

Resumen	6
INTRODUCCIÓN	7
Capítulo 1. Cognición	10
1.1 Origen	10
1.2 Desarrollo de la cognición	12
Primera etapa	15
Segunda etapa	16
Tercera etapa	17
Influencia del lenguaje en el desarrollo de los procesos cognitivos	19
1.3 Infancia y desarrollo cognitivo (Características y desarrollo de la cognición en el niño)	22
Cognición en niños de 5 años (Características específicas).....	28
1.4 Teatro y cognición.....	33
Capítulo 2. Método Stanislavski	34
2.1 Su vida en el arte	34
2.2 Elementos del método	37
Acción.....	37
Atención.....	40
Objetivos.....	41
Imaginación	42
Conflictos	44
2.3 Evolución del método.....	45
2.4 El entrenamiento del actor	47
Capítulo 3. Método Stanislavski adaptado al programa de Estimulación del Desarrollo.....	49
3.1 Estructura del programa con el método Stanislavski	50
Planeación	50
Ejecución	56
Capítulo 4. Método	60
4.1 Justificación.....	60
4.2 Planteamiento del problema.....	60
4.3 Objetivo general	61
4.4 Objetivos específicos	61

4.5 Hipótesis	61
Variables.....	61
4.6 Diseño	62
Tipo de investigación	63
Participantes	63
Selección de muestra	64
Escenario.....	64
Instrumentos	64
Procedimiento.....	64
Capítulo 5. Resultados	72
Primera fase.....	72
Segunda fase	75
Tercera fase	90
Capítulo 6. Análisis.....	99
Niños con 3 y 4 evaluaciones.....	99
Niños con 2 evaluaciones	115
Niños con 1 evaluación	118
Análisis general.....	125
Capítulo 7. Discusiones y conclusiones	127
Referencias	131
Anexos	135
Anexo 1. Objetivos extraídos de GP, distribuidos en las diferentes categorías establecidas	135
Anexo 2. Ejemplo de recopilación de observaciones, hechas en la clínica y en casa de los niños, sobre su desempeño en las actividades de acuerdo a las habilidades en cada categoría.	138

Índice de Tablas y Gráficas

<i>Tabla 1. Participantes del programa en la edad de 5 años</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 2. Datos 1era evaluación.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 3. Análisis de las observaciones del niño 1</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 4. Análisis de las observaciones del niño 2</i>	<i>76</i>
<i>Tabla 5. Análisis de las observaciones del niño 3.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabla 6. Análisis de las observaciones del niño 4.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabla 7. Análisis de las observaciones del niño 5.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 8. Análisis de las observaciones del niño 6.....</i>	<i>81</i>
<i>Tabla 9. Análisis de las observaciones del niño 7.....</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 10. Análisis de las observaciones del niño 8.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabla 11. Análisis de las observaciones del niño 9.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabla 12. Análisis de las observaciones del niño 10.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 13. Análisis de las observaciones del niño 11</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 14. Análisis de las observaciones del niño 12.....</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 15. Datos, última evaluación</i>	<i>97</i>
<i>Figura 1. Evaluaciones mensuales del niño 1</i>	<i>90</i>
<i>Figura 2. Evaluaciones mensuales del niño 2</i>	<i>91</i>
<i>Figura 3. Evaluaciones mensuales del niño 3</i>	<i>91</i>
<i>Figura 4. Evaluaciones mensuales del niño 4.....</i>	<i>92</i>
<i>Figura 5. Evaluaciones mensuales del niño 5</i>	<i>92</i>
<i>Figura 6. Evaluaciones mensuales del niño 6</i>	<i>93</i>
<i>Figura 7. Evaluaciones mensuales del niño 7</i>	<i>94</i>
<i>Figura 8. Evaluaciones mensuales del niño 8</i>	<i>94</i>
<i>Figura 9. Evaluaciones mensuales del niño 9</i>	<i>95</i>
<i>Figura 10. Evaluaciones mensuales del niño 10.....</i>	<i>96</i>
<i>Figura 11. Evaluaciones mensuales del niño 11</i>	<i>96</i>
<i>Figura 12. Evaluaciones mensuales del niño 12</i>	<i>97</i>

Resumen

Se tomó el método Stanislavski y se adaptó al programa de estimulación del desarrollo, definido este como un conjunto de actividades estructuradas y organizadas para fortalecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas (Baltazar, 2019), para ofrecer una forma diferente de llevar a cabo las actividades, a través de un juego de roles, guiado por una historia que se va desarrollando a partir de las acciones de los niños, quienes deben tomar decisiones, y cuestionarlas, para alcanzar los objetivos que tienen como personajes de la historia. Esto con el objetivo de desarrollar la cognición de los niños de 5 años para que adquieran un mejor control sobre sí mismos (Vygotski, 1931/1995) y con ello un mejor desarrollo en general; para ello se trabajó con 12 sujetos, 7 niños y 5 niñas de 5 años (junto a sus tutores) a lo largo de 4 meses en una investigación cuasi experimental longitudinal, que inició con una evaluación, basada en los objetivos de Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman, & Hilliard, 1978) que estuvieran relacionados con las categorías establecidas para medir el desarrollo cognitivo (Interiorización y Manejo de Símbolos, Diferenciación de Conceptos, Conversación, Conducta Reflexiva, Acciones Volitivas y Coordinación Motriz) y que sirvió de base para el ulterior trabajo de los niños, el cual también fue evaluado mensualmente de la misma manera, además de con observaciones hechas en cada sesión. El análisis precedente arrojó que se logró desarrollar la cognición de los niños, mostrando un avance en las categorías, adquiriendo o mejorando habilidades dentro de estas.

Palabras clave: Estimulación, Desarrollo, Método Stanislavski, Cognición

INTRODUCCIÓN

El ser humano ha logrado grandes cosas en el poco tiempo que lleva sobre la faz de la Tierra; desde la construcción de Stonehenge, pasando por las maravillosas pirámides mesoamericanas y egipcias, las colosales cabezas olmecas, hasta obras igual de complejas y detalladas como la capilla Sixtina y el David de Miguel Ángel, la Gioconda de Da Vinci y una extensa lista de creaciones hechas por manos humanas. Todas y cada una de las obras artísticas y aportes científicos que la humanidad ha logrado, le han permitido posicionarse como la especie dominante del planeta, pero ¿Cómo ha logrado todo esto? ¿Qué le ha permitido diferenciarse del resto de las especies?

La respuesta está dentro de nosotros, y no en un sentido metafórico, realmente se encuentra dentro de cada uno de los seres humanos: es el complejo sistema nervioso central que permite el desarrollo de los procesos cognitivos, adquirido gracias a la evolución filogenética, la cual fue moldeando diferentes niveles en el sistema nervioso central, permitiendo con ello nuevas fases en el desarrollo biológico del comportamiento (Vygotski¹, 1931/1995).

Por supuesto que este fenómeno solo es el principio, la base biológica no es la única responsable de que la cognición humana se volviera algo tan extraordinario, se requirió de otro componente para lograrlo; y este fue la cultura, la cual tiene una influencia sobre los procesos cognitivos, que ocurre partir del apoyo mutuo que se dan entre ellas las personas de una misma cultura, permitiéndoles manejar la información de la misma manera; así pues, la humanidad tuvo que pasar por una evolución orgánica así como por un desarrollo cultural para ser lo que es hoy en día.

Este camino de dos partes que recorrió nuestra especie es el mismo que cada individuo debe recorrer para lograr su desarrollo, de tal manera que, desde el desarrollo del embrión, hasta los primeros años de infancia, se puede observar la

¹ Se escribirá el nombre "Vygotski" así al considerarse como su traducción correcta, tal como lo pone Baltazar (2019), sin embargo, se respetará en las citas y en las referencias la manera de traducir de cada editorial.

evolución biológica humana, lo que implica que conforme va creciendo el niño va adquiriendo la estructura orgánica necesaria para la adquisición y desarrollo de los procesos cognitivos. Por otro lado, cuando un niño nace, lo hace dentro de un ambiente cultural, del cual va a aprender desde el momento en que se pone en contacto con él, adquiriendo la visión propia de dicha cultura, que le permitirá lograr ese desarrollo cognitivo, el cual puede seguir aumentando incluso cuando haya terminado su desarrollo biológico, puesto que el final del crecimiento no indica el inicio de la decadencia de las funciones superiores, sino al contrario, se permite un progreso, llegando hasta un equilibrio móvil, que es más estable entre más móvil sea (Piaget & Inhelder, 1950/1969).

Hay que resaltar que la guía por parte de otros es indispensable para el correcto desarrollo cognitivo por dos razones, la primera es que si bien es cierto que existen elementos de la cultura que el niño puede aprender por mera exposición a estos, existen otros que requieren que otra persona más experimentada guíe al niño para que este los aprenda; la segunda es porque la forma en que el niño es guiado se interioriza en él, de tal manera que el niño adquiere la forma de guiarse a sí mismo.

Sucede pues que, si no se cuenta con una buena guía externa o se cuenta, pero de una manera muy pobre, el desarrollo cognitivo simplemente no alcanza los niveles esperados. Si bien esta afirmación puede sonar fatalista, también es cierto que abre la puerta al entendimiento de que es posible influir en este desarrollo para que suceda de la mejor manera.

En función de lo planteado, primero que nada, hay que saber cómo sucede el desarrollo cognitivo, y segundo, cual es la mejor manera para lograrlo; siendo estos dos puntos los ejes sobre los que está construido el siguiente trabajo, aterrizado en la edad final de una de las etapas cruciales para conseguir un óptimo nivel cognitivo: la etapa preescolar, la cual abarca desde los 3 años de edad hasta los 5.

Al llegar a esta última edad, el niño ya debe tener un mayor dominio de lenguaje, así como un pensamiento más abstracto y una imaginación más concreta; de no ser así, es necesario brindar las herramientas para alcanzar el nivel esperado. Por el

contrario, si el niño si cuenta con este nivel, es posible trabajar con él de formas mucho más complejas que con niños más pequeños, por ejemplo, es posible apoyarse en técnicas artísticas, incluso una tan compleja como la actuación, la cual posee elementos que permiten al niño poner en acción su cuerpo y su mente.

Por lo tanto la propuesta abordada, correspondiente a la segunda mitad de este trabajo, es una que involucra al teatro, tomando elementos e incorporándolos en un programa de estimulación del desarrollo, que entiende que el proceso biológico y cultural no son mutuamente excluyentes, por lo tanto si no hay una correcta maduración biológica, el desarrollo cultural se puede entorpecer; por esta razón el programa trabaja con niños sin problemas de desarrollo biológico, para que tanto este como el desarrollo cultural puedan coincidir y combinarse el uno con el otro.

En resumidas cuentas, este trabajo trata sobre cognición, una propuesta sacada de un método de actuación para influir en el desarrollo cognitivo y del programa que permitió aplicar la propuesta para medir su impacto.

Capítulo 1. Cognición

Gran parte de los seres vivos poseen la capacidad para conocer su entorno a partir de su percepción e interacción, lo que les permite aprender de él y, con esto, solucionar los problemas que se presenten en el transcurso de su vida; dicha capacidad es denominada como cognición, una palabra que viene del latín *cognoscere* y que significa conocer, por lo que este término engloba todo lo que pertenezca o que está relacionado con el conocimiento, dando a entender, de forma simple, que la cognición es la capacidad de los seres vivos para adquirir conocimiento (Figueroba, 2018)

Esta capacidad cognitiva difiere entre especie y especie, y en el ser humano se puede apreciar más desarrollada que en el resto de los animales, debido a que su sistema nervioso (la estructura que posibilita el conocimiento) posee una mayor complejidad en la correlación de sus partes, resultado de la influencia de dos procesos: uno biológico y el otro cultural.

El primer proceso se refiere a la relación que guarda la cognición con los cambios en la organización cerebral que ha sufrido la especie humana a lo largo de su evolución, es decir, cómo el proceso evolutivo fue moldeando las bases sobre las cuales se desarrollaron los procesos cognitivos característicos de la especie humana (Zapata, 2009); en seguida se dará un breve vistazo de esto.

1.1 Origen

Liublinskaia (1971) destaca que la causa de vida de un organismo y su posterior desarrollo reside en el intercambio constante de sustancias entre dicho organismo y el medio en que se desenvuelve; un proceso de asimilación y desasimilación, además de una lucha por la consecución de dichas sustancias, lo que se traduce en encontrar la mayor cantidad de comida posible mientras se evita ser comido. Así pues, de acuerdo a la complejidad del ambiente, su tamaño, el tipo de dieta que se tenga y la forma en que se consigue la comida, serán las características que cada especie desarrolle.

Una característica que muchas especies desarrollaron es la organización en grupos, la cual, de acuerdo a investigaciones de Byrne y Bates (2007), es la responsable del crecimiento del cerebro, debido a que lidiar con problemas sociales representa el mayor problema intelectual que una especie puede afrontar, afirmando que entre más grande es el grupo, más grande es el cerebro; por consiguiente uno de los factores para el tamaño extraordinario del cerebro humano fue este (más importante incluso que la dieta proteínica y la elaboración de instrumentos).

Sin embargo, las investigaciones de Neil (2007) sobre el tamaño del cerebro humano, una comparación con el de mamíferos pertenecientes al linaje de los primates, destacaron que más importante que el tamaño del cerebro es la relación entre el tamaño de este y el tamaño del cuerpo (algo denominado como coeficiente de encefalización), el cual en el *Homo Sapiens* es de 7, es decir, que tiene un cerebro 7 veces más grande que el que le correspondería por su tamaño corporal.

La mayor implicación de tener un cerebro así es la cantidad de energía que consume, según Leonard (2003) la demanda energética de un adulto humano va de un 20% al 25%, lo que supone que se debe destinar una fracción notable del suministro energético diario al funcionamiento del cerebro, lo que implica que tomó para sí el ahorro energético conseguido de la marcha bípeda, al igual que el ahorro metabólico gastrointestinal resultado de una dieta carnívora rica en proteínas.

Posteriormente el cerebro hace uso de esta energía para poder llevar a cabo el proceso necesario para la cognición (Zapata, 2009), es decir, hacer un registro sensorial tanto del mundo externo, como del estado del cuerpo (el cual es representado neuralmente), para después mediar las respuestas motoras que el medio demande; entre mejor se sintetiza la energía, más complejo es el proceso cognitivo.

Es así como, biológicamente, el ser humano quedó equipado con un cerebro capaz realizar procesos cognitivos más complejos, sin embargo, esto no es suficiente para alcanzar dicha complejidad, es necesario de un elemento más que detone el desarrollo cognitivo.

1.2 Desarrollo de la cognición

Si bien las cualidades biológicas del cerebro humano le permiten que sea capaz de conocer su mundo de una manera más compleja, este por sí sólo no es el determinante de su cognición, simplemente constituye la estructura primitiva por la cual surgen las funciones psíquicas primarias, tales como la atención, la memoria y percepción, que sirven de base para el ulterior desarrollo de la cognición humana, el cual requiere de la intervención del elemento social para conseguirse.

Son muchos los teóricos que desatacan a la sociedad como aquello que ha permitido el surgimiento de la gran capacidad cognitiva humana (Cueli, 1971); por ejemplo, Brown (1970), basó sus investigaciones en la psicología social y la psicolingüística, la cual se centra en el análisis del pensamiento a través del lenguaje.

A partir de estas investigaciones destacó que la importancia del lenguaje reside en que permite ordenar y clasificar la realidad del ser humano, esto se puede ver en la forma en que las diferentes comunidades lingüísticas definen los objetos, cada comunidad destaca en su lenguaje aquello que tiene mayor importancia de acuerdo al ambiente en que se desenvuelve, ejemplo de esto son los esquimales, quienes tienen 3 diferentes palabras para “nieve” debido a que en su realidad la nieve tiene gran relevancia en sus vidas; así las personas transforman estructuras profundas de su pensamiento mediante la cadena de palabras que se producen al expresar las ideas, por lo que el lenguaje al ser expresado permite la modificación del conocimiento

Por otro lado, está Kohlberg (1992), quien decía que el desarrollo cognitivo depende de los juicios morales que el individuo adquiere conforme va creciendo, el conocimiento pasa por el filtro de lo que es bueno o malo y a partir de esto se guían las acciones. Observó en sus estudios que la construcción de la moral aumentaba conforme los niños crecían, al igual que el lenguaje, y que se desarrollaba pasando por tres niveles:

1. Preconvencional: En donde acatar los estatutos morales se hace por conveniencia o para evitar un castigo.
2. Convencional: Obedece las reglas con el fin de pertenecer a un grupo social.
3. Postconvencional: Genera sus propios juicios morales, los cuales guían su comportamiento.

Es importante entender que no todos pasan por todos los estadios ni todos llegan al último nivel de desarrollo, todo depende de cuatro factores principales: nivel individual de razonamiento lógico, el deseo del individuo o motivación, las oportunidades de aprender roles sociales y las formas de justicia de las instituciones sociales.

Cabe resaltar que, a pesar de que estas visiones sobre el desarrollo cognitivo resaltan la importancia del elemento social, ponen al individuo como un ser pasivo, quien logra la evolución por la mera exposición, ya sea al lenguaje o a los juicios morales, sin que las condiciones de este influyan, siendo que esto no es así; la reacción a los estímulos no solo está determinada por los conocimientos ya acumulados y las actitudes ya formadas hacia las demás personas o situaciones, sino también por el estado psíquico en que se encuentra el individuo, así como por aquellos intereses, preocupaciones, deseos y vivencias que en ese momento predominen; por consiguiente, todas las reacciones de los individuos hacia el entorno, provienen tanto del medio externo como del interior propio (Liublinskaia, 1971).

V.I. Lenin (1904/1974) tenía dos concepciones sobre el desarrollo: el desarrollo como aumento y disminución (resultado de la repetición) y el desarrollo como unidad de contrarios; en la primera, el desarrollo solo es el resultado de una constante exposición a los factores (como en las teorías de Brown y Kohlberg), mientras que la segunda es una interpretación dialéctica del proceso del desarrollo, abriendo paso a los "saltos", a la destrucción de lo viejo y surgimiento de lo nuevo.

La unidad de los contrarios se entiende como el vínculo que existe entre contrarios, uno tan estrecho e irrompible que aquellos no pueden existir fuera de este. Dicho

vínculo se presenta en forma de conflicto o contradicción, en donde la acumulación gradual de cambios cuantitativos de ambos lucha hasta que se resuelve el conflicto, naciendo así un nuevo estado cualitativo; esta es la fuente de desarrollo de la naturaleza, la lucha de contrarios.

Esta concepción le da un peso activo tanto al sujeto como aquello con lo que interactúa, abriendo la posibilidad de que aquel influya en su propio desarrollo. Piaget (1964/1983) fue uno de los primeros en reconocer este papel activo, afirmando que el saber o conocer algo significa actuar con acciones, tanto físicas como mentales, sobre aquello que se quiere conocer.

Estas acciones responden a una necesidad, la cual siempre es la manifestación de un desequilibrio, es decir, que hay necesidad cuando algo, externo o interno (en nuestro organismo físico o mental) se ha modificado, y se trata de reajustar la conducta en función de este cambio, procurando una adaptación al medio del modo más satisfactorio, esto va dando experiencia al individuo, que se guarda en la memoria, en donde es accesible al momento de necesitarla.

De esta forma, el individuo se vuelve capaz de producir imágenes mentales y símbolos que representen objetos y sus relaciones; por ejemplo, a la hora de comer, puede tener la imagen mental de una cuchara y saber que le será más útil para comer sopa que un tenedor, gracias a la capacidad de relacionar esta con el tipo de comida. Por ende, un mayor desarrollo de la actividad mental aumenta el conocimiento.

Siguiendo esta línea de concepciones dialécticas, se encuentra también Vygotski (1932/2006), quien concluye que todas las actividades cognoscitivas fundamentales se formulan en la historia social y se basan en las formas de producción del desarrollo sociohistórico, es decir, los patrones de pensamiento no son determinadas por los factores innatos, sino que son producto de la información adquirida y las actividades practicadas mediante la educación formal (a través de la escuela) e informal (el medio social en donde el individuo crece).

Por lo tanto, si bien es verdad que el desarrollo de la función² está condicionado por el desarrollo del cerebro, también es necesaria la asimilación de la cultura para que este ocurra; la cultura modifica las habilidades básicas de la mente en concordancia con los objetivos del ser humano, transformando sus inclinaciones naturales, y creando nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (Echeverri, 2012), en otras palabras, se capacita el pensar, el sentir y se modifica la conducta humana para actuar en forma específica de acuerdo con su cultura; cuanto más eficaces sean las intervenciones externas, menor importancia parecerán tener los factores genéticos (Minick, 1985)

De esta manera, el desarrollo se puede entender, como dice Vygotski (1931/1995), como un perfeccionamiento y reestructuración de las funciones psicológicas gracias a la constante exposición a los elementos culturales, hasta llegar al punto en que se conviertan en funciones psicológicas superiores, difiriendo de las primitivas por tener una localización más dinámica (Luria, 1977), lo que quiere decir que no se encuentran en un solo centro del cerebro, sino que son una compleja construcción cortical, en donde el cerebro constituye un sistema altamente diferenciado, cuyas partes garantizan los diversos aspectos de las funciones superiores, permitiéndoles a estas adaptarse a la demanda social.

Entre más perfecto es un organismo, más difieren entre sí sus partes integrantes, por lo tanto, el ascenso a los procesos superiores consiste en que la estructura primitiva se modifique hacia una mayor diferenciación de sus partes, lo cual se logra a través del desarrollo cultural que sigue un camino marcado por tres etapas:

Primera etapa

La primera etapa lo constituyen los instintos, el fondo innato hereditario de los procesos de la conducta, caracterizados por ser muy similares entre sí y por reaccionar de forma directa a los estímulos del medio ambiente; por este motivo se denomina a esta etapa como periodo natural o primitivo, en el cual se comienza el desarrollo orgánico general del individuo, además del desarrollo estructural y

² Actividad adaptativa del organismo dirigida al cumplimiento de una tarea (Luria, 1977)

funcional del sistema nervioso central en donde se forman nuevas conexiones en la corteza cerebral que guiarán el surgimiento de otras.

El contacto inicial con los estímulos externos en esta etapa se da por medio de los procesos básicos inherentes a la estructura biológica, como por ejemplo la percepción, la cual permite un conocimiento directo de los objetos y de las personas próximas, al igual que su estado, de esta forma se incorporan a la actividad propia del individuo, permitiéndole asimilar el mundo exterior a sus estructuras internas. (Piaget, 1964/1983).

Entonces se puede decir que esta primera etapa se caracteriza por el surgimiento y desarrollo de la estructura biológica que permite la interacción con el medio externo, y de esta manera avanzar hacia la siguiente etapa. Cabe mencionar que dentro de este medio externo está contemplada también la cultura en la que el individuo se desenvuelve, cuya influencia e importancia se aprecia en la segunda etapa.

Segunda etapa

Gracias a que toda la vida mental, así como la propia vida orgánica, tiende a asimilar progresivamente el medio ambiente, al momento en que las estructuras primitivas colisionan con las formas culturales de conducta (las cuales se van conociendo a partir del contacto con otros individuos), se inicia una asimilación de la cultura, y con esto, la Génesis de las estructuras superiores, que representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.

Es necesario aclarar que la cultura no crea nada, sino que se superpone al proceso natural, utilizando los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico, dando paso a un proceso único de formación biológico-social de las funciones psíquicas superiores. Esto significa que la segunda etapa se alza sobre la primera, la cual es denominada como de adiestramiento o etapa de los hábitos, caracterizada por que las acciones son dirigidas por la influencia social, y adquiridas por la experiencia personal.

En este momento, los mismos procesos básicos son guiados externamente por la influencia social, es decir, son los demás los que dirigen la adquisición del conocimiento del individuo, así como su forma de comportarse (específica de cada cultura), de esta forma las estructuras primitivas comienzan a reajustarse en función de los objetivos sociales.

Esta segunda etapa se caracteriza entonces porque no se origina por el simple desenvolvimiento orgánico de las potencias implícitas en la fase anterior, sino que es el resultado de la adaptación activa del organismo al medio y a la cultura, por lo que la interacción con estos es fundamental, tanto en esta etapa como para darle pie a la tercera y última.

Tercera etapa

Finalmente, sobre las dos etapas anteriores se superpone una tercera, el del intelecto o reacciones intelectuales; es aquí donde toman forma las nuevas estructuras, las cuales se contraponen a las inferiores o primitivas, éstas permiten la adaptación a la cultura gracias a que el individuo se apropia de las herramientas sociales que previamente se usaron con él; ahora el individuo es capaz de regular y dirigir por sí mismo sus acciones.

Se presenta así el desarrollo completo de los procesos superiores, que como todo proceso de desarrollo, está subordinado a las leyes de la dialéctica y a su ley principal: la lucha de las condiciones internas, una lucha entre lo viejo y lo nuevo, entre lo que se extingue y lo que nace (Liublińskaia, 1971); en este caso fue la contradicción o choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social, cuya resolución permite que se establezcan las nuevas estructuras.

Resumiendo hasta aquí, la cognición se origina a partir de la existencia y la maduración de una estructura biológica: el cerebro, el cual permite la existencia de todos los procesos cognitivos básicos; cuando estos chocan con la cultura y son guiados socialmente, se desarrollan, permitiendo el equilibrio del individuo con la cultura, así como la regulación y dirección de sus acciones.

Ahora bien, ¿cómo se logra dicha regulación y dirección de las acciones? De acuerdo con Vygotski (1931/1995) es gracias al uso de un elemento mediador intermedio entre el estímulo y la reacción, creada por el mismo individuo a partir de la constante guía de los demás, que le permite controlar e incluso anticipar su reacción ante los estímulos.

Este elemento mediador puede considerarse también como un estímulo, de tal manera que, en la nueva estructura, existen dos tipos de estímulos, los objetos y los medios, cada uno orienta y dirige a su modo la conducta; los primeros generan respuestas inmediatas, los segundos las regulan ejerciendo su dominio sobre la acción, convirtiéndolas en acciones volitivas.

La acción volitiva se presenta en dos procesos aislados: el primero corresponde a la decisión, es el momento en que se anticipa al estímulo externo, evitando dar una respuesta automática cuando este se presente, abriéndose la posibilidad en el cual se manifiesta la elección de reaccionar de otra manera ante el estímulo. Un momento de planeación que consiste en anticipar las actividades, prediciendo posibles resultados (Florez, Torrado, Mondragon & Perez, 2003).

Al segundo proceso se le denomina proceso ejecutivo, y corresponde al funcionamiento del aparato originado previamente, la acción que sigue a la instrucción, el cumplimiento de la elección tomada. Esto quiere decir que primero se toma la decisión de cómo actuar frente al estímulo objeto y después se realiza la acción; una decisión que incluso puede tener lugar mucho antes de que se produzca la situación donde es preciso actuar.

Es aquí donde hace su aparición un elemento importante e indispensable para crear y hacer uso de los estímulos medios: el lenguaje, el cual requiere del involucramiento de procesos cognoscitivos para lograr su dominio, ya que para hacer uso de este es necesario un uso consciente de sus componentes (Moreira 2012; como se citó en Guarneros & Vega, 2014).

Influencia del lenguaje en el desarrollo de los procesos cognitivos

El lenguaje es un fenómeno cultural y social que hace uso de signos y de símbolos que permiten la comunicación y la propagación de información, destacando el lenguaje oral por ser la manera como se aprende la lengua materna, constituyendo el principal medio de información y de cultura, convirtiéndolo en un factor importante de identificación de un grupo social (Medina-Alva et al., 2015), además de que permite la comprensión y expresión de mensajes, la elaboración ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar y solucionar problemas.

El lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito, y conforme se va adquiriendo conocimiento del lenguaje escrito, este influye en el desarrollo del lenguaje oral (Guarneros & Vega, 2014). Comprender el lenguaje escrito implica tres cosas: ser capaz de descifrar los símbolos gráficos, comprender lo que se descifra y ser capaz de interpretar el mensaje que se comprende (Corral-Villacastín, 1997), es decir, poder reconocer una palabra o una frase, ya sea de forma global o segmentando sus componentes, después, si se tiene esa palabra en el vocabulario, relacionarla con su significado, comprendiendo la conexión con los demás componentes de la oración para, finalmente, extraer el mensaje e integrarlo en nuestros conocimientos previos.

El lenguaje tiene diversos componentes, independientemente de si es oral o escrito, el principal es el uso de signos y de símbolos; los signos son estímulos creados artificialmente que influyen en la conducta, mientras que los símbolos hacen referencia a un conjunto de signos que son utilizados por el individuo para hacer propios los estímulos informativos que recibe (Vygotsky, 1924/1972).

Por lo tanto, con el lenguaje, es posible elaborar los estímulos artificiales que ayuda al desarrollo de las funciones, permitiendo al ser humano responder, no solo a la influencia de los estímulos directos, sino también a sus señales verbales (Liublinskaia, 1971), convirtiendo al lenguaje en un procedimiento externo que reestructura los procesos internos.

De igual manera, con el lenguaje es posible hacer toda clase de combinaciones que ayudan, en primer lugar, a destacar lo más importante del objeto cognoscible y, en segundo lugar, a combinar y desplazar imágenes dentro del campo sensorial (Vygotski, 1932/2006), esto quiere decir que es posible manipular las representaciones mentales, permitiendo diferenciar objetos aparentemente similares, ampliando el conocimiento sobre ellos, como por ejemplo las diferentes tonalidades de un color.

Esta cualidad sobre el lenguaje permite al individuo formar conexiones neuronales sin la necesidad del lento proceso y gradual del condicionamiento y el refuerzo (Tirado et al., 2010), gracias a ello se orienta la conducta social de la personalidad, el individuo se apropia de las herramientas sociales y la operación externa se convierte en operación interna, donde los estímulos y signos formados se convierten en el medio fundamental que le permiten dominar sus propios procesos de comportamiento (Vygotski, 1932/2006).

De esta forma los procesos logran el desarrollo cultural, por ejemplo la atención, que al principio corre a cargo de los mecanismos nerviosos que se activan al haber un foco de excitación principal, dirigiendo los reflejos hacia dicho foco, es manipulada siendo dirigida externamente mediante el uso de la palabra (indicaciones); posteriormente, cuando se domina el lenguaje, es dirigida por uno mismo, es decir, se vuelve una atención voluntaria, la forma más desarrollada de la atención, resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos-medios externos y no por su desarrollo natural orgánico.

De igual manera, la memoria, que al inicio es un mero acto instrumental, se ve afectada por el uso del lenguaje, al momento en que se hace uso de la memoria verbal, es decir, la memorización mediante la palabra, la cual permite el uso de diversas operaciones sucesivas, ya sea una simple memorización (repetir varias veces algo nuevo hasta que se recuerde), comparación (utilizar algo conocido y compararlo con lo que se quiere recordar), hallazgo de un indicio general (alguna característica llamativa que facilite el recordarlo) o alguna otra mnemotecnia.

La memorización mnemotécnica viene a ser el paso del proceso externo a la memorización interna, es decir, un proceso de dominio de la memoria con ayuda de estímulos-signos externos, permitiendo el desarrollo de la memoria voluntaria o cultural.

A través de la memoria voluntaria es posible expandir y manipular las representaciones mentales, y dado que estas son el material del pensamiento, la memoria forma parte del pensamiento.

El pensamiento, igual que una serie de otras funciones, empieza a desarrollarse con anterioridad al lenguaje, sin embargo, el lenguaje y el pensamiento se desarrollan en íntima dependencia recíproca; el pensamiento al principio es sincrético, es decir, en su forma natural, el pensamiento tiene un carácter concreto y se da en bloques íntegros y coherentes, sin disociar ni separar un objeto de otro, resultado de solo captar aquello que se encuentra dentro del campo sensorial y quedarse con las impresiones directas de esto (Vygotsky, 1934/1986).

En el momento en que se comienza a usar el lenguaje, se incrementa la experiencia, permitiendo separar un objeto de otro, destacando y diferenciando la conexión sincrética, haciendo que el pensamiento deje de ser tan sólo un movimiento de estimulación de un objeto a otro, pasando al pensamiento cultural.

Una vez adquirido el conocimiento por la experiencia, este se amplía a través de la reflexión, proceso mental mediante el cual se ordena y coordina la información poseída; el contacto entre los conocimientos nuevos y los que ya se poseen provoca un nuevo descubrimiento, y de esta manera el proceso de conocimiento se alimenta constantemente (Puig de & Sariro, 2000/2020).

Así como cada proceso pasa por su desarrollo desde su fase primitiva hasta su ascenso a lo cultural, de igual manera la capacidad cognitiva asciende con la colaboración de los procesos: primero es necesario prestar atención al objeto cognoscible para que, posteriormente, con ayuda de la memoria, se vuelva parte del mundo interno del individuo, permitiendo paso al pensamiento y la reflexión.

De esta manera, queda expuesto como el lenguaje influye en el desarrollo cognitivo; al internalizar la cultura a través del lenguaje, se crean estructuras cognitivas (Brown, 1957).

Por lo tanto, como Tirado et al. (2010) afirman, los cambios en las comunidades culturales, así como la educación, dan lugar a los cambios cualitativos de las estructuras cognitivas, resaltando que es la infancia el periodo más sensible para que esto ocurra.

1.3 Infancia y desarrollo cognitivo (Características y desarrollo de la cognición en el niño)

De acuerdo con Liublinskaia (1971), la evolución de la actividad cognoscitiva del ser humano es apreciable en las complejas manifestaciones del individuo en crecimiento; así pues, todo niño con una estructura biológica normal presenta, en distinto grado, los síntomas propios del hombre primitivo, resultado de la herencia biológica (Vygotski, 1932/2006).

Esto quiere decir que el desarrollo del niño parte del mismo punto del que partió la evolución humana, de una estructura biológica: un esqueleto, músculos, cerebro y órganos del movimiento que le permiten estar en contacto con el medio ambiente; en medida que estos se desarrollan, a la par que el niño empieza a relacionarse con otras personas, este va adquiriendo conocimientos, hábitos, intereses, relaciones, capacidades y habilidades que le permiten alcanzar cada día nuevos logros de desarrollo físico y psíquico.

Este desarrollo va reestructurando el cerebro, en un proceso en el que se desplazan (en ocasiones hasta se destruyen) o se estratifican las viejas estructuras bajo las nuevas, en diversas capas, algo similar a la corteza terrestre (Luria, 1977); los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores, moldeando el cerebro como una superestructura con diferentes niveles, en donde cada uno de estos tienen la función de incorporar el universo externo a sí mismo.

Así en el desarrollo psíquico del niño existe cierta influencia de la maduración relacionada con la edad del organismo, sobre todo del sistema nervioso y la formación de una corteza cerebral que asume la dirección de todos los movimientos y que se encarga de la actividad consciente; sin embargo, en este proceso la mayor importancia recae sobre la guía e influencia que las demás personas ejercen sobre el niño (Tryphon, 1946), siendo esto último donde recae el peso del desarrollo cognitivo del niño.

Ahora bien, al igual que en cualquier otro fenómeno de la vida social, la reestructuración cualitativa del desarrollo cognitivo del niño se produce como una transición alargada en el tiempo que no siempre se aprecia en el exterior de inmediato, es por ello por lo que varios autores, al estudiar el desarrollo, lo dividen en etapas, estadios, fases, etc., destacando características específicas de cada una de ellas que las diferencien de las demás.

Por ejemplo, María Montessori (1936/2013) destacó que se tiene que preparar un ambiente vital que se adecue a las necesidades psíquicas que los niños tienen y que denominó periodos sensitivos.

1. Orden (1-2 años): El niño busca el orden, tiene una sensibilidad al desorden. Se manifiesta con llanto desesperado, que parece enfermedad.
2. Sensaciones y sentidos (0-3 años): Buscan experiencias sensoriales, es un periodo para perfeccionar los sentidos.
3. Lenguaje (periodos sensibles de adquisición del lenguaje) A los cinco meses hay sensibilidad al lenguaje, intenta reproducir lo que escucha de su madre; a los 3 años, comprende el lenguaje y puede tener discusiones brillantes con adultos.
4. Motricidad (3-6 años): Centra su interés por perfeccionar sus movimientos y la actividad motora se perfecciona.
5. Aprendizaje de buenas maneras (3-6 años): Es sensible a sugerencias del adulto y tiende a perfeccionar sus actos.

Para Montessori, el niño va adquiriendo el conocimiento a través de su contacto con el ambiente y la adquisición de experiencias, lo que le permite su desarrollo motor y la perfección de sus actos.

Piaget (1936/1977) por otro lado, divide el desarrollo en seis etapas o periodos que, de acuerdo con él, señalan la aparición de estructuras que se van construyendo sucesivamente.

1. La etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas (nutriciones) y las primeras emociones.
2. La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados.
3. La etapa de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.

Estas primeras etapas constituyen por sí mismas el período que Piaget denomina “del lactante” que abarca desde la edad de un año y medio a dos años, o sea anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho.

El período que se extiende entre el nacimiento y la adquisición del lenguaje, está marcado por un extraordinario desarrollo mental y que consiste en una conquista, mediante las percepciones y los movimientos, de todo el universo práctico que rodea al niño; el recién nacido lo refiere todo a sí mismo o, más concretamente, a su propio cuerpo. Cuando se inician el lenguaje y el pensamiento, el niño ya se sitúa como elemento entre los demás, en un universo que él ha construido paulatinamente y que siente ya exterior a sí mismo.

4. La etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años, o segunda parte de la «primera infancia»).

5. La etapa de las operaciones intelectuales concretas (inicio de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los once-doce años)
6. La etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).

Destaca en el desarrollo cognitivo del niño como un proceso que va desde la percepción de su mundo donde todo existe en torno a él, hasta posicionarse a sí mismo como objeto cognoscible, permitiéndole salirse de sí mismo y comenzar a relacionarse con los demás, desarrollando su personalidad dentro de la sociedad. Por este motivo, para Piaget (1948) también es importante el espacio que el niño percibe:

1. Espacio Topológico: desde el nacimiento hasta los tres años, se limita al campo visual y las posibilidades motrices del niño, ampliándose conforme conquista la habilidad motriz básica de la marcha, captando distancias y direcciones en relación con su propio cuerpo.
2. Espacio Euclidiano: Entre los tres y siete años, se va consolidando el esquema corporal favoreciendo las relaciones espaciales y adquiriendo las nociones de tamaño (grande, pequeño, mediano), dirección (a, hasta, desde, aquí), situación (dentro, fuera, encima, debajo) y orientación (derecha, izquierda, arriba, abajo, delante, detrás).
3. Espacio Proyectivo o racional: Después de los siete años, el espacio se concibe como un esquema general del pensamiento, adquiriéndose el concepto de perspectiva.

Por su parte Vygotski (1932/2006) se centra en las crisis que el individuo va teniendo a lo largo de su crecimiento y su superación (Tryphon, 1946), crisis ocasionadas por el choque con la cultura:

1. Crisis postnatal. Primer año (2 meses-1 año).
2. Crisis de un año. Infancia temprana (1-3 años).

3. Crisis de tres años. Edad preescolar (3-7 años).
4. Crisis de siete años. Edad escolar (8-12 años).
5. Crisis de trece años. Pubertad (14-8 años).
6. Crisis de los diecisiete años

Cada una de estas etapas se caracteriza por la aparición de estructuras originales, cuya constitución la distingue de las etapas anteriores, mientras que lo más esencial de estas subsiste en el curso de las posteriores etapas, como subestructuras, sobre las que vienen a edificarse los nuevos caracteres. Es decir, en cada etapa aparece un elemento nuevo que la distingue de la anterior y que sirve de base para el surgimiento de la siguiente.

A lo largo de las etapas, el desarrollo de la conducta del niño modifica el papel genético; en todas las esferas de actividad del niño se halla la misma sucesión: en el pensamiento, por ejemplo, las funciones superiores se manifiestan como discusiones sin sentido (apreciable cuando dos niños se ponen a hablar) que posteriormente se trasladan al interior del niño y crean su propia conducta de reflexión, unida por la forma de manifestación de su personalidad; en el dibujo, por otro lado, el niño de menor edad empieza habitualmente por dibujar y después habla, sin relación con lo que dibujó, en la etapa siguiente, el niño habla de lo que dibujó, y finalmente, se llega a la última etapa donde el niño habla primero de lo que va a dibujar y luego lo hace (Vigotsky, 1930/2001).

Lo mismo ocurre con su percepción, su memoria y sus sentimientos, al igual que con su capacidad general de comprender y de actuar racionalmente; se modifican, pasando de ser meros reflejos de cosas y fenómenos aislados y concretos, a ser nociones de generalizaciones abstractas (Liublinskaia, 1971) gracias a la internalización de la cultura consecuencia de la superación de la crisis de cada etapa.

Cabe mencionar que dicha internalización se logra gracias al lenguaje (como ya se ha mencionado más arriba), elemento que también resaltan tanto Montessori como Piaget, quienes destacan una separación del niño antes y después de adquirir el

lenguaje, dada su importancia en el desarrollo; en el niño se reconocen diferentes formas del lenguaje: gestual, el cual el niño recibe a través de la vista y expresa con gestos y muecas (de 0-12 meses), el verbal, recibido por el oído y expresado por el habla (1-5 años) y el escrito, captado a través de la vista y que expresa por medio de la escritura (de 5 años en adelante) (Medina-Alva et al., 2015).

La adquisición del lenguaje oral requiere, en primer lugar, de la maduración biológica del sistema nervioso y auditivo, así como de la integridad de los órganos encargados de las funciones que intervienen en el acto del habla, y que componen el aparato fonoarticulador (Anrrango-Rodríguez, 2017):

1. Respiración: intervienen las fosas nasales, la tráquea, los pulmones, bronquios, músculos costales y el diafragma (necesarios también para la emisión de sonidos generados al momento de la exhalación).
2. Fonación: además de los ya mencionados, también intervienen la faringe, la laringe (permiten movimientos de apertura y cierre de las cuerdas vocales), cuerdas vocales y la boca.
3. Articulación de sonidos: que se logra gracias al paladar, mandíbula, labios y dientes, ayudando también a modular el tono de voz

En segundo lugar, es necesario que el niño se sienta emocionalmente seguro y lingüísticamente estimulado (Medina et al., 2015), lo que supone una constante interacción con otras personas, quienes sirven de guía para el desarrollo lingüístico del niño.

En cuanto al lenguaje escrito, cabe resaltar que no porque el niño adquiera el lenguaje oral, esto no lo convierte en lector, dado que, a diferencia del habla que se desarrolla al estar inmerso en un medio lingüístico, la lectura y la escritura requiere más una enseñanza sistemática (Signorini & Allende, 2017).

Esto debe tomarse en cuenta para el momento en que el niño esté listo para perfeccionar el lenguaje escrito, que es aproximadamente a los 5 años, edad final de la etapa preescolar, cuya relevancia no solo recae en este aspecto del lenguaje, sino que también es una edad crucial en la que se deben de terminar de sentar las

bases para la siguiente etapa del desarrollo cognitivo del niño; por ello se abordarán a continuación con mayor detalle sus características específicas.

Cognición en niños de 5 años (Características específicas)

Los 5 años entran en el rango de edades de la etapa conocida como preescolar o niñez temprana, que abarca desde los 3 a los 6 años, en la cual el cerebro del niño alcanza el 90% de su peso adulto y las áreas frontales tienen mayor crecimiento, áreas de gran importancia a la hora de explicar el control de la conducta, la planificación y las metas (Baltazar, 2019).

A este desarrollo físico del cerebro se le suma el desarrollo que a esta edad el cuerpo ha alcanzado, permitiéndole un refinamiento en la coordinación de los movimientos al igual que mejores capacidades sensoriales, destacando la progresiva mejora de las habilidades que permiten mantener un adecuado control de la postura, de desplazamiento y de destreza manual; sin embargo, cabe destacar que el entorno también cumple una función fundamental, destacando toda influencia externa que ayude a perfeccionar los movimientos, tanto gruesos como finos (Medina-Alva et al., 2015).

Con movimientos gruesos, Medina se refiere a todos los cambios de posición del cuerpo y la capacidad de control que se tiene sobre este para mantener el equilibrio, la postura y el movimiento, con lo cual se logra sentarse sin apoyo, gatear, caminar, saltar, correr, subir escaleras, etc.; mientras que los finos está relacionado con el uso de las partes individuales del cuerpo, como las manos, lo que requiere de la coordinación ojo-mano para poder realizar actividades como tomar objetos, manipularlos, agitarlos, aventarlos, así como tapar o destapar, agarrar cosas muy pequeñas, hasta llegar acciones más complejas como escribir y dibujar.

Con esto el niño va ampliando su capacidad para entender lo que ve, escucha, toca, huele, etc. (Martínez & Delgado, 1983,) permitiéndole nuevas formas de interactuar con su entorno y facilitando que desarrolle su cognición mediante el juego.

De igual manera le es posible tener nuevas formas de expresión semiótica, es decir, una mejora en el lenguaje, y con esto, de acuerdo con las etapas establecidas por Piaget, una modificación profunda de las conductas en su aspecto afectivo e intelectual; de ello se derivan tres consecuencias esenciales para el desarrollo cognitivo: en primer lugar, un posible intercambio entre individuos, es decir, el principio de la socialización de la acción; en segundo lugar, una interiorización de la palabra, o sea, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; y finalmente, de forma primordial, una interiorización de la acción como tal, lo que significa que pasa de ser puramente perceptiva y motriz a reconstituirse en el plano intuitivo de las imágenes y las “experiencias mentales” (Piaget, 1964/1983).

La primera consecuencia, la socialización, tiene influencia en el comienzo del autoconcepto del niño; este comienza una construcción narrativa propia que se forma mediante la interacción y experiencias semióticas que tiene con la sociedad, la familia, los compañeros, etc., este autoconcepto se va internalizando en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social (Loperena-Anzaldúa, 2008).

La segunda consecuencia es la interiorización del lenguaje oral, que va de la mano de la primera consecuencia, ya que toda dialogo que el niño ha tenido con los demás y con la que ha vivido se internaliza, dándole un mayor dominio de la palabra y, con esto, se amplían las habilidades lingüísticas, que le permitirán también el aprendizaje del lenguaje escrito (la lectura y la escritura) (Guarneros & Vega, 2014).

Si bien es cierto que la adquisición completa del lenguaje escrito requiere un contacto directo con este para construirse, de tal manera que se tenga conocimiento total de la escritura formal, los niños preescolares ya tienen conocimientos de lectura y escritura previa a su enseñanza formal, como la identificación de letras y algunas relaciones entre símbolos y sonidos.

De igual manera los niños tienen cierta información sobre números escritos inferiores a la decena y a nivel verbal, pueden disponer de series más extendidas,

permitiéndoles la distinción entre grafías–números y grafías–letras (Alvarado & Ferreiro, 2000).

Por otro lado, la interiorización del lenguaje permite también que el niño de 5 años sea cognitivamente capaz de operar con un mundo sensorialmente ausente, es decir, un mundo que solo es referido y concebido por la palabra; una asimilación cultural que le permiten realizar acciones aún con la ausencia del objeto (Vygotski, 1931/1995).

Así como una operación laboral está determinada por el uso de una u otra herramienta, en la estructura superior, el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional de todo el proceso, ya sea este la organización del mundo interno, el análisis del mundo externo o la dirección y dominación de la acción, todo desde el mismo sujeto; estas son características del pensamiento y de la imaginación.

Del pensamiento hay que resaltar que en vez de adaptarse totalmente a las nuevas realidades que descubre y construye, el niño debe empezar por una laboriosa incorporación de los datos a su yo y a su actividad (Piaget, 1964/1983), lo que significa que la visión que tiene de su realidad, y la forma que actúa con respecto a ella, está en constante cambio, hasta que logra equilibrarse; la integración del medio con el niño se manifiesta en los objetivos que este se plantea, al igual que en sus sentimientos e intereses (Liublinskaia, 1971).

En cuanto a la imaginación, a pesar de que la función estrictamente determinada comienza a desarrollarse de manera notable a partir de los 6 o 7 años (Vigotsky, 1930/2001) estas aparecen o surgen mucho antes cuando el niño realiza alguna actividad; sus manifestaciones son claras, concretas, llenas de emociones, y a la vez, confusas y desorientadas; por ello es importante ampliar la experiencia del niño, para mejorar esa actividad creadora.

Vygotski comenta que la imaginación es impulsada por las condiciones internas que resultan de la experiencia y la ejercitación de la actividad creadora, que, de alguna manera, es determinada por el contexto histórico social en el que se desarrolla el

ser humano; cuantos más elementos reales y experiencias tenga el niño, cuanto más vea, oiga, toque, experimente, más aprenderá, asimilará y producirá su imaginación.

En conjunto el pensamiento y la imaginación permiten al niño realizar operaciones de reflexión (Puig de & Sariro, 2000/2020) constituyendo su propia conducta de reflexión.

Queda por mencionar la tercera y última consecuencia del dominio del lenguaje: la interiorización de la acción, la cual experimenta un cambio cualitativo fundamental con el creciente dominio del lenguaje hablado, en el que la regulación consciente de la actividad se desarrolla, transformándose poco a poco en regulación voluntaria, encargada en guiar su propia actividad en función de objetivos futuros, lo que implica anticipar una acción para poder regular la actividad presente (Escotto-Córdova, 2011).

Para que esto ocurra es necesario que el niño pase por un proceso en el que primeramente se presente simultáneamente la acción y el lenguaje, para que el pensamiento surja durante dicha acción, y posteriormente ocurra su completa fusión.

Este proceso conduce a formular la acción propia y permite hacer el relato de las acciones pasadas; también transforma las conductas en pensamientos. En función de estas modificaciones generales de la acción durante la primera infancia se puede observar una transformación de la inteligencia que, de ser simplemente sensorio-motriz o práctica, se transforma en pensamiento propiamente dicho, bajo la doble influencia del lenguaje y la socialización (Piaget, 1964/1983)

Es así como toda función en el desarrollo cognitivo del niño aparece en escena dos veces; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los individuos como categoría intersíquica, y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Esto aplica por igual tanto en la atención voluntaria, como en la memoria, en la formación de conceptos y en el desarrollo de la voluntad (Vygotski, 1931/1995).

Por lo tanto la edad de 5 años se caracteriza por ser el momento en que se comienza a adquirir un mayor control sobre el lenguaje, y con este, sobre el pensamiento, sobre los demás procesos cognitivos y sobre sus acciones; sin embargo, como ya se mencionó, no es algo a lo que se llegue simplemente por cumplir esa edad; la actividad del niño es una suma de movimientos impotentes y desordenados hasta que el adulto los orienta hacia la asimilación de conocimientos útiles, así pues, es necesario la influencia social, además de la participación activa del niño.

El trato cotidiano del niño con otras personas de mayor edad, de más experiencia, mayores conocimientos, más hábiles e ideológicamente más preparadas, es la causa principal del desarrollo de la actividad cognoscitiva; entre más variadas y complejas sean las reacciones del niño hacia las personas y las cosas que le rodean, más cambiará y se intensificará inversamente su influencia sobre ellas (Echeverri, 2012).

En resumen, la capacidad cognitiva característica de los niños de 5 años solo se alcanza mediante la influencia social, por ello se debe procurar un ambiente socialmente estimulante que favorezca su desarrollo.

Como expresa (Liublinskaia, 1971), al modificar las condiciones de la vida de un organismo, se puede reducir considerablemente el tiempo de preparación, la duración, y las características de cada fase del desarrollo; se puede influir en los plazos en que comienza un nuevo desarrollo del organismo mediante la reestructuración sistemática y planificada de su modo de vida.

Por lo tanto, la educación cultural del niño busca influir en su desarrollo, lo cual inevitablemente lleva a una lucha de contradicciones, entre lo ya alcanzado y las nuevas necesidades (conflicto), siendo las dificultades que enfrente y supere lo que regirá la riqueza de su conocimiento y la forma de interactuar con su ambiente; para que el adulto pueda intervenir y ayudar, debe ser él el que dirija y organice las contradicciones, para después enseñarle los hábitos y las habilidades necesarios para superarlas, las cuales primeros son transmitidas por medio de las palabras y posteriormente son adoptadas por el niño, quien las realizará de manera voluntaria.

En este sentido se comprende que es posible incidir en el desarrollo cognitivo del niño, poniéndolo en condiciones que favorezcan dicho desarrollo. Por otro lado, se ha hablado también del concepto de conflicto como eje central del desarrollo, elemento que también puede encontrarse en una de las manifestaciones más importantes del ser humano: el arte; dada la influencia que tienen las imágenes creadas por el arte en la cognición humana, hay una analogía en el desarrollo del arte y del pensamiento (Vygotsky, 1924/1972) haciendo posible el uso del arte para incidir en el desarrollo cognitivo.

1.4 Teatro y cognición

Una de las disciplinas artísticas más completas es el teatro, del cual se pueden tomar varios elementos debido a su capacidad para unir la creación artística con las vivencias personales a través de la acción (Vigotsky, 1930/2001), además de que es útil para trabajar con niños dadas sus facultades de imitación y de su necesidad de acción (Calderón, 1998). Para los fines de esta tesis se abordará a uno de sus máximos teóricos, quien revolucionó la técnica de la actuación, y cuyos elementos tienen relación directa con los procesos cognitivos.

Capítulo 2. Método Stanislavski

“El arte debe reflejar aquello que existe en la vida, en su escondida tensión heroica, en imágenes precisas, en las que las pasiones se ven ennoblecidas. El trabajo del actor es crear imágenes complejas, acceder a un autocontrol absoluto y despertar un gusto por la vida, encontrándole la belleza, aleándose del egoísmo”

Konstantin Stanislavski

En un arte que pretende reflejar situaciones reales con todos los medios a su alcance, el método actoral de Stanislavski marcó un antes y un después en la forma en que los actores abordaban la construcción de personajes, convirtiéndolo en un punto de referencia indispensable para cualquier estudioso o intérprete de teatro; incluso el cine fijó su atención en este método, el cual se acopló perfectamente.

Como todo método, requirió de una construcción progresiva, a base de análisis, ensayos y errores que permitiera consolidarlo. Y un método tan significativo para la actuación, aún vigente hoy en día, solo podía ser diseñado por alguien que dedicase su vida a ese arte.

2.1 Su vida en el arte

Konstantin Sergueievich Alexiev nació el 17 de enero de 1863 y murió un 7 de agosto de 1938 en Moscú, fue un actor, director y teórico ruso que dedicó su vida entera al teatro; hijo de un industrial adinerado, quien le construyó su primer teatro, y nieto de la actriz francesa Marie Varley, su acercamiento al teatro ocurrió desde muy temprana edad.

En su adolescencia tuvo que alejarse de su ciudad natal, más no del mundo artístico, ya que a cualquier lugar al que iba buscaba la manera de estar cerca del teatro, yendo a diversas funciones y actuando cada que podía, llevándolo a aceptar de vez en cuando a presentarse en lugares poco agradables y con personas con mala reputación, poniendo en peligro la suya; por este motivo Konstantin buscó la manera de desenvolverse bajo un apellido inventado que le permitiera ocultarse y

así proteger su nombre. En ese entonces estaba entusiasmado con un actor aficionado que se presentaba bajo el apellido de Stanislavski, quien al poco tiempo decidió retirarse, dejando el seudónimo libre para que Konstantin lo adoptara.

En la primavera de 1897, fue invitado a una reunión por Vladímir Ivánovich Nemiróvich-Dánchenko, un respetado dramaturgo y director escénico que estaba al frente de la escuela teatral en la Sociedad Filarmónica de Moscú, quien le propuso que juntos fundaran un teatro, a lo que Stanislavski aceptó, fundando así el Teatro de Arte de Moscú Asequible para Todos, nombre inicial que casi inmediatamente se convertiría en simplemente el Teatro de Arte de Moscú; este tenía como objetivo la renovación, en un sentido realista, de las técnicas interpretativas de la puesta en escena y la restitución de la labor teatral a su carácter de disciplina artística.

Un año después fue presentada “La gaviota” de Anton Chéjov (1896), estrenada el 17 de diciembre de 1898, un montaje que representó un gran reto y a la vez fue muy influyente para el teatro y para Stanislavski, de tal manera que la gaviota se convirtió en el símbolo oficial del Teatro de Arte de Moscú, además de conducir a Stanislavski al descubrimiento del concepto que sería el pilar de sus posteriores estudios: el subtexto, el que definiría más tarde como las ideas que existen dentro de cada línea del texto y que representan los pensamientos y sentimientos del personaje, que posteriormente se convierten en acciones (Stanislavski, 1938/2013).

La importancia de “La gaviota” reside en que fue una de las primeras obras del teatro contemporáneo, por lo que su texto resultaba enigmático, en el sentido de que las motivaciones de los personajes no eran del todo claras, a diferencia del teatro clásico, donde los personajes tenían soliloquios en los que exponían sus motivaciones (Ísola, 2012); esto le presentó a Stanislavski un reto a la hora de montar la obra, ya que había una cuestión importante: ¿Cuál es el subtexto de lo que se está diciendo?, pregunta que buscaba establecer la línea a seguir para las acciones del personaje.

De esta manera, esta obra permitió a Stanislavski comprender que para que un acto físico se convierta en una acción orgánica requiere de una motivación psicológica,

además de que cada movimiento debe tener un objetivo, estableciendo la primera tarea fundamental del actor, descubrir las motivaciones del personaje que guían sus acciones.

Esta fue la base sobre la que se construiría el método de Stanislavski, sin embargo, aún faltaba tiempo para que este comenzara a tomar forma. Fue después de años de dar clases, tanto en sus compañías como en el teatro del arte de Moscú, que empezó a figurar la idea de que el trabajo de una técnica puede superar al don innato, posibilitando la existencia de la creación artística; es así como inicia su investigación para la estructuración de un método que permitiera al actor llevar a cabo las acciones del personaje sobre escena de forma más veraz, a la vez que transmite la esencia del texto dramático.

El desarrollo de este método pretendía establecer las bases de un entrenamiento para el actor, de tal forma que este lograra una interpretación vívida de los personajes, mientras su mundo emotivo es proyectado al espectador de forma verídica, alejado de toda artificialidad, en un efecto de “realismo psicológico”; un contraste con la declamación y los gestos histriónicos que eran prácticamente los únicos recursos expresivos utilizados comúnmente por los actores en el teatro del siglo XIX. (Agudelo, 2013)

Por lo tanto, Stanislavski partió desde el marco teórico de una psicología que concibe a la persona como una suma de funciones, y en el que el personaje debía ser tan convincente como una persona real; así planteó su riguroso realismo psicológico en el que inducía a los actores a buscar en sus propias experiencias de vida las motivaciones y las técnicas de estimulación psicológica que los llevaran a encarnarse en su personaje.

A partir de esto fue estableciendo los diferentes elementos que entran en juego en la actuación, que se van amalgamando en el torrente único de la actividad escénica (Gordon, 1988).

2.2 Elementos del método

Acción

“En el escenario, debes estar siempre representando algo. La acción, el movimiento, es la base del arte escénico” (Stanislavski, 1938/2013, p.58). Esta frase de Stanislavski enmarca lo que es sin duda el concepto central, no solo para su método, sino para el teatro en general; la definición de actuación es en sí misma acción, la cual es la base del arte escénico; en el escenario siempre se debe estar representando algo.

En términos simples, la acción no es más que una conducta voluntaria con un origen voluntario y consciente, y que tiene una finalidad, igualmente consciente (Serrano, 1998). Esta definición supone que, en la actuación, la ejecución de las acciones debe estar bajo el completo control del actor, cualidad que convierte a este elemento en lo más cercano a una herramienta para el actor, que le permite saltar de la abstracción a la construcción objetiva; entender esta cualidad es crucial para comprender el trabajo de Stanislavski con respecto a la acción.

Stanislavski se enfrentaba a una cuestión, ¿cómo evitar los estereotipos o las demostraciones vacías de las emociones?, las cuales suelen ocurrir al momento en que un actor realiza acciones simples sin reparar en ellas, o cuando se trata de representar una emoción usando como referencia los estereotipos que se tienen de estas, como por ejemplo, golpear la mesa para demostrar enojo o gritar para demostrar tristeza; de igual manera, cuando un actor se enfrenta a una temporada larga de una obra, con el tiempo sus representaciones suelen caer en actos repetitivos, sin una representación verdadera de lo que sucede en escena (Boleslavski, 1933).

Estos problemas interpretativos tienen un factor en común, el cual es la falta de una proyección interna, es decir, acciones sin contenido. Como Stanislavsky (1924/2013) resaltaba: “necesitamos acciones sencillas y expresivas con un contenido” (p.81), lo que implica que toda acción que el actor realice debe de estar dotada de significado; representar algo en sí misma, como una emoción o

pensamiento; debe de ser lógica con dichos pensamientos o emociones; y tener continuidad, es decir, las acciones subsecuentes deben estar ligadas y todas estar contenidas y controladas dentro de los intereses de la obra.

Desglosando lo anterior expuesto tenemos que lo primero que hay que considerar es el significado, que es a lo que Stanislavski se refiere con el contenido, un sentimiento interno que justifique la acción, un deseo que mueve a conseguir un objetivo; por lo que antes de realizar cualquier acción deben quedar claro las motivaciones que hay detrás de ellas. Es aquí donde entra en juego el texto; en las obras del teatro clásico, la motivación de los personajes era expuesta de manera clara y detallada a través de soliloquios, sin embargo, con el inicio de la era moderna, el teatro adoptó un discurso más enigmático, en donde las motivaciones estaban ocultas detrás de las palabras (Ísola, 2012).

Es en el texto donde el actor debe apoyarse para entender los procesos internos del personaje, que posteriormente se traducirán en acciones, dirigidas tanto hacia un objeto o hacia otro personaje; por ende es su trabajo hacer un análisis de la obra, todo lo que se desprenda de lo que dicen los personajes y que venga especificado en el texto, serán consideradas como indicaciones técnicas directas (lógica del texto, una interpretación lineal donde lo que se dice y lo que se hace coinciden), lo demás deberá sufrir su “traducción” técnica, es decir, irse descubriendo e interpretando (lógica de la situación) (Serrano, 1996).

Puede venir en el texto que el personaje sale del lugar mientras grita “¡me voy de aquí!”, este es un caso de lógica de texto donde coinciden texto y acción; por otro lado, se podría leer: “el personaje toma un objeto, lo mira por unos minutos, suspira y después exclama - ¡Qué día!”, un ejemplo de lógica de situación, en la que la acción debe analizarse a través del contexto.

Ahora bien, una misma obra puede tener diferentes interpretaciones, por lo que es necesario que el director y los actores se pongan de acuerdo y decidan cual será la idea central que se tomará como eje de todas las acciones (Boleslavski, 1933); en este sentido existe cierta libertad a la hora de establecer las motivaciones y objetivos

de los personajes, sin embargo, no se deben exceder los límites establecidos por la obra, la interpretación debe quedarse dentro de la estructura dramática expuesta en el texto (Serrano, 1996).

Una vez establecido el objetivo, las acciones posteriores deben realizarse con lógica, en el sentido de que deben ejecutarse igual a como ocurren en la vida diaria sin exageraciones ni sobreactuaciones (Agudelo, 2013), en la vida real, como dice Stanislavski (1938/2013), los movimientos muy emocionales se expresan con acciones simples y ordinarias, con movimientos naturales; lo mismo debe ocurrir en escena para evitar clichés o acciones exageradas.

Esta es la razón por la que cada acción de la obra debe analizarse hasta encontrar tanto su motivación como su consecución lógica y natural, de tal forma que sea posible tener en claro la secuencia de acciones que el personaje hará, tanto a lo largo de la obra como en una sola escena, tomando en cuenta también que una misma motivación puede generar toda una cadena de acciones en una misma escena.

De igual manera, cuando las motivaciones de diferentes personajes se enfrentan generan una diversidad de acciones, convirtiendo la escena en una larga sarta de cuentos de acción (Boleslavski, 1933), las cuales deben tener una continuidad y estar sujetas a la idea central, lo que aumenta la complejidad, ya que el actor debe estar atento a lo que sucede “aquí y ahora” en la escena, sin perder la visión general de la obra (Stanislavski, 1947/1994).

Por último, hay que decir que cada escena tiene su propio tiempo y ritmo, lo que demanda un nivel diferente de energía de acuerdo con los intereses de cada una de ellas (Serrano, 1996), lo que obliga al actor a aprender a contener y controlar sus acciones de acuerdo a la escena (razón por la que Stanislavski resalta la importancia de que el actor cuente con un cuerpo entrenado para realizar movimientos precisos y cargados de energía).

A partir de esto es como se destacan dos tipos de acción importantes para los matices en las escenas, el primero es la inmovilidad; momentos en que el personaje

“no está haciendo nada”, simplemente está sentado, o esperando algo, en estos momentos, aunque se esté en un estado estático, debe de existir una carga de energía y tensión que debe ser en cierta medida perceptible, basándose en la misma idea de naturalidad y lógica de toda acción (Stanislavski, 1938/2013).

El segundo es la acción de la represión, el cual no es propiamente un concepto de Stanislavski, sino que surgió años después por Raúl Serrano (1996) tras un análisis del método; el destaca la idea de que muchas de las acciones no son directamente expresiones del pensamiento del personaje, sino todo lo contrario, se dan como resultado de aquello que quiere hacer, pero no hace, lo que desea expresar pero reprime, esto lleva consigo una carga energética y una expresividad contenida.

Así pues, la acción lógica, dotada de significado y controlada es el fin último que debe perseguir el actor, para lo cual debe echar mano de los demás elementos.

Atención

El actor debe contar con una gran capacidad de atención que pueda ser dirigida hacia aquello que le despierte una emoción, poniendo en acción el aparato creativo (Stanislavski, 1938/2013), esto significa prestar atención a todo aquello de la vida diaria que pueda ser trasladado a escena y permita crear acciones verdaderas en la actuación.

Esto convierte a la atención en una herramienta indispensable para el actor, que se entrena desde las primeras etapas de formación, agudizándola y permitiéndole ser de utilidad tanto al momento de crear un personaje como al momento en que se está representado en escena.

Este entrenamiento comienza, de acuerdo con Boleslovski (1933), con la dirección de la atención hacia el propio estado anímico, esto con el objetivo de identificar las emociones que se experimentan en ciertas circunstancias, y así poder usarlas posteriormente en el momento en que se les requiera; también se dirige hacia el cuerpo, para identificar tensiones que deben irse relajando.

Posterior a esto, la atención se dirige hacia afuera, hacia otras personas y sus estados anímicos, o por lo menos a aquello que se pueda observar de ellos, para lo que requiere de la afinación de todos los sentidos; permitiendo así ampliar el material creativo del actor.

Una vez identificado los diferentes estados anímicos, es necesario provocarlos para hacer uso de ellos, por lo que ahora la atención se debe fijar en un objeto externo, uno que resulte “atractivo”, es decir, que despierte el estado anímico e induzca a la acción (Stanislavski, 1947/1994), entre más atractivo mayor será su efecto.

Cabe aclarar que se requiere de un gran esfuerzo para que este se convierta en el objeto central de la atención y que cumpla su función; sin embargo, con el tiempo se vuelve más fácil encontrar un objeto que ayude, y aún más importante, saber dotar de “atractivo” un objeto, lo que permite al actor, centrarse en objetos en circunstancias imaginarias (Stanislavski, 1938/2013).

En resumen, la atención del actor debe estar dirigida de tal manera que vea con mayor cautela tanto el mundo que lo rodea, como a sí mismo, para dotarse de material que pueda ser llevado al escenario; de igual forma debe permitirle mantener la concentración mientras lleva a cabo las escenas, lo que a su vez funciona para volcar la atención del público hacia las acciones realizadas en el escenario, permitiéndole entender los objetivos que el personaje tiene.

Objetivos

Un objetivo es un punto, físico, mental o emocional, a donde el personaje quiere llegar, para lo cual requiere ponerse en acción; de esta forma, los objetivos son los que dotan de propósito a las acciones, a las escenas y a la obra misma; son una línea ininterrumpida de deseos, pensamientos y vivencias del personaje que se traducen en acciones (Stanislavski, 1938/2013)

Cada una de las partes o unidades de una obra tiene sus propios objetivos, empezando por las circunstancias dadas, luego las escenas y por último los actos (Agudelo, 2013), sin embargo, todos están subordinados al objetivo general de la

obra; resultando claro que son los objetivos los que muestran el camino que las acciones deben seguir, por lo que encontrar y definir cada uno de ellos es importante para el desarrollo de la acción.

A través del texto se debe determinar el objetivo de cada circunstancia en cada escena de cada acto de la obra, además de descifrar de qué tipo de objetivo es; Stanislavski (1929/1994) destaca tres tipos:

1. Interno o psicológico: El deseo o propósito interno del personaje; es necesario que haya una imagen objetivo que atraiga la atención del actor para que, con el tiempo suficiente, asuma la forma de pensamiento que encuentre expresión en la palabra y en la acción.
2. Físico: Acciones mecánicas, regularmente especificadas en las acotaciones del texto
3. Elemental psicológico: Expresiones físicas de un sentimiento, puede ir ligado al objetivo psicológico o ser desencadenado por una reacción en la escena.

Retomando el ejemplo expuesto anteriormente: la escena en que se lee que el personaje sale del lugar diciendo: “¡me voy de aquí!”, el objetivo físico es claro, pero no así el psicológico, se debe establecer porque el personaje decide salir y en qué estado anímico lo haría. En el segundo ejemplo, el del personaje que toma un objeto, lo mira y suspira, establecer el objetivo psicológico permite darle un contenido mayor al objetivo físico, y ser sustentado por uno elemental psicológico.

De esta forma se puede observar que una acción puede contener los tres tipos de objetivos; establecerlos, entenderlos y adoptarlos es crucial para una mejor y más orgánica ejecución de las acciones en la dirección establecida por el texto (Stanislavski, 1929/2013), y para esto se puede apoyar en el siguiente elemento.

Imaginación

Dentro del mundo de lo abstracto, la herramienta más importante para un actor es la imaginación, aquello que crea cosas que pueden ser o que pueden ocurrir por medio de imágenes (o sonidos) que se relacionan dentro de la mente (Stanislavski,

1938/2013). Estas son representaciones del mundo interno, donde interactúan lo conocido con lo desconocido, dotadas de emoción y deseo, y que están llenas de vida (Chéjov, 1952).

Su nacimiento es el resultado del trabajo de lo que Stanislavski denomina mente creadora, un estado de la mente atenta a su mundo interno y en el que posee completa libertad creativa, permitiendo la construcción de todo un mundo de fantasías, haciendo asequible los rasgos físicos y psicológicos del personaje.

Es mediante la imaginación que los actores pueden observar cómo y porqué su personaje actúa de cierta manera, permitiendo establecer el vínculo entre objetivo y acción.

Conseguir detallar todos los rasgos del personaje puede ser una tarea ardua, en la que las imágenes no llegan con facilidad, por eso es importante saber cómo alimentar la imaginación. En primer lugar, se requiere absoluta concentración para encontrar las imágenes que funcionen para la creación del personaje; una vez hecho esto, es necesario interactuar con dichas imágenes, haciendo preguntas que permitan obtener más detalles (¿Cuándo...? ¿Dónde...? ¿Por qué? ¿Cómo?, etc.); alterando la imagen original en todos los aspectos posibles, complementándola con otras imágenes, jugando con ellas, hasta despertar y aprovechar toda su energía anímica.

Aquí es donde se tiene la completa libertad de creación del personaje, antes de ajustarse a los parámetros de la obra, y para ello se puede hacer uso del mágico “si...”, concepto que Stanislavski (1929/2013) utilizaba para establecer diversas circunstancias a una unidad de acción, y así encontrar diferentes formas de ejecutarla.

¿Qué pasaría SI el personaje fuera tan gordo que apenas pudiera caminar? ¿Cómo realizaría todas sus acciones? O ¿Qué pasaría SI una carrera de relevos tuviera lugar en una playa a mitad del día? Sin duda alguna sería diferente a que si se realizase en lo alto de una montaña por la noche; cada una de las circunstancias plantea formas diferentes de actuar, limitadas únicamente por la imaginación del

actor. Lo mismo ocurre con los objetos utilizados, cada uno representa algo diferente para el personaje que hace uso de él, razón por la que el actor debe establecer una íntima relación con ellos, solo posible con la imaginación.

En esto radica la importancia que la imaginación tiene en la vida del actor, es el vehículo que permite realizar una interpretación única sin caer en clichés ni copias, pero sólo es posible cuando el actor cree fielmente en lo que está creando y se involucre emocionalmente (Stanislavski, 1938/2013), lo que le permitirá vivir los conflictos que su personaje experimente.

Conflictos

Una vez establecido los objetivos, aparecen las fuerzas contrarias que impiden la consecución de dicho objetivo: los conflictos. Desde un punto de vista técnico, los conflictos aparecen como el choque o colisión entre dos o más fuerzas, ya sea una situación que aflige y es dolorosa o un estado de duda o indecisión mental. (Serrano, 1996).

Para el actor el conflicto jamás se aparece como una palabra que lo describa, sino como un objetivo a alcanzar que entra en colisión con otro que se le oponga. Cada acción da lugar a una reacción, la cual, a su vez, intensifica la primera. (Stanislavski, 1947/1994).

Los conflictos se dividen en tres clases:

1. Conflictos con el entorno: Lugar y condiciones dadas, el sujeto involucrado aprende, avanza en búsqueda de soluciones, modificando así su relación conflictiva con lo que se le opone. Se obtiene un desarrollo o progreso, cambios que no se registran tanto intelectualmente como físicamente.
2. Conflictos consigo mismo: Se trata por lo general de problemas de conciencia, de dilemas o disyuntivas que se plantea ante el sujeto, esto permitirá la aparición de conductas orgánicas y no tan solo racionales, sino que comprenderán a los tres niveles: el físico, el intelectual y el afectivo.

3. Conflictos con el compañero: Situación conflictiva que se crea entre dos o más antagonistas.

Desde un punto de vista técnico actoral, los conflictos se muestran como dos fuerzas que se oponen al mismo tiempo en el territorio de su propio cuerpo y en el escenario, un hecho afortunado pues el resultado inevitable es más acción. Es como Stanislavski (1938/2013) establece: “Es necesario que exista ese conflicto de propósitos, y todos los problemas a resolver que de ello se derivan, pues esto es precisamente lo que causa la actividad que es la base de nuestro arte” (p.152).

El actor puede plantearse de modo intelectual tan solo el momento inicial de este conflicto más nunca su desarrollo, este comienzo racional, controlado y voluntario lo introduce en un mundo lúdico en el que comienzan a existir hechos, conductas reales y presiones objetivas sobre los que la creencia puede apoyarse; sobre todo cuando en la escena actúan los hechos físicos creados por un compañero; la relación del conflicto con la consecución de una acción más orgánica es la esencia de los ejercicios de entrenamiento de Stanislavski, aunque la forma de abordarlo tuvo algunos cambios conforme fue modificando su método.

2.3 Evolución del método

Al inicio Stanislavski propuso una forma de acercarse a la creación de un personaje basado en el análisis del texto, que iba del mundo abstracto hacia las acciones y que constaba de tres partes:

1. Periodo de estudio (análisis intelectual de la vida del personaje)
2. Periodo de experiencia emocional (análisis introspectivo de las emociones personales que se asemejen a la del personaje)
3. Periodo de incorporación física (incorporación de la experiencia emocional a las acciones del personaje)

Este proceso contemplaba todo el análisis intelectual al inicio, y no se permitía pasar a la parte física hasta tenerlo concretado. Sin embargo, notó la debilidad de su técnica al usarla en la adaptación de Otelo en 1920, la cual se convirtió en una obra

llena de simples demostraciones de las ideas de los actores sobre las escenas, más no transmitían nada, arrastrando a la producción y la actuación en algo tedioso de ver.

Se dio cuenta que las discusiones analíticas detalladas sobre la descomposición del texto alrededor de la mesa se convirtieron en una excusa para muchos actores de procrastinar, en lugar de realizar un verdadero trabajo de construcción, e incluso muchos conceptos dramáticos, especialmente los mejores, al final no eran relevantes para la puesta en escena; fue cuando resalto la idea de lo difícil que es acceder a una emoción directamente:

“Es imposible representar una emoción. Cada sentimiento es por su naturaleza tan sutil que se esconde al mínimo roce del pensamiento. Sólo se puede sondear la naturaleza de un sentimiento, examinar qué vive en el pensamiento y cómo se desarrolla un movimiento físico bajo la influencia de esta o aquella reacción, o también cómo crece la ruptura entre pensamiento y sentimiento... A través de una acción física, como el levantarse de una silla, me podrían conducir de golpe en busca de su vida interior.” (Stanislavski, 1994/1947, p.213).

Para el otoño de 1931, organizó un nuevo grupo en Moscú, en el cual finalmente concordó que se desperdiciaba mucho tiempo en los ensayos en la preparación, por lo que le dio un nuevo énfasis a la acción; fue así como nació el Método de las acciones físicas, el cual se caracterizaba por la búsqueda del estado mental que el personaje debería tener a través de movimientos físicos, guiados por la imaginación (Stanislavski, 1947/1994).

Ahora las acciones físicas se encontraban en todo momento; desde el inicio, buscando captar el mundo interno del personaje a través de ejercicios de acción-reacción, en donde se pretendía un desenvolvimiento natural de la escena a partir de una acción inicial que desencadenara las siguientes, con la reacción de los compañeros de escena, orientando las energías interiores con la acción física precisa. De esta manera se aseguraba que todo lo que se iba encontrando en el

análisis se fuese aplicando al mismo tiempo, desechando lo que no servía y dotando de veracidad a las acciones desde el inicio.

También permitía una adecuación del personaje más rápida, ya que se registraban más fácilmente las acciones físicas al momento de ir las creando, modificándolas al mismo tiempo conforme a los requerimientos de la obra, facilitando su posterior reproducción.

De esta forma, y como afirma Serrano (1996), se resalta la necesidad de acción como desencadenador natural de todo componente de la conducta, razón por la que Stanislavski reconoció que todo debía convertirse en acción, defendiendo que es la acción y no la imaginación o los sentimientos el material del actor.

Lamentablemente el método aún estaba inconcluso llegada la hora de su muerte, a causa de un infarto; fue labor de sus alumnos Richard Boleslavski, Michael Chejov y de Meyerhold concretar el método, sin embargo, la idea sobre la que está fundamentado prevalece hoy en día: La búsqueda de la creación a través de acciones orgánicas que nazcan de una concentración sobre el entorno y sobre las sensaciones que este produce sobre uno mismo.

2.4 El entrenamiento del actor

Para Stanislavski la actuación era más que una profesión, era un estilo de vida, uno que requería una completa entrega y disciplina en cada momento; por eso recalcaba que todo aquel que quisiera entrar en ese mundo, requería estar en un constante entrenamiento que pusiera sus facultades físicas y mentales a prueba con situaciones novedosas.

El entrenamiento del actor se dividía en tres partes: el primero era un entrenamiento del cuerpo, en el cual destacan las clases de baile y canto, así como cualquier otro que permita fortalecer el cuerpo y la voz, dotando al actor de un gran control y ligereza sobre sus movimientos, al igual que de una impecable dicción y un correcto tono de voz que imprima las inflexiones necesarias de cada diálogo.

El segundo entrenamiento es el cultural, un actor debe procurar empaparse del mundo al que pertenece, conocer sobre las diferentes épocas del teatro, los autores destacados, así como su estilo de escritura y sus obras, tanto las más importantes como las menos conocidas; debe asistir constantemente al teatro y conocer sobre las obras que se presenten, el trabajo de los directores y actores contemporáneos, eso le permitirá enriquecer su propio arte.

Por último, está el entrenamiento de la voluntad creadora, el ejercicio continuo de su atención y su imaginación, que le permita entrar en el estado más profundo de creación en el cual es posible dotar de vida a sus personajes, mientras lo hace más sensible ante los estímulos que ocurren en su vida diaria y de los cuales debe apoyarse para su labor creadora. Tomando un poco de cada entrenamiento fue posible adaptar el Método Stanislavski al programa de estimulación del desarrollo.

Capítulo 3. Método Stanislavski adaptado al programa de Estimulación del Desarrollo

El método Stanislavski se adaptó para responder al Programa de Estimulación del Desarrollo, llevado a cabo en la clínica multidisciplinaria de la Facultad de Estudios Superiores en el área de psicología.

El Programa de Estimulación del Desarrollo es un conjunto de actividades estructuradas y organizadas para fortalecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas. En todas las actividades se debe jugar con el niño y ofrecerle ejecuciones que le ayuden a obtener información para optimizar sus destrezas; en todo momento la regulación verbal y la demostración práctica de la actividad, por parte del adulto debe imperar (Baltazar, 2019).

El juego es la característica principal del programa debido a que mediante este los niños pueden conocer mejor su entorno (tal como se mencionó en el capítulo de cognición). Dentro de los diferentes tipos de juego, existe el llamado “juego de roles”, el cual se caracteriza por ser un juego desarrollado en grupo de niños, acompañados por uno o varios adultos, todos participantes activos (Elkonin, 2005), y en el que se adoptan roles de acuerdo a un ambiente físico específico (real o imaginario) donde todos interactúan compartiendo objetos, experiencias, sentimientos, objetivos, intenciones e ideas, permitiendo interpretar situaciones lúdicas reales e imaginarias, dando sentido a las experiencias.

En él se usan medios culturales como objetos, dibujos y el propio lenguaje, todos de acuerdo al ambiente escogido, con el fin de mediatizar la psique, algo que solo ocurre si se adopta una actitud de colaboración, exista una comunicación interactiva (lenguaje verbal y no verbal) en la que cada parte exprese su interpretación y haya un común acuerdo del significado del juego; acatando esto, se facilita que los medios culturales puedan pasar de ser externos a internos durante el juego (González-Moreno, 2016).

Este tipo de juego representa, de acuerdo a Elkonin (1999) y a Solovieva & Quintanar (2012), la principal actividad en la edad preescolar, además de promover

el desarrollo emocional, lingüístico, cognitivo, de iniciativa y de creatividad, ya que los niños toman decisiones sobre sus acciones, encaminadas a la resolución de problemas, y con esto es posible la autorregulación y la planeación intencional (Bodrova, Germeroth & Leong, 2013). Estas características lo hacen idóneo para la adaptación del método Stanislavski.

3.1 Estructura del programa con el método Stanislavski

Para poder utilizar el Método Stanislavski como propuesta para el programa, fue necesario el uso del juego de roles, el cual se estructuró con ayuda del entrenamiento actoral de Stanislavski, destacando que el propósito es el de estimular el desarrollo de la cognición en niños de 5 años, no para enseñarles a actuar. Para llevarse a cabo, fue dividido en dos partes: la planeación y la ejecución.

Planeación

La planeación es el momento en que se diseñan las actividades, de tal manera que cumplan con las características ya mencionadas; para esto es necesario estructurarlas dentro de una historia que dure 50 minutos, en la cual deben participar tanto los niños como los tutores para que se vaya desarrollando, y donde cada actividad corresponde a un acto de la historia.

De esta manera es posible integrar los elementos destacados por Stanislavski:

1. **Objetivos:** Establecen el punto al que deben llegar los niños dentro de la historia, por lo que cada una debe contar con un objetivo general y cada acto con el suyo específico. Al ser el motor de las acciones de los personajes, este elemento sirve para darle dirección a los niños al momento en que adoptan un rol, siendo este la base sobre la que se estructura la historia; esto implica que se debe establecer el objetivo de la historia al que los personajes deben llegar. Para diferenciarlo de los objetivos de la sesión (de los cuales se hablará más adelante) estos se denominaron objetivos ficticios.
2. **Conflictos:** Al momento en que se establece la dirección que el personaje debe seguir, existen complicaciones que le impiden seguirla, es decir los

conflictos. Los objetivos específicos de cada acto nacen a partir de la búsqueda de resolución de los conflictos que se presentan en estos como fuerzas opositoras a la consecución del objetivo ficticio general.

La consecución de dicha resolución requiere que el niño haga uso de sus habilidades cognitivas.

3. Atención: Para que el niño pueda encontrar las resoluciones de los conflictos, requiere que su atención esté en la situación presente, similar a la que el actor utiliza en escena. Para ayudar a dirigir dicha atención, se hace uso de elementos visuales y auditivos característicos de la historia, por ejemplo, si esta se desarrolla en la playa, se utiliza arena, agua, algunas conchas que el niño pueda tocar; además del apoyo de sus compañeros, es decir, los otros niños y sus tutores, de esta manera se ayuda a una mayor inmersión en la historia y, con esto, la búsqueda de resoluciones
4. Imaginación: Elemento crucial e inherente a la edad de 5-6 años; para ayudar a estimular la imaginación, se hace uso de elementos como escenografías, vestuario y utilería (elementos físicos del lugar con los que interactúa), además de establecer las reglas propias de la historia. Por ejemplo, si la historia se lleva a cabo en un bosque donde habitan monstruos que están durmiendo, todas las acciones deben hacerse en silencio y con cuidado de no despertarlos.
5. Acción: Punto final al que se busca llegar, resaltando la idea de Stanislavski, en el que la búsqueda de resoluciones y la interacción con el ambiente sea a través de las acciones físicas.

Para no perder de vista ningún elemento a la hora de la planeación, se usaron 5 preguntas que Stanislavski (1947/1994) planteaba a sus actores antes de hacer los ejercicios de improvisación:

1. ¿Dónde están? Lugar en el que se desarrolla la historia
2. ¿Cuál es la atmosfera? Elementos visuales y auditivos característicos del lugar
3. ¿Qué hay? Utilería con la que interactúa el niño.

4. ¿Quién está? Otros personajes con los que interactúa el niño (interpretados por los tutores).
5. ¿Cuál es el conflicto?

Así cada historia es diseñada de la misma manera: se establece el objetivo ficticio, así como los conflictos para conseguirlo, los cuales deben ser resueltos a través de acciones físicas guiadas por la atención y la imaginación, haciendo uso de los elementos físicos del entorno y apoyándose de los compañeros.

Además, las historias deben tener mínimo 4 actos para poder brindarle al niño una variedad de actividades por realizar, debido a que el gran deseo de conocimiento de los niños de 5 años hace que se aburran fácilmente sino existe un cambio constante de actividades (Baltazar, 2019).

Una vez establecido el objetivo ficticio es posible crear la historia, con sus actos, y sobre estos, ir adecuando los objetivos de la sesión. Por ejemplo, una historia dónde unos exploradores quedan varados en una selva tras un accidente de avión y debían buscar la forma de sobrevivir en ese lugar; para eso decidieron construir un refugio con los materiales que encontraron a los alrededores, pero pronto se dieron cuenta que ese lugar ya estaba habitado por una tribu que no les permitieron estar ahí, por lo que tuvieron un conflicto por el espacio, terminando en la división del territorio.

¡De repente!, cayó una tormenta que destruyó las casas de la tribu y los refugios de los viajeros, dejando afectados tanto a viajeros como miembros de la tribu; en su desesperación y preocupación, descubren que la única forma de reconstruir las viviendas es trabajando en equipo; así que colaboraron entre ellos para reparar los daños de sus viviendas, pudiendo así convivir en el mismo territorio en armonía.

El objetivo ficticio es la supervivencia en la selva, y los conflictos que se presentan para lograr su consecución, crean los actos. En el primero los elementos son:

1. Dónde: Selva
2. Atmosfera: árboles, sonido de animales
3. Qué hay: avión, mapa
4. Quién está: investigador

5. Conflicto: Quedarse varados en la selva

El acto inicial es donde se presenta el objetivo ficticio a alcanzar, en este caso, que los exploradores logren sobrevivir en la selva, lo cual ocurre por el accidente de avión; para ello los niños simulan ser los aviones, extendiendo los brazos y siguiendo al investigador (interpretado por el psicólogo) por diferentes partes de la clínica, las cuales deben contar con imágenes de árboles y sonidos de animales, llegando hasta un punto en el que deben fingir fallas en el avión y desplomarse; esto volando en círculos y terminando con una marometa hacia el frente.

Una vez en el lugar del accidente, deben revisar un mapa del lugar para saber en dónde se encuentran exactamente. En este momento se establece la idea de que están varados y que deben buscar la forma de sobrevivir en ese lugar.

Al ser un acto simple, se le asignan 5 minutos para su realización, en el cual se trabaja con los siguientes materiales: imágenes de árboles, sonidos de animales ampliados por alguna bocina y un mapa de la clínica con dibujos de árboles, además de una colchoneta en la que los niños puedan hacer su marometa.

Para el segundo acto se deben considerar los siguientes elementos:

1. Dónde: Selva
2. Atmosfera: árboles, sonido de animales
3. Qué hay: materiales para construir
4. Quién está: investigador
5. Conflicto: cómo construir refugio

Dado que se sigue situando en la selva, la atmósfera del segundo acto sigue siendo el mismo. Para este momento se debe explicarles a los niños la importancia de tener un refugio para la supervivencia; el guía pide que los construyan con lo que haya en el lugar, para esto es necesario preparar cubos de madera, palos y plastilina en los alrededores para que los niños construyan lo que consideren un buen refugio, siendo esto los materiales; para este acto se establecen 10 minutos para realizarlo.

El tercer acto inicia con la llegada de la tribu que habita ese lugar, y sus elementos son:

1. Dónde: selva
2. Atmosfera: tambores de tribu
3. Qué hay: pelotas
4. Quién está: investigador y tribu
5. Conflicto: luchar por el territorio

Aquí los niños, que son los viajeros, son descubiertos por la tribu que habita el lugar, representados por los tutores de los niños, quienes confrontan a los viajeros; para esto es necesario preparar previamente a los tutores con vestuario de tribu, mientras los niños construyen los refugios, algo a considerar para la ejecución.

Para la confrontación puede utilizarse cualquier deporte de equipos, por ejemplo, fútbol, basquetbol, voleibol, etc., el cual es escogido en conjunto entre viajeros y tribu, por lo que hay que contar con las pelotas o balones necesarios para llevar a cabo el deporte escogido. El ganador se queda con el territorio.

El tiempo para este acto es de 15 minutos, y los materiales son los balones y el vestuario de tribu que debe estar listo desde actos anteriores, además sonido de tambores para la llegada de la tribu.

El partido de confrontación debe realizarse en un lugar diferente de donde están los refugios, para que cuando regresen ahí los encuentren “destruidos por la tormenta”, acción que debe realizar alguno de los psicólogos mientras el partido se lleva a cabo.

De esta forma se entra en el cuarto y último acto, en el cual los elementos son:

1. Dónde: selva
2. Atmosfera: tormenta
3. Qué hay: herramientas de construcción
4. Quién está: investigador y tribu
5. Problemática: reconstruir lugar

Terminado el partido, se llega al lugar donde estaban los refugios, para que los perdedores recojan sus cosas; deben encontrar todo destruido para poder explicar que una tormenta arrasó con todo y que deben reconstruirlo, recalcando que, trabajando en equipo, viajeros y tribu, lograrán hacer mejores refugios; se busca que se realice un trabajo en equipo donde todos se coordinen para lograr el fin en común. Al finalizar, todos tendrán una casa en el territorio, y para acentuar la armonía, se puede pedir que canten una canción, unidos como grupo.

En este acto se debe contar con el mismo material para construcción, asignándole 10 minutos para su ejecución. Haciendo la suma del tiempo, da como resultado 40 minutos, dejando 10 minutos para la retroalimentación, momento en que se hace un recuento de la sesión; cada planeación debe contar con este momento.

Este es un ejemplo de una planeación; como se puede observar, es necesario especificar muy bien cómo se desarrollará la actividad a través de la historia para no perder de vista los materiales necesarios, así como las transiciones entre actos. Es posible usar cualquier historia, existente o inventada, siempre y cuando se adapten las actividades de acuerdo a las características previamente mencionadas y buscando que en cada una de ellas siempre haya un elemento de contradicción a resolver, un elemento de superación interna que permita al niño avanzar por el camino del desarrollo (Vygotski, 1931/1995); de igual forma, uno puede asignarle el tiempo que se considere necesario a cada acto, sin perder de vista que la sesión dura 50 minutos.

Ahora bien, este diseño sólo era para las actividades en la clínica, para el trabajo en casa se adaptaba de tal forma que se realice una actividad por día (jueves, viernes, sábado y domingo) y utilizando los elementos en casa. Por ejemplo, al jueves le corresponde el acto en el que los viajeros quedan varados, a lo cual se hace un juego en que vaya de la casa del niño a algún parque con los brazos extendidos como aviones, una vez ahí, hacer las vueltas y la marometa sobre el pasto, simulando el accidente. Una vez ahí, dibujar un mapa del camino de la casa al parque.

Al viernes corresponde la actividad de la construcción de refugios, la cual se hará con ayuda de los materiales que se tengan en casa, pero usando como modelo las casas de su colonia, de esta manera construirán basándose en una estructura ya establecida.

Para el sábado es el momento de la confrontación, el cual, al igual que la actividad de la clínica, puede usarse cualquier deporte siempre y cuando tenga reglas específicas que el niño deba seguir al pie de la letra.

Por último, el domingo es la reconstrucción, la cual debe realizarse en equipo, por lo que esta vez debe invitar al juego a todos los familiares y amigos posibles, para llevar a cabo la actividad.

Aquí los materiales varían de acuerdo a lo que los tutores decidan usar, al igual que el tiempo que decidan dedicarle; además, aquí las actividades, al hacerse en días diferentes, pierden el estilo de historia, se adopta, por el contrario, uno similar al de un ensayo de una obra (característica que se ahondará en la parte de ejecución).

Ejecución

La parte de la ejecución, en cuanto a la clínica se refiere, es llevada a cabo de forma similar a los entrenamientos de improvisación que Stanislavski (1938/2013) ponía a sus alumnos; desde un inicio se sumerge al niño en la historia, se presenta la problemática, y se va guiando para que busque la solución, y poder llegar al final de la historia.

Al igual que los ejercicios de improvisación de Stanislavski, lo escrito solo es una guía, el niño tiene libertad de improvisar buscando la solución, apegándose a las normas de la historia y sin perder de vista los objetivos de la sesión; esto significa que el final planeado puede cambiar.

Gran parte de la aplicación del método Stanislavski al programa de estimulación recae en la guía que se le hace los niños a través de la historia por medio de los personajes. Siguiendo con el ejemplo de los viajeros y la tribu, la ejecución se llevaría a cabo de la siguiente manera:

Antes de que lleguen los niños, se debe establecer la ruta que seguirán por la clínica, por la cual se pegarán imágenes de árboles y de animales, al igual que el punto dónde ocurrirá el accidente, en el que se debe poner una colchoneta y los materiales de construcción.

Cuando llegan los niños, el psicólogo, ya disfrazado de explorador guía, les explica que harán un viaje en avión por una selva, para observar las diferentes especies de animales y de plantas, para esto es necesario formar un avión con el cuerpo; el psicólogo les pregunta a los niños cómo pueden hacer eso, haciendo que ellos busquen la forma de hacer un avión con su cuerpo, dando la libertad de que cada niño haga uno como se le ocurra, una vez que tengan listo su avión, se forman en una línea y siguen al psicólogo (en caso de que ningún niño no tenga idea de cómo hacer un avión, es entonces cuando el psicólogo les enseñará a hacer uno extendiendo los brazos). Mientras los niños salen, otro psicólogo se llevará a los tutores para darles vestuario de tribu y explicarles lo que harán después.

Una vez iniciado el viaje, se pondrán los sonidos característicos de una selva a través de una bocina. Se pasará por la ruta preestablecida, enseñando a los niños las imágenes y preguntando si saben cómo se llaman los animales que van viendo; cuando se llegue al punto que se eligió para el accidente, el psicólogo hará como que su avión está fallando, dará varias vueltas en su lugar, subirá y bajará su cuerpo, buscando que los niños hagan lo mismo que él, hasta llegar a la colchoneta donde dará una marometa hacia el frente, y después cada niño, uno por uno, hará lo mismo.

Con todos sentados en la colchoneta, el psicólogo explicará que tuvieron un accidente, sacará un mapa y les pedirá que busquen en que parte están, una vez hecho eso, dirá que no pueden salir de ahí porque el avión no funciona, que deberán encontrar la forma de sobrevivir ahí.

Explica que lo primero que deben tener para sobrevivir es un refugio, por lo que habrá que buscar materiales alrededor que permitan construir uno. Pedirá a los

niños que realicen esa búsqueda, traigan todo lo que crean les ayudará a hacer su refugio y que posteriormente lo construyan.

Cuando se haya terminado con los refugios, debe llegar el otro psicólogo, disfrazado como líder de la tribu, y los tutores de los niños, con sus vestuarios, quienes reclamarán a los viajeros por estar en sus tierras. El explorador guía deberá ayudar a calmarlos y proponer una manera de arreglar el conflicto, dará diferentes opciones de deportes que pueden realizar y les pedirá a los niños y a los tutores que se pongan de acuerdo sobre cual escoger.

Deberán desplazarse a otro lugar de la clínica para realizar el partido del deporte escogido, tiempo en el que uno de los psicólogos se queda en el lugar de los refugios y los destruya.

Antes de iniciar el partido, se deben establecer las reglas y los puntos necesarios para ganar, el psicólogo que esté ahí hará el papel de árbitro, quien contará los puntos y guiará a los niños para que sigan las reglas. Una vez terminado el partido, se establecerá que el equipo perdedor debe abandonar el lugar donde estaban los refugios, así es como se regresa a esa zona para que los perdedores recojan sus cosas; sin embargo, se encuentran con la sorpresa de que todo está destruido.

El psicólogo que se quedó dirá que una tormenta destruyó todo, para ello deberá traer puesto vendas y verse herido por dicha tormenta. Dirá que la única forma de reconstruir todo es trabajando juntos, pedirá que se coordinen tutores y niños para construir nuevos refugios en donde todos puedan vivir.

Una vez terminados los refugios, los psicólogos enseñarán una canción que todos como grupo cantarán reafirmando la unión entre tribu y viajeros. Se pasará a la retroalimentación y se dará por terminada la sesión.

De una manera similar se desarrollan las demás sesiones, buscando siempre que el niño intente intencionalmente resolver los conflictos de cada actividad, y dando explicación a los tutores de cómo llevar a cabo las actividades para que repliquen lo mismo en casa, estableciendo la importancia de que sean las elecciones del niño las que guíen la historia.

Así, la ejecución realizada en casa es guiada por el padre o tutor, acatando los elementos vistos en la clínica y siguiendo la misma temática, salvo que cada actividad se hace en un día diferente, de esta forma se cuenta con mayor tiempo, lo que permite explorar diferentes opciones a la resolución del problema; de esta manera es más fácil trabajar con la búsqueda de soluciones, entrenar la imaginación, la atención e incentivar la acción.

Stanislavski (1947/1994) establecía que un actor debía ensayar en casa lo visto en la puesta en escena de tal manera que fuera encontrando naturalidad en su actuación, al igual que ir descubriendo diferentes formas de interpretar su papel.

Tomando la esencia de esa idea, el tratamiento de la ejecución en casa es similar a los ensayos, explorando cada actividad para reforzar lo aprendido y encontrar nuevas formas de llevar a cabo las acciones; así, por ejemplo, la actividad que corresponde al jueves, la del accidente del avión, pueden buscar diferentes formas de hacer un avión con el cuerpo, aparte de las expuestas en la clínica, además de nuevas formas de “volar” en su camino al parque. Estando ahí pueden buscar cómo sería un accidente de avión y como caería.

En la actividad del viernes: construir un refugio, se puede basar en la estructura de su casa o de sus vecinos para no tener que hacerlo de memoria, pero debe buscar hacerlo lo más parecido posible, teniendo la libertad también de escoger los materiales que quiera.

Para la parte del conflicto, en el sábado, pueden escoger cualquier otro deporte diferente al jugado en la clínica, e incluso, crear uno nuevo, siempre y cuando las reglas del mismo queden bien especificadas. De esta forma deben ser llevadas a cabo todas las actividades en casa.

Llegó el momento de pasar al método utilizado para esta investigación, donde se explica la forma de analizar el progreso de los niños a través de estas actividades, al igual que los ya mencionados objetivos de la sesión.

Capítulo 4. Método

4.1 Justificación

Vygotski (1931/1995) destaca la importancia de que las funciones psíquicas básicas se desarrollen a superiores para que el niño tenga un mejor control sobre sí mismo; la estimulación del desarrollo busca, a través de los juegos y de la influencia social, la potencialización de todas las áreas que componen el desarrollo del niño, dentro de las cuales se encuentra la cognición, en la cual ocurre el desarrollo de las funciones psíquicas, y cuyo desarrollo repercute en el de las demás áreas.

Por otro lado, el método de actuación de Stanislavski (1947/1994), propone una forma de abordar un personaje dramático de una manera orgánica, es decir, que los actores impriman en sus personajes reacciones verdaderas, lo que implica una aguda atención y percepción sobre su entorno para poder tomar los elementos necesarios que sirvan para dicho propósito. Esto implica que parte del entrenamiento propio del método Stanislavski está enfocado en mejorar y sensibilizar la atención y la percepción, y dado que estos son pilares para el desarrollo cognitivo, permite al método adaptarse e incorporar algunos de sus elementos al programa de estimulación del desarrollo.

Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo conocer los efectos de un programa de estimulación del desarrollo, con una adaptación del método actoral Stanislavski, en el desarrollo de la cognición en niños de 5 años.

4.2 Planteamiento del problema

¿Un programa de estimulación del desarrollo, que usa una adaptación del método Stanislavski, favorece el desarrollo de la cognición en niños de 5 años?

4.3 Objetivo general

Estimular la cognición de niños de 5 años con actividades lúdicas dentro de un programa de estimulación, que está apoyado en una adaptación del método Stanislavski.

4.4 Objetivos específicos

- Conocer la zona de desarrollo inicial de los niños
- Conocer la constante de desarrollo de la cognición
- Acoplar las actividades a las necesidades de cada niño
- Instruir a los tutores en la estimulación de sus hijos, usando la estructura del método Stanislavski adaptado
- Conocer el desarrollo final de la cognición de los niños

4.5 Hipótesis

El uso del método Stanislavski, adaptado a un programa de estimulación del desarrollo, favorecerá el desarrollo de la cognición de niños de 5 años.

Variables

Variable Dependiente: Desarrollo cognitivo del niño de 5 años

- Definición conceptual: Mejoría de las capacidades cognitivas para que alcancen las características propias de la edad de 5 años, las cuales son: mayor control de la conducta, planeación y dirección de las acciones de acuerdo a las demandas del ambiente (Vygotski, 1931/1995); mayor dominio del lenguaje al interiorizar los signos, permitiendo una comunicación mejor con los demás (Piaget, 1964/1983); un mejor manejo del mundo simbólico que se traduce en la capacidad de planear sus acciones y para solucionar problemas; de visualizar objetos que no estén presentes y de un mejor entendimiento del mundo que le rodea (Vygotsky, 1934/1986), permitiendo una mejor

interacción con el entorno y, con esto, afinar su coordinación motora (Martínez & Delgado, 1983).

- Definición operacional: Aumento o mantenimiento en las categorías establecidas sobre las capacidades cognitivas (las cuales se describirán más adelante) obtenidas a partir del discurso teórico y medibles a través de la consecución de los objetivos de todas las áreas de Guía Portage que entren dentro de dichas categorías, y a través de la observación constante de la ejecución de los niños durante las actividades.

Variable Independiente: Actividades diseñadas con la adaptación del método Stanislavski.

- Definición conceptual: Estructura en la planeación y ejecución de las actividades de acuerdo a la adaptación del método Stanislavski, la cual permite crear una historia que vaya desenvolviéndose a partir de las acciones de los niños, quienes deben tomar decisiones, y cuestionarlas, para alcanzar los objetivos que, como personajes de la historia, tienen.
- Definición operacional: 17 actividades realizadas en la clínica y 10 en casa, apoyadas en historias donde el niño participa mientras se van contando, solucionando problemáticas para conseguir los objetivos de los personajes, mientras juega.

4.6 Diseño

Esta fue una investigación del tipo cuasi experimental longitudinal, caracterizado por tener una selección de muestra no aleatoria, y en la medición de la variable dependiente antes y durante la aplicación de la variable independiente, esto dentro de un periodo de 4 meses, tiempo en el que se implementaron las actividades diseñadas con la adaptación del método Stanislavski en los niños de 5 años para evaluar los cambios en su cognición dentro del programa de estimulación del desarrollo.

Tipo de investigación

Cualitativa

Participantes

Se trabajó con 12 sujetos, 7 niños y 5 niñas de 5 años (y sus tutores) a los que se les asignó un número de acuerdo al porcentaje de su asistencia a lo largo del programa y cuyas características se presentarán a continuación.

Tabla 1
Participantes del programa en la edad de 5 años

Niños	Género	% de asistencia	Edad inicial	Edad final
Niño 1	Masculino	77.77%	5 años 6 meses	5 años 9 meses
Niño 2	Femenino	70.37%	5 años 7 meses	5 años 11 meses
Niño 3	Masculino	59.25%	5 años 1 mes	5 años 4 meses
Niño 4	Femenino	59.25%	5 años 10 meses	6 años 1 mes
Niño 5	Masculino	55.55%	5 años 0 meses	5 años 3 meses
Niño 6	Masculino	51.85%	5 años 0 meses	5 años 3 meses
Niño 7	Masculino	48.14%	6 años 0 meses	6 años 3 meses
Niño 8	Femenino	48.14%	5 años 11 meses	6 años 0 meses
Niño 9	Femenino	40.74%	5 años 2 meses	5 años 3 meses
Niño 10	Femenino	33.33%	5 años 9 meses	5 años 10 meses
Niño 11	Masculino	25.92%	5 años 5 meses	5 años 6 meses
Niño 12	Masculino	22.22%	4 años 6 meses	4 años 7 meses

Nota. Tabla donde se muestra la edad a la que entraron los niños, la edad con la que salieron y el porcentaje de sus asistencias; hubo niños que entraron meses después de haber iniciado el programa, así como algunos que no lo terminaron, por ello difiere la edad inicial y la final de todos los niños.

Los niños 7 y 12 fueron los únicos que, cronológicamente no contaban con la edad de 5 años, sin embargo, mentalmente se encontraban dentro del rango de 5-6 años

Selección de muestra

Se seleccionó a la muestra de forma aleatoria y por conveniencia, es decir, se tomaron los casos que se tenía acceso y que estaban disponibles de los niños de 5 años que acudían a la clínica.

Escenario

Clínica multidisciplinaria de la Facultad de Estudios Superiores para la atención de la salud, equipada con varios cubículos, materiales didácticos, área verde y área de juegos.

Instrumentos

1. Listas de objetivos de Guía Portage (GP) (Bluma, Shearer, Frohman, & Hilliard, 1978).
2. Programa de Estimulación del desarrollo (Baltazar, 2019); el cual consta de tres etapas: Grupal; Individual y En casa.
3. Actividades con la estructura del Método Stanislavski adaptado al programa.

Procedimiento

La estimulación del desarrollo se llevó a cabo en la clínica multidisciplinaria de la universidad, a la cual los tutores llegaban para que se trabajara con los niños. Antes de comenzar el programa se les daba una explicación de la forma en que se iba a trabajar con los niños, para que posteriormente otorgaran la autorización firmando un consentimiento informado.

Una vez hecho esto, se asignaban los niños a los grupos de los dos horarios que se tenían (8:30-9:20 y 9:30-10:20) para poder realizar la primera evaluación (línea base, la descripción de cómo se llevó a cabo esta se abordará más adelante) y a partir de esto conocer el nivel de desarrollo en el que estaba el niño en comparación con el nivel esperado; para esto se establecieron 6 categorías, basadas en el discurso teórico, las cuales fueron:

Interiorización y manejo de símbolos: Centrada en el entendimiento y expresión del lenguaje escrito (Medina-Alva et al., 2015), lo que implica la identificación de letras y de números (Alvaro & Ferreiro, 2000) a través del entendimiento de la relación entre símbolos y sonidos, que permite la lectura y escritura de ambos (Guarneros & Vega, 2014). Extendiéndose el aspecto de los números a saber contar y ordenar.

También se abarca la capacidad cognitiva de operar con un mundo sensorialmente ausente, es decir, un mundo que solo es referido y concebido por la palabra, permitiendo realizar acciones aún con la ausencia del objeto (Vygotski, 1931/1995). De esto se desprende la capacidad de concretar imágenes, a través de la actividad creadora, lo que permite al niño expresar aquello que imagina, como por ejemplo visualizar lo que va a dibujar (Vigotsky, 1930/2001); de igual manera, se adquieren las nociones de dirección y orientación (Piaget, 1948).

Así pues, los aspectos que abarca son: palabras/letras, números, imágenes mentales/dibujo y ubicación.

Diferenciación de conceptos: Con la interiorización de la palabra viene la posibilidad de que el niño aprenda nuevos conceptos que le permitan diferenciar y describir mejor su entorno, así como de adquirir las nociones de tamaño (grande, pequeño, mediano) y situación (dentro, fuera, encima, debajo) de los objetos (Piaget, 1948).

Esta categoría se centra en la capacidad del niño de definir palabras, entender el significado de algunos conceptos, describir los objetos de acuerdo a su relación con otros y preguntar por la definición de aquellas palabras que no entienda; abarcando así los aspectos de: definir/describir, diferenciar objetos por sus cualidades (buscar/señalar objetos) y entendimiento (para responder preguntas o preguntar por conceptos que no conoce).

Conversación: Centrada en el entendimiento y expresión del lenguaje oral (Medina et al., 2015) a través del intercambio entre individuos (socialización de la acción) (Piaget, 1964/1983) en donde se destaca la sumisión al adulto (Piaget, 1936/1977) y en el que se expresan sentimientos interindividuales; esto permite la formación del

autoconcepto del niño a través de una construcción narrativa propia (Loperena-Anzaldúa, 2008).

Esto quiere decir que esta categoría abarca el intercambio que el niño tiene con la familia, amigos, etc., así como su capacidad narrativa de acuerdo a su experiencia y del concepto que tiene de sí mismo, resumido en dos aspectos: Intercambio con adultos/con otros niños y narrar/explicar.

Conducta reflexiva: Directamente relacionado con la conversación con otros, está la conducta de reflexión, la cual se da cuando las funciones superiores se trasladan al interior del niño, después de manifestarse como discusiones sin sentido (Vigotsky, 1930/2001), modificándose así la percepción, la memoria, los sentimientos y su capacidad general de comprender y de actuar racionalmente (Liublinskaia, 1971). Es una fusión de acción y pensamiento, permitiendo al niño realizar operaciones de reflexión (Puig de & Sariro, 2020), y con esto hacer el relato de las acciones pasadas y transformar las conductas en pensamientos (Piaget, 1964/1983)

Así a esta categoría abarca los siguientes aspectos: Reflexión sobre lo que ve/recuerda/siente, relato de recuerdos del pasado/secuencialmente y exposición de ideas sobre el futuro

Acciones volitivas: Categoría en la que se aprecia la interiorización de la acción, lo que significa que pasa de ser puramente perceptiva y motriz a reconstituirse en el plano intuitivo de las imágenes y las “experiencias mentales” (Piaget, 1965/1983) permitiendo la regulación consciente de la actividad en función de objetivos futuros (Escotto-Córdova, 2011), es decir, acciones planeadas, dirigidas y dominadas (Vygotski, 1931/1995) que se observa en la capacidad del niño de tomar decisiones, de planear y de controlar su propia conducta.

Quedando los aspectos de esta categoría de la siguiente manera: Control de sus acciones/de su atención, planeación/dirección de sus acciones y toma de decisiones.

Coordinación motriz: Por último, esta categoría está centrada en el perfeccionamiento de la actividad motora del niño (Montessori, 1936) encaminado

a una mejor coordinación de los movimientos, tanto gruesos como finos (Medina-Alva et al., 2015) permitiéndole nuevas formas de interacción con el entorno y mejor capacidad de entendimiento (Martínez & Delgado, 1973). Por lo tanto, abarca: motricidad gruesa (movimientos amplios), motricidad fina (movimientos precisos) y coordinación de las partes del aparato fonarticulador.

Con ayuda de esa primera evaluación, se diseñaron las actividades que permitieran trabajar con los niños en busca de alcanzar dicho nivel esperado; estas se dividieron en tres bloques:

1. Grupal: Caracterizada por trabajar con los niños de todas las edades que asistían a la clínica (1-5 años), exceptuando a los bebés. Esta etapa se llevaba a cabo los lunes, comenzaba con un cuento que contuviera las diferentes actividades que se llevarían a cabo ese día, con una duración no mayor a 5 minutos, posterior a esto, se pasaba a dichas actividades, realizadas siempre a manera de juego, haciendo alusión al cuento cada que se podía.

Las actividades planeadas para esta etapa estaban encaminadas a mejorar el desarrollo en las áreas de socialización y motricidad, en donde al final se hacía una retroalimentación para ver como influyeron estas en el niño.

2. Individual: En esta etapa se trabajaba solo con los niños de la misma edad (5 años); aquí la estructura de las actividades era el del método Stanislavski adaptado (cuyas características fueron detalladas en el capítulo anterior) y cuyos objetivos se sacaban de todas las áreas, obedeciendo a las categorías establecidas. Al final también se realizaba una retroalimentación.
3. Trabajo en casa: Al finalizar el trabajo realizado los días jueves, se entregaban actividades para que el niño realizará en casa los jueves en la tarde, viernes, sábados y domingos. Estas actividades también tenían la estructura del método Stanislavski adaptado, con pequeñas diferencias (detalladas en el capítulo anterior).

De esta manera se trabajó durante cuatro meses, haciéndose una evaluación mensual que permitiera ver el avance obtenido en relación con el avance esperado.

Además, al final de cada sesión, se hacían observaciones del desempeño de los niños durante las actividades, mismas que se le pedían que hicieran los tutores sobre las actividades hechas en casa. A continuación, se ahondará con más detalle cada fase de la investigación.

Fase 1; línea base

La GP divide el desarrollo infantil en 5 áreas (Socialización, Lenguaje, Autoayuda, Cognición y Motricidad), cada una tiene una serie de objetivos que el niño debe cumplir de acuerdo a la edad en la que se encuentre, de aquí se tomaron solo aquellos objetivos que tenían relación con las categorías establecidas sobre las capacidades cognitivas; de esta manera se obtuvieron 67 objetivos en total (los cuales se pueden observar en el anexo 1), siendo estos el 100% de objetivos a conseguir, divididos de la siguiente manera:

- Interiorización y manejo de símbolos: 19; de los cuales 10 son sobre Palabras/letras, 6 sobre Números, 2 sobre Imágenes mentales/dibujo y 1 sobre Ubicación.
- Diferenciación de conceptos: 12; de los cuales 2 son sobre Definir/describir, 7 sobre Diferenciar objetos por sus cualidades (buscar/señalar objetos) y 3 sobre el entendimiento para responder preguntas o preguntar por conceptos que no conoce.
- Conversación: 3; de los cuales 1 es sobre el Intercambio con adultos/con otros niños y 2 sobre Narrar/Explicar.
- Conducta Reflexiva: 6; de los cuales 2 son sobre Reflexión sobre lo que ve/recuerda/siente, 2 sobre Relatar recuerdos del pasado/secuencialmente y 2 sobre Exponer ideas sobre el futuro.
- Acciones volitivas: 10; de los cuales 5 son sobre Control de sus acciones/de su atención, 4 sobre Planeación/dirección de sus acciones y 1 sobre Toma de decisiones
- Coordinación motriz: 17; de los cuales 10 son sobre Motricidad gruesa (movimientos amplios) y 7 sobre Motricidad fina (movimientos precisos). No hay objetivos sobre Coordinación de las partes del aparato fonarticulador,

sin embargo, fue algo que se trabajó cuando se abordaba esta categoría, cuyo avance se registró en las observaciones.

Con respecto a estos objetivos, resaltan aspectos específicos en cada categoría, quedando de la siguiente manera:

Interiorización y manejo de símbolos: Referente a los números se centra en contar hasta 100, en identificar la representación gráfica del 1 al 25 y sumar y restar hasta 3; en cuanto a letras/palabras, en ordenar alfabéticamente las letras, identificar y usar mayúsculas y minúsculas, escribir su nombre y poder reconocer algunas palabras impresas. De Dibujo solo observa si puede copiar un dibujo complejo y un rombo, mientras que de Ubicación solo la resolución de un laberinto simple.

Diferenciación de conceptos: Se centra en la distinción de muchos-pocos, izquierda-derecha, ancho-largo, posicionamiento (1ero. 2do. 3ro.), mitades-enteros y cualquier otro opuesto que el niño pueda mencionar; en la descripción de movimiento y definición de palabras; en el entendimiento de cuáles son los días de la semana y de su fecha de cumpleaños, además de si pregunta el significado de palabras que no conoce.

Conversación: Únicamente en las conversaciones durante las comidas, en la explicación de reglas y en la narración de chistes

Conducta reflexiva: En cuanto a la reflexión, solo abarca la explicación que da el niño a las preguntas que se le hacen, mientras que de los otros aspectos de la categoría se centra en el relato de experiencias pasadas y de cuentos, el uso apropiado de las palabras “ayer” y “mañana” y la predicción de eventos (relación causa-efecto).

Acciones volitivas: Sus objetivos van encaminados al control y dirección de las acciones del niño para desempeñar labores domésticas por su cuenta, salvo un objetivo que trata sobre fijar metas y realizarlas, el cual puede abarcar cualquier ámbito de la vida del niño.

Coordinación motriz: Por último, en esta categoría solo se centra en la motricidad gruesa para el juego y motricidad fina para manualidades.

La evaluación se realizaba con una actividad similar a las trabajadas en las sesiones, contemplando todos los objetivos para que, de esta manera, se pudiera observar cuales cumple y cuales no; a partir de esto, fue posible establecer la línea base.

Para poder realizar la gráfica de los datos obtenidos en la evaluación, es necesario hacer una regla de tres donde se multiplica el número de objetivos conseguidos por 100 (porcentaje total) y luego se divide entre 67 (número de objetivos totales). Así por ejemplo si un niño cumple 48 objetivos, el porcentaje de esto se sacaría de la siguiente manera:

- $48 \times 100 = 4800$
- $4800 / 67 = 71.64$

Este niño cumpliría con un 71.64% de los objetivos, siendo este la línea base de la cual partir.

Fase 2; Observaciones de cada sesión y de las tareas en casa

En cada sesión se trabajaba con dos categorías, buscando que el niño consiguiera 1 objetivo de cada una, siendo estos los objetivos de la sesión. Al final de la misma, se hacían anotaciones sobre cada actividad, que permitiera ver si el niño podía realizarla por su cuenta; podía, pero con ayuda o no podía realizarla; para ello el esquema de las observaciones era uno donde se hacía una comparación entre la forma en que la actividad debía llevarse a cabo y lo que el niño hacía.

De la misma manera se les pedía a los tutores que hicieran sus observaciones, con el mismo esquema, de las actividades que los niños realizaban en casa; posteriormente, ambas observaciones se vaciaban en una tabla (véase el anexo 2), donde se ordenaba de acuerdo a las categorías, lo que permitía ver tanto si el niño iba consiguiendo los objetivos de GP como cualquier otro comportamiento relacionado a las categorías.

Fase 3: Avance mensual (% esperado vs % adquirido)

Se hacían evaluaciones mensuales, similar a la inicial, para observar cuantos de los objetivos que no cumplía ya lograba realizar y cuales aún seguían sin conseguir, y con esto, poder graficar el avance o estancamiento en cada una de las categorías, así como del total.

Los resultados obtenidos en cada una de las fases aportaron los datos de los diferentes momentos en el avance que cada uno de los niños tuvo a lo largo del programa, cuya integración nos dio una visión completa de dicho avance; a continuación, veremos estos resultados.

Capítulo 5. Resultados

Primera fase

La primera evaluación realizada en la investigación consistió en establecer una línea base, usando los objetivos de la GP distribuidos en las categorías que establecimos, la cual arrojó los siguientes resultados:

Tabla 2

Objetivos cumplidos, no cumplidos y porcentaje obtenido, 1era evaluación

	Edad	Objetivos cumplidos	%	Objetivos no cumplidos
Niño 1	5 a 6 m	31 de 67	46%	92,94,95,96,97,98 de <i>Autoayuda</i> 92,96,97,98,99,100,101,102,103,104, 105,106,107,108 de <i>Cognición</i> 90,91,92,93,94,95,96,97,98,99 de <i>Lenguaje</i> 113,123,131,135 de <i>Desarrollo Motriz</i> 75,77 de <i>Socialización</i>
Niño 2	5 a 7 m	53 de 67	79%	92,94,97,99 de <i>Autoayuda</i> 103,106,108 de <i>Cognición</i> 90,91,93,99 de <i>Lenguaje</i> 113,123,128 de <i>Desarrollo Motriz</i>
Niño 3	5 a 1 m	29 de 67	43%	92,94,96,97,99,103 de <i>Autoayuda</i> 87,89,90,91,92,97,98,99,100,101, 102,103,104,105,106,107,108 de <i>Cognición</i> 112,113,123,137 de <i>Desarrollo motriz</i> 90,91,92,93,94,95,96,97,98,99 de <i>Lenguaje</i> 75 de <i>Socialización</i>
Niño 4	5 a 10 m	55 de 67	85%	97, 99 de <i>Autoayuda</i> 87,90,104,105 de <i>Cognición</i> 90,98,99 de <i>Lenguaje</i> 113,123,128 de <i>Desarrollo Motriz</i>

Niño 5	5 a 0 m	14 de 67	21%	77,82,83 de <i>Socialización</i> 92,93,94,95,96,98 de <i>Autoayuda</i> 87,89,90,91,92,93,94,95,96,97,98,99, 100, 101,102,104,105,106,107,108 de <i>Cognición</i> 86,89,90,91,92,93,94,95,96,97,98 de <i>Lenguaje</i> 112,115,117,118,123,126,128,129,131, 132,135,137 de <i>Desarrollo motriz</i>
Niño 6	5 a 0	26 de 67	39%	77,83 de <i>Socialización</i> 92,93,94,95,96,98 de <i>Autoayuda</i> 87,89,90,91,92,93,94,97,98,100, 101,103,104,105,106,107,108 de <i>Cognición</i> 90,93,96,98,99 de <i>Lenguaje</i> 112,115,117,123,124,126,128,129,131, 132,135,137 de <i>Desarrollo motriz</i>
Niño 7	6 a 0 m	25 de 67	37%	82,75,77 de <i>Socialización</i> 92,93,94,97,98,99,103 de <i>Autoayuda</i> 87,90,92,93,94,95,96,97,100,104,105,1 06, 107,108 de <i>Cognición</i> 86,89,90,91,92,93,95,96,98,99 de <i>Lenguaje</i> 117,118,124,128,132,135 de <i>Desarrollo motriz</i>
Niño 8	5 a 11 m	55 de 67	82%	92,97,99 de <i>Autoayuda</i> 103,106,108 de <i>Cognición</i> 90,91,99 de <i>Lenguaje</i> 113,123,128 de <i>Desarrollo Motriz</i>
Niño 9	5 a 2 m	39 de 67	58%	77,82, de <i>socialización</i> 92,93,95,97,99 de <i>autoayuda</i> 96,99,102,103,105,106,107,108 de <i>cognición</i> 86,90,91,92,93,95,96,97,99 de <i>Lenguaje</i>

				113,123,129,131,135 de <i>Desarrollo motriz</i>
Niño 10	5 a 9 m	28 de 67	42%	77,82,83 de <i>Socialización</i> 93,97,98,99,103 de <i>Autoayuda</i> 90,91,92,93,94,97,100,102,103,104,105, 106,107,108 de <i>Cognición</i> 86,89,95,97,98 de <i>Lenguaje</i> 112,113,115,117,123,124,128,129,131, 132,135,137 de <i>Desarrollo Motriz.</i>
Niño 11	5 a 5 m	33 de 67	49%	75,77,83 de <i>Socialización</i> 92,103 de <i>Autoayuda</i> 87,88,90,93,95,96,102,104,105,106, 107 de <i>Cognición</i> 86,89,90,91,92,93,95,96,97,98, 99 de <i>Lenguaje</i> 113,115,118,124,126,128,131 de <i>Desarrollo Motriz</i>
Niño 12	4 a 5 m	39 de 67	58%	77,83 de <i>Socialización</i> 92,93,95,97 de <i>Autoayuda</i> 89,90,92,94,97,100,102,104,105,108 106 de <i>Cognición</i> 86,92,93,97,98 de <i>Lenguaje</i> 113,123,124,128,131,132 de <i>Desarrollo motriz</i>

Nota. Línea base de la cual se partió para realizar las actividades en busca de que los niños cumplieran todos los objetivos.

Esta tabla muestra los valores obtenidos en la primera evaluación que permitieron establecer el punto de partida de la investigación. En ella se puede observar que ningún niño alcanzó el 100% de los objetivos; también que las edades varían, al igual que los porcentajes, sin embargo, se destaca lo siguiente:

- La mayoría de los niños que tienen más de 5 años y medio (Niños 2, 4 y 8) cumplen con más de la mitad de los objetivos, a excepción de los niños 1 y 10.

- La mayoría de los niños que tienen menos de 5 años y medio (Niños 11, 3, 5 y 6) cumplen menos de la mitad de objetivos, a excepción de la niña 9
- El niño 7 tiene más de 5 años y cumple menos de la mitad de los objetivos
- El niño 12 tiene menos de 5 años y cumple más de la mitad de los objetivos

Segunda fase

Se realizaban observaciones en cada sesión sobre el desempeño de los niños durante las actividades, de igual forma, los tutores hacían lo mismo en casa con las actividades que se les dejaban (cuyo ejemplo se observa en el anexo 2).

A continuación, se presentan los análisis de las observaciones hechas, tanto en la clínica como en casa, correspondientes a cada categoría:

Tabla 3
Análisis de las observaciones del niño 1

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	<p>-Tuvo dificultad para manejar los números y las letras; al mayor número que llegó fue al 12 y muchas veces se saltaba números o se confundía en el orden; en cuanto a las palabras, fue capaz de decir su nombre más no de escribirlo, tampoco pudo escribir correctamente sus datos.</p> <p>-En nociones de ubicación, no fue capaz de diferenciar la izquierda de la derecha y no siempre pudo resolver laberintos por su cuenta, aun así pudo hacer un mapa de camino de su casa al parque, un recorrido que podía hacer él sólo</p> <p>-En cuanto a otras nociones abstractas, aunque pudo concretar la imagen del movimiento que se hace para nadar, se le dificultaba, en su mayoría, concretar imágenes que pudiera dibujar; intentó dibujarse a sí mismo una vez y cuando intentó hacer su casa sólo hizo rayones; lo único que pudo dibujar fue un pez, y con ayuda de otra niña pudo dibujar a su psicóloga.</p> <p>Pudo identificar las figuras que se le presentaron y dibujar una cuando se le pidió, aunque después falló en dibujar esa misma figura.</p> <p>-Por último, en cuanto a manejo de otros símbolos, pudo ubicar como poner una bandera derecha después de equivocarse una vez.</p>
Diferenciación de conceptos	<p>-Hubo conceptos que conocía y que le permitieron buscar y encontrar los objetos que se le pedían, al igual que construirlos, sin embargo, hubo otros que no entendió bien y tampoco preguntó que eran (salvo en una actividad), lo que le dificultó hacer algunas actividades, entre ellas la de separar objetos.</p> <p>-Tuvo problemas con algunos datos, no pudo escribirlos o decir correctamente, sin embargo, sabía que estos estaban en su gafete, y la única vez que pudo decir su dirección fue con ayuda.</p>
Conversación	<p>-En la primera sesión se negó a pedir las cosas que necesitaba y así en sesiones subsecuentes conversaba muy poco, sin embargo, para la última</p>

	<p>sesión, fue conversando más con los otros niños mientras jugaba, tanto en la clínica como en casa.</p> <p>-Nunca mostró capacidad narrativa.</p>
Conducta reflexiva	<p>-La mayoría de las veces no respondía las preguntas que se le hacían, ni formulaba preguntas cuando no entendía que hacer, mostrando poca capacidad de reflexión, salvo en dos momentos, cuando se le preguntaron sus datos y él señaló su gafete, y cuando propuso una nueva forma de hacer una actividad. Esto último es también una muestra de su habilidad de relatar ideas a futuro.</p> <p>-En cuanto a relatos del pasado, se negó a contarle a su mamá las actividades hechas en el día y una vez en casa, fue incapaz de concretar el recuerdo de las actividades hechas en la clínica; por lo mismo, fue incapaz de narrar secuencialmente, salvo por una vez que pudo ordenar cronológicamente las actividades del día.</p>
Acciones volitivas	<p>-Escuchó y siguió las instrucciones de todas las actividades, lo que implica que fue capaz de controlar sus acciones de acuerdo a como la situación lo demandaba (exceptuando una actividad en los juegos en la que no obedeció), más no de guiar por sí sólo dichas acciones, ya que, en su mayoría, requería de la indicación de los adultos, y por ende, no presentaba capacidad para planear (muestra de ello cuando, en una actividad en casa, se le dejó sin supervisión y no la terminó). Sólo destacaron dos excepciones, una fue cuando alistó todo lo necesario para servirse cereal, y la otra, cuando dio una propuesta diferente de hacer una actividad.</p> <p>-Una de las formas de guiarlo era dándole diferentes opciones para realizar la actividad, momentos en que mostraba su capacidad para tomar decisiones y elegía lo que más le gustaba, tales fueron los casos en que decidió que ropa usar, con quien jugar, donde pegar su dibujo, que instrumento musical usar, así como materiales y colores para su pintura y como adornar el salón.</p>
Coordinación motriz	<p>-En general mostró buena coordinación en las actividades que requería de movimientos amplios, como rebotar una pelota o simular los, los movimientos de nado; sin embargo, fue incapaz de saltar la cuerda</p> <p>-Fue mejorando en movimientos precisos como colorear y recortar en donde fue logrando no salirse de la línea, al igual que logró muchos de las actividades que requerían buena coordinación de las manos, como pegarle a una pelota con un bate, pintar, tocar un instrumento y servirse comida</p> <p>-En coordinación del aparato fonoarticulador, fue capaz de cantar en la clínica, sin embargo, en casa no, e incluso se le dificultó imitar sonidos.</p>

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 1 por su tutor.

Tabla 4
Análisis de las observaciones del niño 2

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	<p>-En cuanto al manejo de letras y números, fue capaz de escribir y de reconocer ambas, pudiendo leer los números del 1-10 y escribir hasta el 100, al igual que su nombre sin problemas.</p> <p>-Tuvo ideas concretas de imágenes que le permitieron dibujar y moldear, y ya sea de memoria o copiando, y encontrar lo que quería recortar en una revista.</p>

	-En cuando a nociones abstractas como la ubicación, fue capaz de resolver laberintos, aunque con dificultad y de ubicarse dentro de un parque cerca de su casa.
	-Pudo orientar una bandera de manera correcta, mostrando dominio de este símbolo.
Diferenciación de conceptos	-Manejaba gran repertorio de conceptos, lo que le permitía buscar y encontrar los objetos que se le pedían, así como diferenciarlos por sus cualidades (como en el caso de la comida chatarra y saludable) y de poder definir palabras cuando se le preguntaba
	-En cuanto a sus datos, solo se le dificultaron algunos aspectos de su dirección.
	-Preguntaba cada que no sabía el significado de algo, permitiéndole ampliar este repertorio de conceptos, a pesar de que algunos le costaron retener a la primera
Conversación	-La mayoría de las veces se mostraba tímida a hablar con los demás, cuando su abuelita le insistía que lo hiciera, se ponía aún más tímida, solo en las actividades en que se sentía más entusiasmada, como al pintar o en la que se movía más, se sentía más cómoda para hablar con sus compañeros
Conducta reflexiva	-Fue capaz de contar acerca de las actividades que había hecho, y muchas veces en forma cronológica, mostrando la capacidad de relatar cosas del pasado de manera secuencial, esto último también observable al momento en que ordenaba un cuento de principio a fin
	-De igual forma, se observaron momentos en que fue capaz de reflexionar sobre lo que estaba observando (como cuando vio al pez comer basura o vio que todos habían hecho una parte diferente de la escultura) y actuar con respecto a ello (diciéndole al pez que no comiera eso y proponiendo que se unieran todas las partes de la escultura), siendo estas reacciones muestra de sus ideas sobre el futuro.
Acciones volitivas	-Tuvo un gran control sobre su conducta, lo cual se observó al ser capaz de dirigir su atención, tanto a los cuentos y presentaciones, como a las instrucciones, al igual que cuando supo en que momento detenerse en una actividad, cuando fingió estar perdida en la selva y cuando guardo el secreto de la fiesta sorpresa
	-Aunque en su mayoría era guiada en sus acciones, aprovechaba los momentos de tomar decisiones sobre la manera de hacer las cosas como ella quisiera y lo hacía, acatando sus propias ideas, mostrando también de esta manera su capacidad de toma de decisiones.
	-Mostró ser capaz de planear, y dirigir sus acciones de acuerdo a esto, en la penúltima sesión, donde no se dio instrucción alguna y ella empezó a construir una casa con bloques como ella quiso, y la continuó haciendo así a pesar de que se le decía que lo estaba haciendo mal.
Coordinación motriz	-Demostró gran habilidad en actividades que requerían movimientos precisos como colorear, recortar, imitar gestos, sin embargo, movimientos que requerían el uso de todo el cuerpo se le dificultaron, como pegarle a una pelota o colgarse del pasamanos.
	-Muchas de estas habilidades permitieron una mejor interacción con el entorno y con sus compañeros, pudiendo, por ejemplo, ayudar a servir comida o en las labores de la casa, como barrer y limpiar.

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 2 por su tutor.

Tabla 5
Análisis de las observaciones del niño 3

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	-Domina hasta el número 20, suficiente para poder contar los objetos que se le pidieron en una actividad. -Pudo escribir su nombre, demostrando que reconoce las letras que componen el mismo. - Tuvo problemas para dibujar figuras geométricas y se le dificultó concebir una idea para dibujar en la clínica, sin embargo, en casa pudo dibujar a su familia, así como diferentes imágenes que tenía en mente.
Diferenciación de conceptos	-Pudo encontrar todos los objetos que se le pedían, mostrando su dominio sobre varios conceptos
Conversación	-Desde la primera sesión se fue involucrando a participar en las actividades, aunque muchas veces prefería solo hablarle a su mamá, para las últimas sesiones ya hablaba más con los otros niños y con los personajes de los cuentos.
Conducta reflexiva	-Se esforzaba por responder las preguntas que se le hacían, lo cual conlleva un trabajo de reflexión, también observable a la hora de que reaccionaba a las posibles consecuencias, como cuando cargó con cuidado los huevos de tortuga para que no les pasara nada o cuando se enojó de que no repartieran el tesoro -De vez en cuando podía recordar las actividades en orden lo que le permitía contarle a su mamá acerca de ellas.
Acciones volitivas	-Fue capaz de dirigir su atención hacia las presentaciones que servían de introducción, al igual que a las instrucciones, comportándose de acuerdo a como cada actividad requería, salvo en un par de actividades en que el entusiasmo lo hacía desobedecer, pero bastaba que su mamá le ordenara que volviera a prestar atención para que se regulara de nuevo. -En ocasiones se le dificultaba hacer una actividad, sin embargo, persistía hasta mejorar, siendo esto una muestra de su capacidad para dirigir sus acciones hacia una meta.
Coordinación motriz	-Se presentó con un problema, disfemia, el cual le impedía pronunciar bien algunas palabras, de igual manera le costaba controlar y coordinar algunos movimientos, sin embargo, después de varias sesiones, mostró un mayor dominio de su cuerpo, y una mejora en el control del aparato fonoarticulador

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 3 por su tutor.

Tabla 6
Análisis de las observaciones del niño 4

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	-Tuvo gran dominio de las letras y los números, permitiéndole escribir cuando era necesario, al igual que contar los objetos que se le pedían -Tenía en claro las imágenes que deseaba dibujar o moldear con plastilina, facilitándosele ambas actividades; incluso pudo hacer ella sola un conejo de papel con solo verlo una vez.

Diferenciación de conceptos	-Tuvo gran capacidad de ubicación, observable tanto en su forma de ubicarse en la clínica a través de un mapa, de guiar a su familia de camino de regreso a su casa y de resolver los laberintos -Su dominio de diferentes conceptos le permitió buscar y encontrar los objetos que se le pedían, al igual que separarlos de acuerdo a sus cualidades.
Conversación	-Hubo dos momentos en que se le complicó entender instrucciones, pero después de oírlas una segunda vez lo consiguió, demostrando facilidad para comprender cosas nuevas, incluso en las canciones. -Entre más se involucraba con la actividad, más hablaba con los demás niños, explicándoles las reglas o hablando de otros temas mientras realizaba la actividad. -De igual manera, cuando se le dificultaba algo o se cansaba pedía ayuda. Lo mismo cuando necesitaba algo, lo pedía de inmediato.
Conducta reflexiva	-Fue capaz de recordar actividades pasadas, y muchas veces en orden -Presentó varias veces su punto de vista, al igual que pensaba bien las respuestas que daba a las preguntas que se le hacían, resultado de reflexionar acerca de lo que veía. -Además fue capaz de actuar de acuerdo a esas reflexiones, intentando consolar a personajes del cuento y brindar su ayuda para solucionar problemas.
Acciones volitivas	-Estaba atenta a las indicaciones y las seguía al pie de la letra, incluso continuaba haciendo una actividad cuando no le gustaba o se le dificultara, demostrando gran dominio y dirección de sus acciones -Elegía las opciones que mejor le parecían o que más quería cada que se le presentaba la oportunidad
Coordinación motriz	-Su capacidad de coordinar sus movimientos de acuerdo a lo que veía le permitió realizar ejercicios físicos, tanto los que requerían el uso de todo el cuerpo, como los que solo de partes específicas como las manos y los dedos. -Su buena coordinación del aparato fonoarticulador se observaba cada que cantaba y cuando hablaba sin presentar mayores problemas en la pronunciación. -De igual manera, el dominio sobre su cuerpo le permitió actuar dentro de los cuentos cuando se requería

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 4 por su tutor.

Tabla 7
Análisis de las observaciones del niño 5

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	-No logró manejar bien los números, los decía salteados y no pudo decir de dos grupos cual tenía más objetos, solo, en una actividad, logró contar las imágenes que se le pidieron. -Tampoco se consiguió un buen manejo de letras ni palabras ejemplo de esto fue que no pudo escribir bien su nombre en casa, y en la clínica cuando lo hizo fue con ayuda de su papá. -En cuanto a ubicación, en el partido de futbol no supo hacia donde patear la pelota, sin embargo, en otra actividad, supo que la selva era un lugar lejano,

	<p>también pudo ubicarse dentro de la clínica, así como resolver un laberinto, por lo que mostró, en su mayoría, buena ubicación</p> <p>-No pudo concretar la imagen de sí mismo cuando era más chico, pero si de él en el presente para dibujarse, tampoco pudo concretar una imagen que moldear en plastilina, pero si la de un avión para imitar su vuelo y la de la tormenta para el juego de resguardarse de la tormenta. Se observa así que se le dificultó plasmar imágenes en dibujos o moldeándolas, más no para representar o reaccionar con el cuerpo.</p> <p>-Esto del dibujo también se observó en que tampoco pudo dibujar un trapecio, y de dos veces que se le pidió un rombo, solo una pudo hacerlo; indicando una falta de dominio de las figuras geométricas.</p> <p>-Dentro del manejo de otros símbolos, pudo diferenciar el del baño que le corresponde.</p>
Diferenciación de conceptos	<p>-Dijo que la selva es un lugar que está lejos, lo que demostró en esta actividad su intención de definir un concepto</p> <p>-Respondió con ayuda de su papá cuando se le pidió que dijera su cumpleaños y su dirección. Posteriormente pudo aprenderse solamente su colonia y número de departamento</p> <p>-En las dos actividades de buscar y encontrar en las que participó pudo encontrar lo que se le pedía, mostrando capacidad para diferenciar los conceptos que se le mencionaban, lo que también se pudo observar al momento en que imito los movimientos de nado y del avión. Sin embargo, en una actividad en casa, no pudo entender los diferentes tipos de basura, por lo que no pudo realizarla.</p>
Conversación	<p>-Dio su opinión en dos ocasiones, uno sobre cómo defender el territorio y otro sobre que no le gustaba trabajar bajo presión. Ambas fueron muestras de un intercambio entre el niño y el adulto, no hubo intercambio entre el niño con otros niños</p> <p>-Pudo contar un chiste, logrando así mostrar una vez su capacidad de narración.</p>
Conducta reflexiva	<p>-Demostró su capacidad de reflexión en dos situaciones, con el herido y con el pez enfermo por comer basura, permitiéndole reaccionar al respecto, poniendo micropore al enfermo y dándole de comer al pez, además de contestar acerca de la importancia de poner un cartel para no tirar basura. Sin embargo, en un cuento donde el personaje estaba triste, el no reaccionó igual, no hizo nada por apoyarlo.</p> <p>-En ningún momento relató cosas del pasado, incluso en una actividad en casa en que debía recordar cosas de cuando era más pequeño, dijo que no podía.</p> <p>-De todas las sesiones, sólo en una pudo poner en orden las actividades hechas, mostrando una falta de capacidad para relatar en secuencia</p> <p>-Solo hubo una actividad donde expuso ideas a futuro y fue cuando expuso sus ideas de cómo defender el territorio.</p>
Acciones volitivas	<p>-En gran parte de las actividades, tanto en casa como en la clínica, no prestaba atención a las indicaciones y no controlaba su conducta para hacerlas como debía, incluso algunas ni las terminaba por distraerse. Sólo en la última sesión siguió todas las indicaciones de las actividades. Siendo esto una falta de control de conducta, que sólo logró tener en la última sesión.</p> <p>-Cuando se le dio la oportunidad de elegir que comprar con el tesoro y con cuál de sus papás correr primero, él eligió lo que quería, resaltando su capacidad de tomar decisiones.</p>

Coordinación motriz

- No hubo acciones que mostraran que planeara antes de actuar, sin embargo, en una actividad dio su idea de lo que deberían hacer para defender el territorio, suponiendo esto un plan
- Pudo simular volar como avión, imitar movimientos de nado, ayudar a barrer y recoger basura mientras corría, lo que implica un buen dominio del cuerpo en general y de las extremidades para movimientos amplios.
- Para los movimientos más específicos que requerían la coordinación ojo-mano, se le dificultaron debido a la poca coordinación de los dedos, impidiéndole tomar bien los objetos, sin embargo, pudo realizar actividades como lanzar bolitas de papel e intentar pegarle a una pelota con un bate
- En cuanto a la coordinación del aparato fonoarticulador, pudo realizar todos los ejercicios de control de labios y de soplar, más no los de lengua, lo cual refleja problemas de pronunciación cuando contó un chiste

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 5 por su tutor.

Tabla 8
Análisis de las observaciones del niño 6

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	<ul style="list-style-type: none"> -Contó en dos actividades en casa, en ambas lo hizo en desorden, siendo esto una falta de dominio de los números, algo que también se pudo observar cuando no acató la instrucción de tomar los objetos uno por uno. -Pudo mencionar bien todo el abecedario, sin embargo, tuvo complicaciones para escribir su nombre todas las veces que se le pidió. -Con respecto a dibujos, en una actividad de la clínica no pudo concretar una imagen que posteriormente pudiera realizar, lo mismo ocurrió con la construcción que tenía que hacer en casa, en la que no pudo armar nada específico con los cubos; además, cuando se le pidió dibujar una casa, solo hizo círculos, y nunca se observó que hiciera otras figuras geométricas. -Logró concretar la imagen de una tormenta en el juego de resguardarse de la tormenta, lo que le permitió jugarlo -Resolvió con dificultad pero con detenimiento el único laberinto que se le puso, única muestra de su capacidad de ubicación
Diferenciación de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> -Cuando en casa se le pidió que definiera lo que es una tribu, concepto visto en la clínica días anteriores, no pudo hacerlo; no retuvo este nuevo concepto; tampoco pudo recordar su dirección completa. -Pudo encontrar, los materiales de construcción y la comida del pez gracias al entendimiento de estos conceptos, lo mismo que poder moldear un brazo con plastilina; sin embargo, no pudo entender lo que era la basura orgánica ni la inorgánica, imposibilitando hacer la actividad.
Conversación	<ul style="list-style-type: none"> -En ningún momento conversó con algún adulto durante las actividades, pero si con los niños en una actividad donde colaboró para construir una casa -Pudo contar un chiste, aunque le costó trabajo hacerlo, mostro capacidad para narrar.
Conducta reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> -A pesar de que no respondió las preguntas que se le hacían, demostró su capacidad reflexiva al momento en que se sorprendió de ver las construcciones destruidas y quiso hacer algo al respecto, de igual forma cuando expresó su felicidad al ver que todos ayudaron a reconstruir las casas y su preocupación por el pez enfermo.

	-Aunque pudo aprenderse parte de su dirección, en su mayoría tuvo problemas para concretar recuerdos del pasado por lo que no pudo explicar como hizo su escultura, ni supo decir cuando era su cumpleaños, qué hacía cuando era más pequeño o decir que hizo en la clínica. -Por lo mismo fue incapaz de relatar secuencialmente o de concretar ideas sobre el futuro.
Acciones volitivas	-En la mayoría de las actividades de las primeras sesiones, se distraía mucho con los demás niños y con los materiales, no prestaba atención a las instrucciones ni terminaba las actividades como debía hacerlo. Para las últimas sesiones fue dirigiendo mejor su atención y sus acciones. En casa solo en la actividad en que hubo que salir al parque no controló su conducta. -En las dos actividades en las que se le dio oportunidad de elegir lo que quería hacer, lo hizo.
Coordinación motriz	-No se observó que planeara sus acciones. -Pudo moldear un brazo con plastilina, mostrando buena coordinación del movimiento de las manos, sin embargo, en movimientos más precisos, en donde también requería la coordinación de los dedos, tuvo mayores dificultades, como al doblar una hoja para hacer un barco de papel, no pudo usar bien el cuchillo y el tenedor ni agarrar las tijeras, tampoco pegarle a una pelota con un bate, aquí implicada también la coordinación ojo-mano. -En la actividad de pintar, en primer momento no controló sus movimientos y metió toda la mano en la pintura, conforme fue avanzando la actividad, fue controlando mejor ese movimiento. -Logró hacer bien los ejercicios de soplar y control de respiración, aspecto importante para la coordinación del movimiento del aparato fonológico

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 6 por su tutor.

Tabla 9
Análisis de las observaciones del niño 7

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	-Escribió su nombre todas las veces que se le pidió (más no su apellido) y pudo decir su dirección con ayuda, mostrando que conoce las letras que componen su nombre e identifica algunas de las palabras de su dirección. -En cuanto a los números, tuvo problemas para contar en orden; logró hacerlo bien hasta el 25, y de ahí en adelante se le dificultó. -No tuvo problemas para concretar imágenes que pudiera dibujar como refugios, peces (Los cuales hizo con figuras geométricas, mostrando así su manejo de estas) e incluso un “emoji”. -Por último, mostró su dominio de la ubicación resolviendo laberintos y siendo capaz de darle indicaciones a su familia de como llegar de su casa a un parque cercano.
Diferenciación de conceptos	-Cuando se le requirió, entendió los conceptos mencionados, permitiéndole buscar y encontrar los objetos mencionados. Solo hubo una actividad en casa en que no pudo diferenciar los conceptos de basura orgánica e inorgánica, imposibilitando que terminara dicha actividad.
Conversación	-Nunca definió ningún concepto y no pudo decir su dirección él solo. -Pasó de pedirle las cosas a su mamá con puras señas a hablar con un personaje del cuento (a pesar de que este le intimidaba) y a hablar con los

	demás niños en la última sesión mientras armaban una casa. De igual forma, pudo explicar una actividad a sus familiares.
Conducta reflexiva	-No mostró si tenía habilidades para narrar. -Gracias a que pudo reflexionar sobre lo que veía o había visto fue capaz de reaccionar ante dichas observaciones de tal manera que pudo darse cuenta que faltaban las piedras que marcaban el camino de regreso, mencionar la importancia de un letrero de no tirar basura, hacer preguntas y tomar las mejores decisiones, así como expresar que no le gustaba que se le hicieran tantas correcciones de su trabajo, siendo esto una muestra de reflexión sobre lo que sentía. -Estando en casa pudo recordar el video visto en clínica, así como detalles de las actividades; una muestra de capacidad para relatar cosas del pasado -En cuanto a ideas del futuro, solo fue observable en un momento en que expuso varias ideas de cómo construir un refugio con los materiales en casa. -De dos veces que se le pidió ordenar las actividades del día, en ambas pudo, siendo así capaz de relatar secuencialmente algo.
Acciones volitivas	-En la primera sesión no quiso cooperar con los demás niños, ni separarse de su mamá, en una actividad se pidió que compartiera comida con todos y solo lo hizo con ella; sin embargo, en las sesiones subsecuentes prestó atención a las presentaciones y siguió las instrucciones de las actividades, permitiéndole involucrarse y hacerlas bien, incluso cuando no quería, como cuando, a pesar de que se asustó con el personaje del capitán, habló con él. Para la última sesión, colaboró sin problemas con los demás niños, mostrando así control y dirección de sus propias acciones; algo que también presentaba en casa a la hora de hacer las labores domésticas y otras actividades, a excepción de la actividad en que debía separar la basura, en la que se desesperó y dejó de hacer porque no pudo. -Se observó su capacidad para tomar decisiones cuando se le daba la opción de que eligiera lo que más quería y así lo hacía, de tal manera que escogía la ropa que quería usar, lo que quería comprar con el tesoro y los materiales con los cuales jugar. -De igual manera, al ser capaz de elegir materiales y al empezar a trabajar con ellos, mostró capacidad de planear sus acciones
Coordinación motriz	-Demostró gran coordinación del cuerpo en general y de las extremidades, de tal forma que pudo seguir todas las indicaciones del calentamiento, de columpiarse el solo después de explicarle cómo hacerlo, de imitar los movimientos de nado y de recoger basura mientras corría. De igual manera mostró una leve mejoría en el salto de cuerda -Con respecto a movimientos más precisos, fue capaz de colorear y recortar sin salirse de la línea en dos ocasiones, de servirse cereal y de aventar papeles en una dirección determinada, siendo esto una buena coordinación de dedos y de ojo-mano. Sin embargo, tuvo problemas para hacer el nudo de las agujetas y de utilizar el cuchillo y el tenedor, de esto último su mamá hace la observación de que es zurdo. -Por último, la coordinación de su aparato fonoarticulador fue observable al momento de que pudo imitar los sonidos que se le presentaron.

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 7 por su tutor.

Tabla 10
Análisis de las observaciones del niño 8

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	<p>-Mostró problemas para manejar números cuando no atendió la indicación de tomar herramientas una por una; de igual forma problemas para manejar letras cuando escribió su nombre con las letras al revés.</p> <p>-De dos laberintos que intentó resolver, uno lo logró con dificultad y el otro lo hizo por ensayo y error, siendo esto muestra de un poco dominio de la ubicación.</p> <p>-Pudo concretar la imagen de una mariposa cuando se le pidió que la dibujara, sin embargo, cuando se le dio la oportunidad para que ella pintara lo imaginaba en una mancha de pintura, no concretó ninguna imagen.</p>
Diferenciación de conceptos	<p>-Fue capaz de entender los conceptos que se mencionaban, lo que le permitió diferenciar las semillas comestibles, encontrar los huevos de tortuga y diferenciar que estos en realidad eran pelotas.</p> <p>-A pesar de esto, ella nunca definió o intentó definir un concepto.</p>
Conversación	<p>-Mantuvo conversaciones con los adultos cuando habló con los personajes de los cuentos y cuando llegó a interrumpir las actividades por que estaba inquieta y buscaba hablar con alguien</p> <p>-También conversó con otros niños cuando ayudó a construir un fuerte y un refugio para la tortuga.</p>
Conducta reflexiva	<p>-Mostró su capacidad narrativa cuando contó el cuento de la sesión</p> <p>-Mostró en varias actividades su capacidad para reflexionar sobre lo que ve y actuar en consecuencia, lo que le permitió responder las preguntas que se le hacían, buscar las piedras que marcaban el camino de regreso y que ya no estaban, diferenciar las semillas comestibles, ayudar a los personajes del cuento cuando tenían un problema e intentar encontrar solución cuando la brújula y el cohete no funcionaron (siendo estos últimos muestras de ideas sobre el futuro); de igual forma fue capaz de diferenciar que los huevos de tortuga eran en realidad pelotas.</p> <p>Existieron solamente dos actividades en que, al no reflexionar, no pudo ejecutar bien la actividad, una fue cuando le obstruyeron la vista de una actividad y en lugar de buscar ver mejor, se distrajo; la segunda fue cuando no acató la instrucción de tomar objetos uno por uno, siendo esto muestra de que no analizó la instrucción.</p> <p>-Fue capaz de recordar correctamente el cuento de una sesión, y en otra de decirle a su papá todas las actividades que había hecho mostrando su capacidad de recordar eventos pasados.</p> <p>-Su capacidad de relatar secuencialmente también se observó en el momento en que contó todo el cuento en orden y cuando ordenó las actividades del día, sin embargo, este le falló una sesión en que se le complicó ordenar nuevamente las actividades del día.</p>
Acciones volitivas	<p>-Cuando se lograba atraer su interés y su curiosidad, ponía toda su atención y se involucraba completamente de tal forma que sus acciones iban dirigidas a realizar la actividad correctamente, podía escuchar todas las presentaciones y cuentos, hablar con el personaje de la ardilla, aunque le diera miedo, buscar la manera de hacer que funcione la brújula y de qué volará el cohete, así como probar frutos secos que nunca había comido, aunque no le parecieran apetitosos.</p>

Sin embargo, era fácil que se distrajera y no hiciera nada hasta que se le recordara que el tiempo estaba por acabar, por lo regular cuando eran actividades físicas o en las que debía trabajar en equipo era cuando más se distraía

-Hubo varios momentos en que demostró su habilidad de planear sus acciones y dirigirlas correctamente, como cuando aportaba ideas a los personajes del cuento y les ayudaba a realizarlas, lo mismo cuando hizo su pintura como quiso, tomando previamente los colores que necesitaba. Solo hubo dos casos en que no dirigió bien sus acciones por falta de planeación; cuando, intentando resolver rápidamente su laberinto se equivocó varias veces y cuando se distrajo porque no podía ver bien la actividad ya que la tapaban algunas mamás.

Coordinación motriz

-Tuvo buena coordinación tanto del cuerpo en general como de movimientos específicos, de tal forma que fue capaz de imitar baile hawaiano, de imitar diferentes gestos, de hacer un zorro de papel y de pintar, colorear y recortar sin salirse de la línea (aún cuando muchas veces lo hacía quedándole poco tiempo

-Su coordinación del aparato fonoarticulador se mostró cuando intentó imitar los sonidos que escuchaba

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo del niño 8, el tutor no entregó ninguna tarea, por ello no se tienen observaciones de casa.

Tabla 11

Análisis de las observaciones del niño 9

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	<p>-Mostro buen manejo de números contando primero hasta el 20 y después hasta el 25, también pudo identificar el grupo con más objetos; sin embargo, no pudo decir ni anotar su número de teléfono sin ayuda.</p> <p>-Tuvo un pobre manejo de palabras para escribir por si misma, así como dificultad con las letras “t”, “h” y “s” que no pudo escribir bien.</p> <p>-Utilizó dos veces un mapa de la clínica, pero en diferentes lugares, la primera vez se pudo ubicar sin problemas, diferenciando la derecha de la izquierda, sin embargo la segunda vez no pudo, muestra de que falta dominar mejor la ubicación.</p> <p>-Pudo concretar la imagen de un barco y de los momentos que más le gustaron de estar en el parque para dibujarlos.</p> <p>-De igual forma fue capaz de diferenciar el símbolo del baño que le correspondía.</p>
Diferenciación de conceptos	<p>-Fue capaz de encontrar los objetos que se le pidieron, de moldear en plastilina y simular dentro de un cuento gracias a que entendió y diferenció los conceptos mencionados en cada una de esas actividades.</p> <p>-Tuvo que ayudarle su mamá para anotar su dirección en dos ocasiones al igual que para decir cuando era su cumpleaños; solo una vez ella sola dijo su dirección</p>
Conversación	<p>-Conversó tanto con los adultos como con lo niños pidiendo ayuda para ablandar su plastilina, contando a su mamá lo que hizo en el día, explicando las reglas del futbol y colaborando para construir un refugio.</p> <p>-También fue capaz de narrar eventos que tuvieron lugar cuando era más pequeña.</p>

Conducta reflexiva	<p>-Su capacidad de reflexión desde las primeras sesiones, fue en aumento, pasó de no alterarse por ver al personaje del cuento entristecerse y a no responder las preguntas que se le hicieron respecto a la presentación, a escoger el paliacate que mejor le quedaba, a pedir la parte que le correspondía del tesoro, a reconsiderar la forma de enfrentarse al capitán (mostrando con esto también ideas a futuro) y preguntarse qué le había pasado a las construcciones. De igual manera reflexiono sobre los momentos que más le gustaron de ir al parque y los dibujó.</p> <p>-A través de la guía y la demostración, fue capaz de perderle el miedo a las agujas (gracias también a su capacidad de reflexión).</p> <p>-Fue capaz de recordar cosas del pasado como su dirección, contar a su mamá lo que hizo en el día (aunque no secuencialmente) y hablar de momentos de cuando era más pequeña.</p>
Acciones volitivas	<p>-Generalmente seguía las indicaciones para hacer las actividades, lo que mostraba control en sus acciones; solo en el partido de futbol requirió mayor guía para esto, asignándole una posición específica, la cual respetó todo el tiempo, de igual forma fue guiada poco a poco para que perdiera el miedo a las agujas y pudiera tomarlas. Pudo, además, simular estar perdida en la selva y mostraba mucha paciencia al hacer manualidades en su casa.</p> <p>-Demostró ser capaz de planear cuando se le pidió que diera una exposición de lo que quisiera y lo hizo sobre su perro, siendo esto también muestra de su capacidad para tomar decisiones, habilidad que, de igual manera, fue observable cuando escogió el peluche que más quería, el paliacate que mejor le quedaba, lo que quiso comprar con el tesoro y lo que quiso dibujar con respecto a ir al parque.</p>
Coordinación motriz	<p>-Mostró buena coordinación del cuerpo en general y de movimientos en específico, al momento en que simuló estar perdida y corrió una carrera contra su mamá, pero también cuando pudo coordinar sus manos para hacer con plastilina la parte de la escultura que le tocaba, para hacer pacientemente su pintura y para rebotar y cachar una pelota.</p> <p>-En cuanto a la coordinación del aparato fonoarticulador, realizó bien los ejercicios de vocalización, mejorando los movimientos de la boca y controlando mejor la lengua.</p>

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 9 por su tutor.

Tabla 12
Análisis de las observaciones del niño 10

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	<p>-No mostro tener un gran dominio de palabras ya que casi no hablaba y le costaba mucho trabajo escribir, sin embargo, hizo un esfuerzo por intentar aprenderse su dirección.</p> <p>-En cuanto a manejo de números, pudo contar hasta 30, después intentó hasta el 100 pero no pudo</p> <p>-Tampoco mostró un dominio de la ubicación y ni siquiera pudo resolver los dos laberintos que se le presentaron a lo largo de todas las sesiones.</p> <p>-Tuvo un pequeño avance en cuanto el concretar imágenes para plasmarlas, al inicio no pudo copiar un dibujo que se le presentó ni concretar nada cuando se le pidió que dibujara algo; posteriormente fue capaz de dibujar a medias su</p>

	<p>casa, aunque para la construcción con cubos, fue incapaz de plasmar lo que tenía en mente.</p>
Diferenciación de conceptos	<p>-No se observó que pudiera entender ni diferenciar los conceptos que se le decían, las actividades que hacía siguiendo las indicaciones obedecían más a la imitación que al entendimiento, sólo hubo una actividad en casa en que pudo separar la basura, suponiendo que entendió la diferencia entre orgánica e inorgánica.</p>
Conversación	<p>-No hubo conversaciones ni con los adultos ni con los niños de la clínica, sin embargo, en casa fue capaz de guiar una actividad en la que sus familiares debían hacer un dibujo -Fue capaz de narrar en casa un chiste, al igual que acerca de la canción de Estrellita.</p>
Conducta reflexiva	<p>-No hubo muchas observaciones de su capacidad reflexiva a excepción de la última sesión en que decidió construir algo por su cuenta cuando vio que no se le daban indicaciones, sin embargo, cuando se le hacían preguntas no contestaba, tampoco pudo relatar secuencialmente ordenando las actividades del día ni expresar ideas a futuro. -No relató cosas del pasado, sin embargo, intentó aprenderse de memoria su dirección.</p>
Acciones volitivas	<p>-Tenía problemas para controlar sus acciones debido a un ligero retraso mental, avalado por una prueba mandada a hacer por su mamá anteriormente, por esta razón hacía movimientos bruscos y poco controlados, como cuando debía sumergir solo una parte de su hoja en la pintura y la sumergió toda. Sin embargo, a pesar de eso, la mayor parte del tiempo atendía las indicaciones e incluso pudo poner atención a todos los cuentos, los cuales fueron aumentando de duración. -En casa fue capaz de elegir la ropa que quería usar, así como la pintura que deseaba hacer. -En la última sesión, no se dieron instrucciones y ella al ver que no se le decía que hacer empezó a construir algo por su cuenta con los materiales que tenía enfrente, posterior a eso, se le dijo que lo estaba haciendo mal, aun así ella continuó como lo estaba haciendo, al punto en que dejó de escuchar indicaciones y terminó la actividad como quiso, siendo esto una gran demostración de habilidad para dirigir y controlar sus acciones así como de toma de decisiones.</p>
Coordinación motriz	<p>-Se presentó con problemas de motricidad debido a un leve retraso mental; las actividades de coordinación en general no representaron dificultad, como barrer y seguir una coreografía. Fueron las actividades donde requería movimientos precisos donde tuvo problemas, no podía agarrar los lápices, cortar la pechuga, tomar objetos pequeños con las manos, ni recortar; pudo aventar las bolitas de papel en dirección que se le pedía, aunque con poca fuerza. A pesar de esto, ella intentó en casa hacer el dibujo de su casa y pintar lo que quiso, de igual manera, en la última sesión se puso a construir cosas ella sola -En cuanto a la coordinación del aparato fonoarticulador, intentó imitar sonidos, realizar los ejercicios de vocalización, aunque se le dificultaban, y pudo cantar la canción de Estrellita.</p>

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 10 por su tutor.

Tabla 13

Análisis de las observaciones del niño 11

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	-No pudo dominar ni las letras ni los números, dificultándole la escritura de ambos, así como el poder contar en orden. -Fue capaz de resolver laberintos el sólo y de dibujar aquello que quería, mostrando capacidad de ubicación, de copiar lo que ve y de concretar una imagen. -En cuanto al dominio de otros símbolos, logró identificar el baño que le correspondía.
Diferenciación de conceptos	-No hubo observaciones específicas que permitieran ver su dominio de conceptos ya que se negaba a hacer las actividades que implicaban buscar, señalar o separar objetos, a excepción de una en la que debía buscar un dinosaurio. -Pudo entender el concepto de “un secreto” y buscar una palabra que no entendió.
Conversación	-A pesar de que en muchas actividades no interactuaba mucho con sus compañeros, cuando se animaba a hacerlo, integraba a los demás niños en los juegos e incluso les explicaba algunas cosas
Conducta reflexiva	-A pesar de que no puede recordar aspectos específicos sobre un tema, fue capaz de explicar lo que quería hacer (expresión de ideas sobre el futuro), su enojo y las reglas de una actividad a partir de reflexionar sobre lo que veía y sentía.
Acciones volitivas	-Al inició se negaba a seguir indicaciones o trabajar en equipo con los demás niños, muchas veces no realizaba la actividad como se le pedía hasta que su mamá le ordenaba que lo hiciera, un indicador de falta de control de sus acciones y de dirección de las mismas (ni por sí mismo ni por un adulto, a excepción de su mamá); no fue sino hasta sesiones finales que empezó a obedecer las indicaciones y a cooperar. -Sólo se involucraba en las actividades cuando se le presentaba diferentes opciones para hacerlas, en esos momentos elegía qué y cómo hacer la actividad y lograba terminarla.
Coordinación motriz	-Demostró su destreza en los ejercicios que requerían movimientos amplios, permitiéndole correr, saltar e incluso bailar -De igual manera, tuvo gran control de movimientos precisos con las manos (como pintar) y con la boca (imitación de sonidos y canto)

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 11 por su tutor.

Tabla 14

Análisis de las observaciones del niño 12

Categoría	Análisis
Interiorización y manejo de símbolos	-Comenzó a manejar los números contando hasta el 13 sin ayuda, sin embargo, de ahí en adelante aun tuvo complicaciones, contando en desorden, por lo que del 13 al 100 requería ayuda. -Mostró su manejo en las palabras siendo capaz de escribir e identificar varias, entre ellas su nombre, e incluso pudo aprenderse gran parte de su dirección.

	-No tuvo dificultad para concretar imágenes que después dibujara o pintara, por lo que en actividades así, el decidía lo que quería hacer.
	-De igual manera no tuvo problemas de ubicación, en el único laberinto que resolvió lo terminó antes que todos y después brindó su ayuda a sus compañeros para resolverlo.
Diferenciación de conceptos	-Era capaz de entender todas las instrucciones que se le daban, mostrando así su capacidad de entendimiento y de diferenciación de conceptos, lo cual también le sirvió para buscar y encontrar los objetos que se le pedían, así como para aprenderse gran parte de su dirección.
Conversación	-Salvo su primera sesión en la edad de 5-6 años en la que se negó a participar, la mayoría de las veces conversaba tanto con adultos y con los niños, expresando sus emociones y ayudando a los demás niños con las actividades.
	-De igual manera era capaz de narrar anécdotas de su vida, mostrando su capacidad narrativa, lo cual le permitió también memorizar y contar un chiste a su familia.
Conducta reflexiva	-Mostró habilidad para reflexionar sobre lo que ve y actuar en consecuencia, como al momento en que ayudó a sus compañeros a resolver su laberinto una vez que el terminó el suyo, de igual forma, la veces en que lograra integrarse a una actividad ya comenzada solo con observar y seguir a lo demás. También reflexionaba acerca de sus emociones las cuales expresaba al decir que no se sentía cómodo al amontonar imágenes en el collage, al sentir asombro por ver que era posible pintar con hojas de árbol, al exteriorizar su enojo por no poder contar bien, su inconformidad por escribir mucho y su alegría por enseñar a su hermano a dibujar.
	-Su capacidad de recordar cosas del pasado se observó cuando pudo memorizar gran parte de una canción y de su dirección, al igual que un chiste que pudo contar, demostrando así también habilidad para relatar secuencialmente, observable de igual forma cuando pudo ordenar las actividades del día y cuando explicó a su hermano como dibujar
Acciones volitivas	-La habilidad para controlar sus acciones fue demostrable, en su mayoría, en su capacidad para hacer las cosas, aunque no tuviera ganas de hacerlas o le aburriera; de igual manera, al prestar atención a todas las instrucciones y a los cuentos, incluso era capaz de integrarse a las actividades ya comenzadas los días que llegaba tarde.
	-Elegía lo que quería hacer y cómo lo quería hacer en las pinturas, así como cuando inventó su coreografía y cuando adornó el salón para la fiesta sorpresa (mostrando también su habilidad para planear sus acciones); de igual manera, una vez terminó su laberinto antes que todos y decidió ayudar a los demás con el suyo.
Coordinación motriz	-Tuvo buena coordinación de manos que le permitió hacer un collage, una pintura, construir una casa con cubitos y adornar el salón, sin embargo, se le dificultó hacer nudos con las agujetas, para lo cual siempre requirió ayuda.
	-En cuanto a la coordinación fonoarticuladora, se vio cuando fue capaz de cantar una canción larga

Nota. Análisis obtenido de las observaciones constantes hechas en la clínica por el psicólogo y en la casa del niño 12 por su tutor.

Este análisis permitió ver el desarrollo de las habilidades de los niños en cada categoría a lo largo de las sesiones, para así poder profundizar en los datos obtenidos en la fase 3.

Tercera fase

Se hicieron evaluaciones mensualmente similares a la de la línea base, cuyos resultados se pueden apreciar en las siguientes gráficas. En estas se muestra el porcentaje individual de cada categoría y el total.

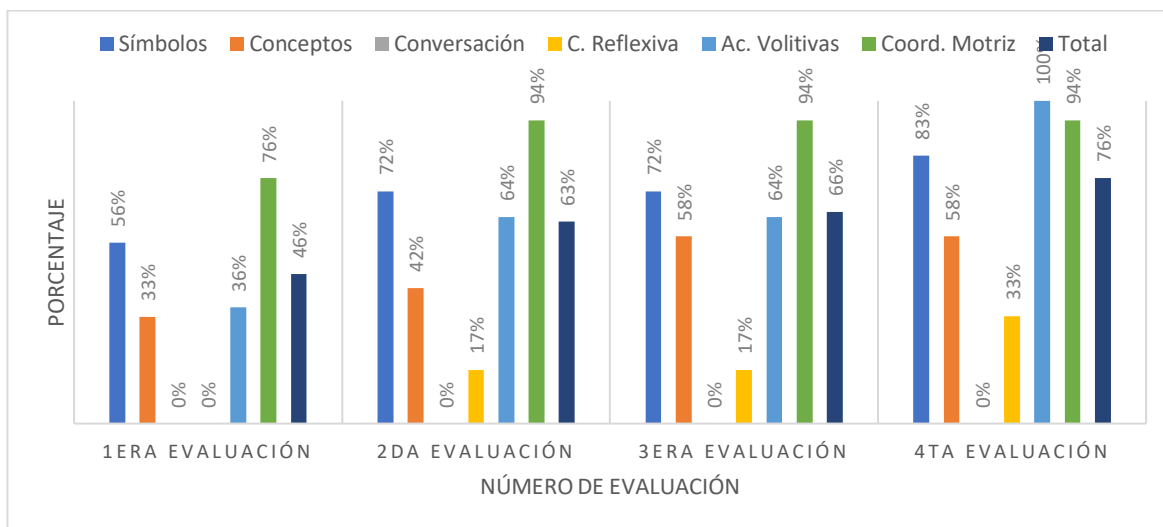


Figura 1. Evaluaciones mensuales del niño 1

Cómo lo muestra la figura 1, el niño 1 logró un total del 46% en su primera evaluación, siendo Coordinación Motriz la más alta, mientras que Conducta Reflexiva y Conversación las más bajas (0%). Para la última evaluación, cumplió un total de 76% de objetivos, siendo ahora Acciones Volitivas la más alta, la cual ascendió hasta un 100%, y Conversación la más baja (0%).

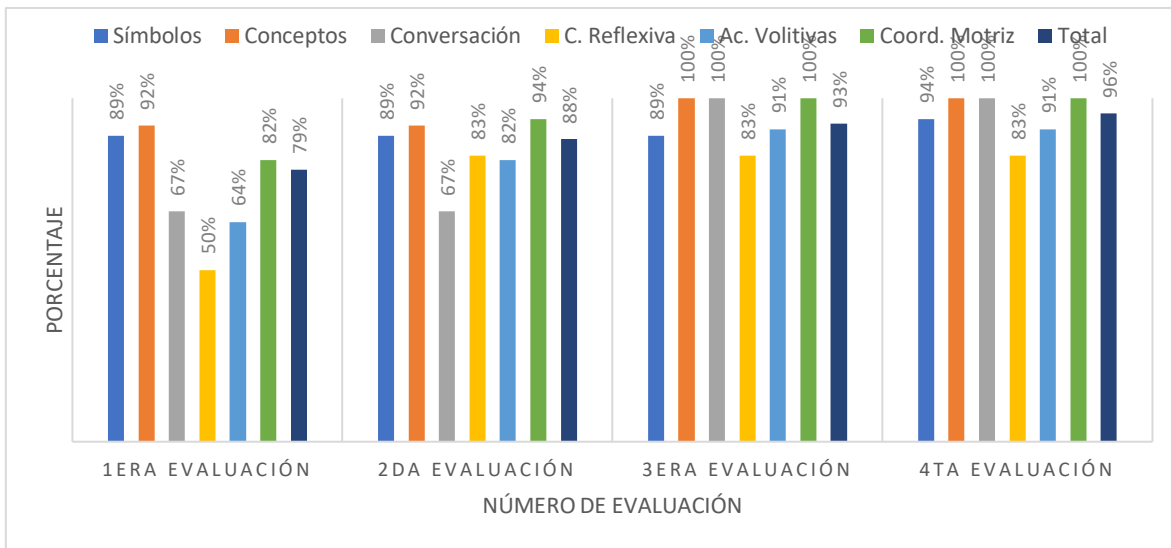


Figura 2. Evaluaciones mensuales del niño 2

Ahora con la figura 2, el niño 2 cumplió un 79% de los objetivos en la primera evaluación, con Conceptos la más alta (92%) y Conducta Reflexiva la más baja (50%). Al llegar a la última, cumplió con el 93% de los objetivos donde Conceptos, Coordinación Motriz y Conversación llegaron al 100%, mientras que Conducta reflexiva siguió siendo la más baja, esta vez con un 83%.

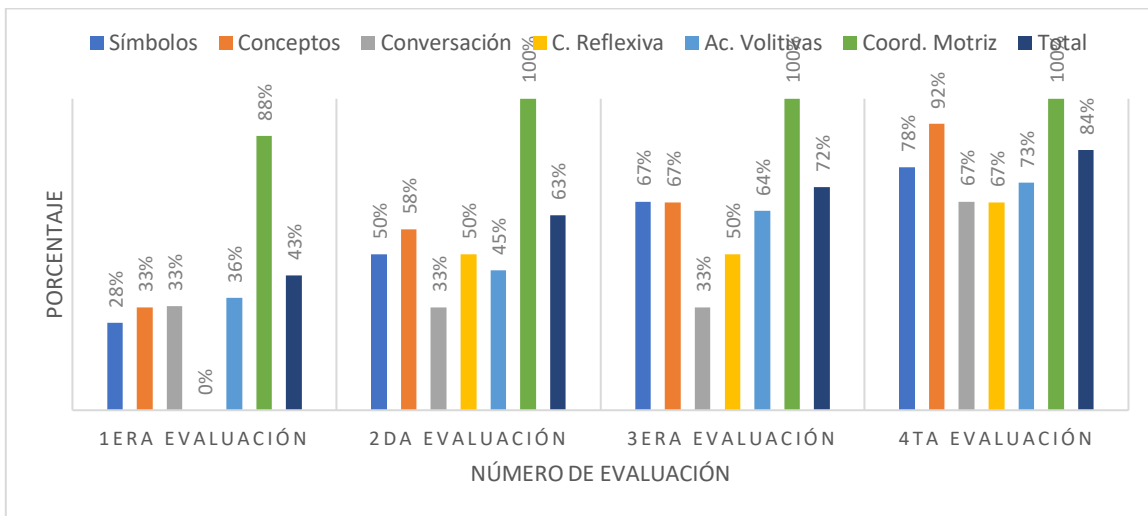


Figura 3. Evaluaciones mensuales del niño 3

El niño 3 completó 43% de objetivos en su primera evaluación, tal como lo presenta la figura 3, en la cual Conducta Reflexiva fue la más baja (0%) y Coordinación Motriz la más alta (88%). Llegando a la última de estas, obtuvo un total de 84% de objetivos

cumplidos, donde Coordinación Motriz siguió siendo la más alta, con 100% de objetivos cumplidos, y Conducta Reflexiva y Conversación las más bajas (67%)

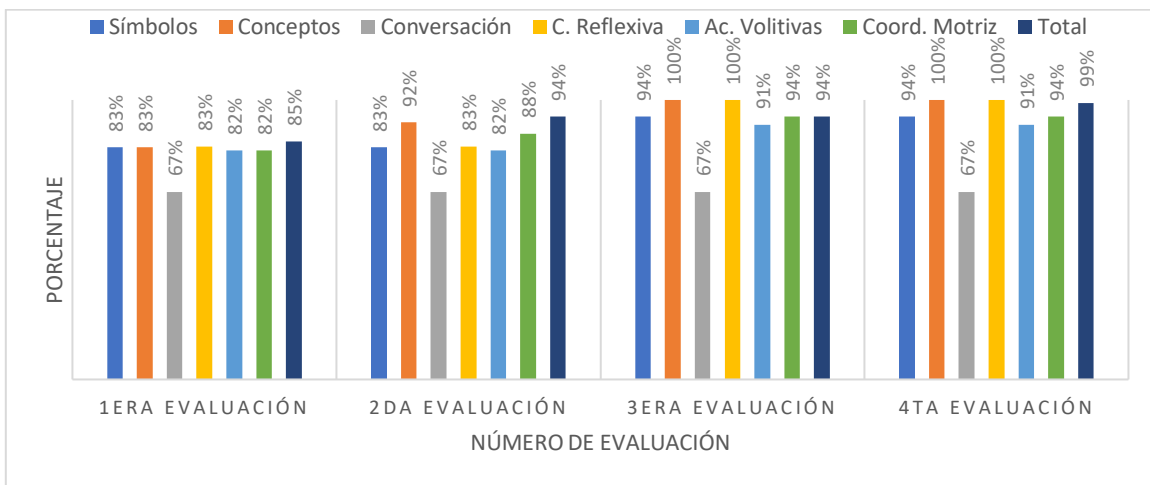


Figura 4. Evaluaciones mensuales del niño 4

Las evaluaciones del niño 4, mostradas en la figura 4, muestran que, en la primera completó un 85% de objetivos, donde Interiorización y Manejo de Símbolos, Conceptos y Conducta Reflexiva fueron las más altas, todas con 83%, seguidas de Acciones Volitivas y Coordinación Motriz, con 82% ambas, mientras que Conversación fue la más baja, manteniéndose en 67% en todas las evaluaciones. Para la última evaluación, después de un avance en todas las categorías (a excepción de Conversación), Conceptos y Conducta Reflexiva llegaron a 100%.

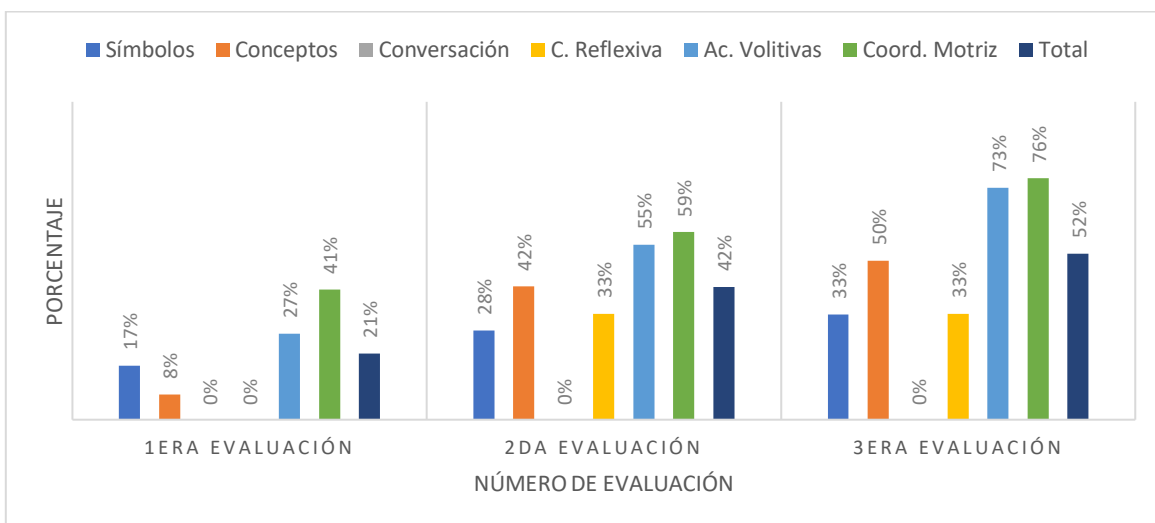


Figura 5. Evaluaciones mensuales del niño 5

El niño 5 tuvo 3 evaluaciones, mostradas en la figura 5; en la primera completó 21% de objetivos, siendo Coordinación motriz la más alta (41%) y Conducta Reflexiva y Conversación las más bajas, ambas con 0%; de estas, Conducta Reflexiva logró subir a 33% donde se estancó, mientras que Conversación se quedó en 0%. Para la última evaluación, Conversación siguió siendo la más baja (0%) y Coordinación Motriz la más alta (76%), seguida de Acciones Volitivas (73%), cumpliendo un total de 52% de objetivos.

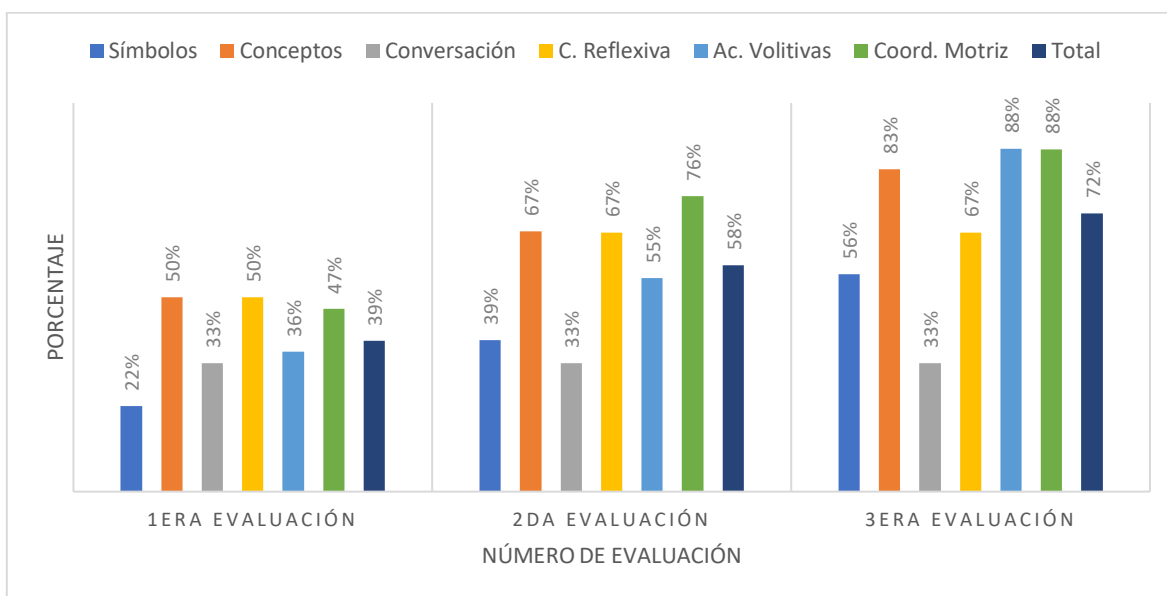


Figura 6. Evaluaciones mensuales del niño 6

El niño 6 también tuvo 3 evaluaciones, de la cuales, como se muestra en la figura 6, en la primera logró el 39% de los objetivos, con Conceptos y Conducta Reflexiva como los más altos (50%) y Manejo de Símbolos la más baja, con 22%; en la 3era evaluación C. motriz fue la más alta con 88%, seguida por Conceptos con 83% y Acciones Volitivas con 73%, mientras que Conversación fue la más baja con un 33% (porcentaje que mantuvo en las tres evaluaciones), obteniendo un 72% de los objetivos totales en esta última evaluación.

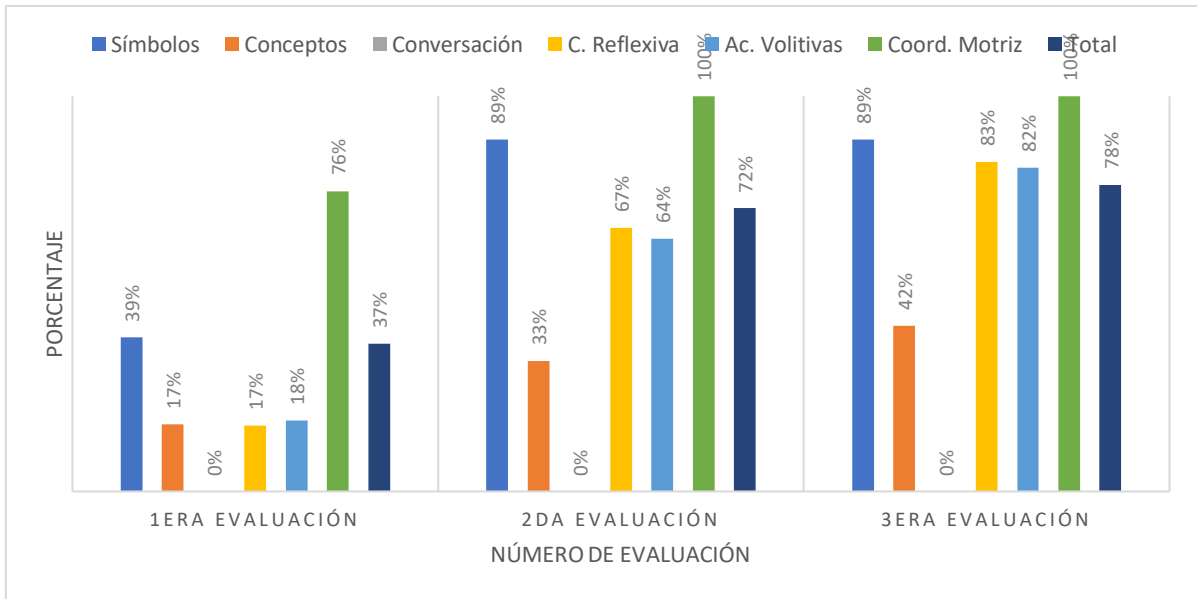


Figura 7. Evaluaciones mensuales del niño 7

La figura 7 muestra las 3 evaluaciones que se le hicieron al niño 7, con inicial 37% donde la más baja fue Conversación (0%), Conceptos, Conducta reflexiva (17% en ambas) y Acciones volitivas (18%); en la 3era evaluación Conversación que se quedó en 0%; mientras la categoría más alta, fue Coordinación Motriz, con 76% en tanto en la primera como en la última evaluación, obteniendo en esta última un 78%.

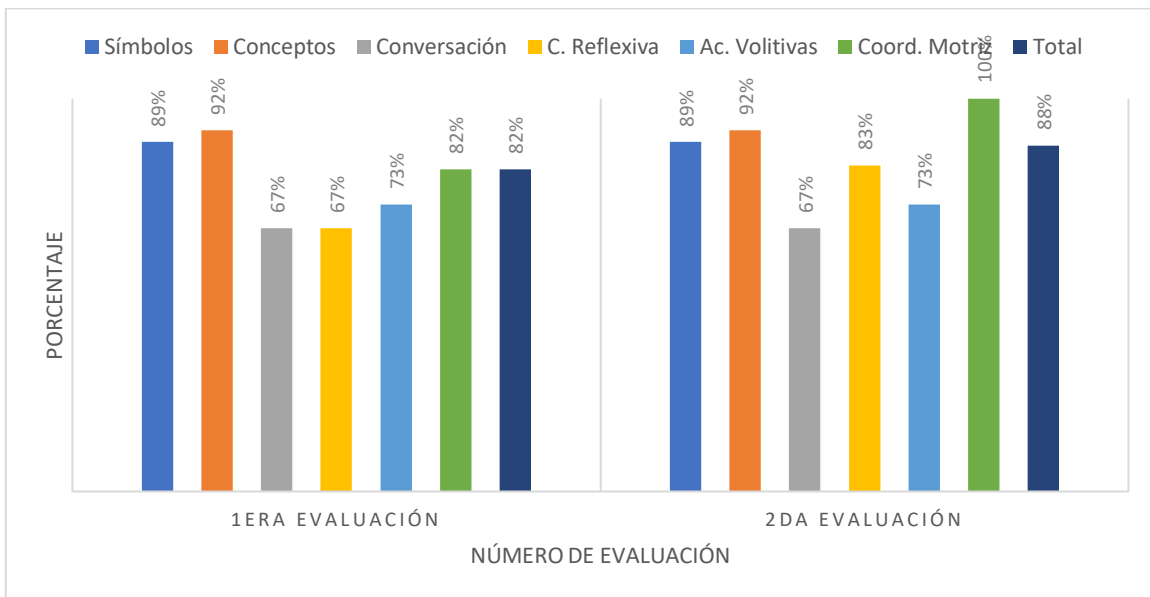


Figura 8. Evaluaciones mensuales del niño 8

El niño 8 tuvo 2 evaluaciones, las cuales están en la figura 8, que muestran que solo avanzaron las categorías de Conducta reflexiva y Coordinación Motriz entre una evaluación y otra, obteniendo 82% en el total de la primera evaluación, donde la más alta fue Conceptos (92%) y las más bajas Conducta reflexiva y Conversación (ambas 67%), y 88% en la segunda evaluación, con Coordinación Motriz como la más alta (100%) y Conversación la más baja (67%)

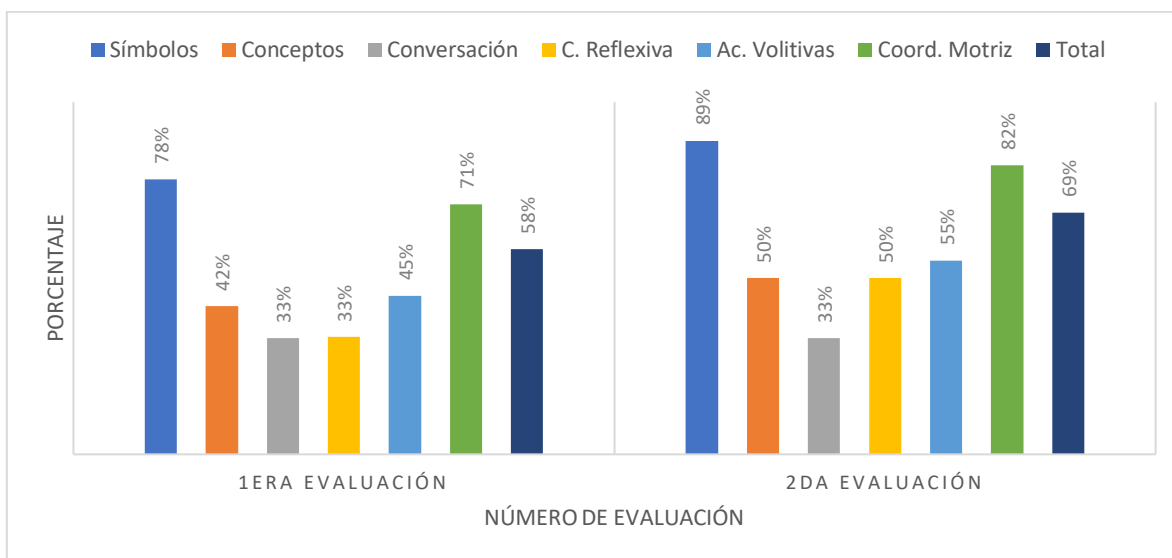


Figura 9. Evaluaciones mensuales del niño 9

Con un total de 58% de objetivos cumplidos en la primera evaluación y 69% en la segunda, las dos evaluaciones del niño 9, que están en la figura 9, muestran un avance en todas las categorías (excepto Conversación), en donde Símbolos (78% y 89%) y Coordinación Motriz (71% y 82%) fueron las más altas en ambas, mientras que Conducta Reflexiva (33%) y Conversación (33%) fueron las más bajas de la 1era, más no de la 2da, en la cual sólo fue Conversación (33%) la más baja (Conducta Reflexiva subió a 50%).

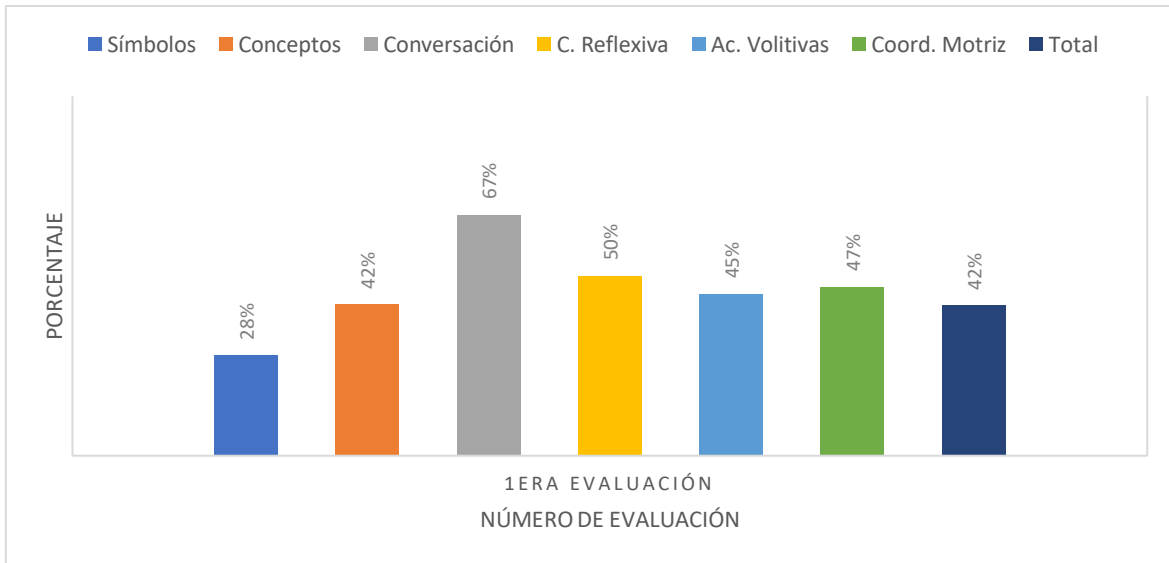


Figura 10. Evaluaciones mensuales del niño 10

La única evaluación del niño 10 se muestra en la figura 10, con un total de 42%, conversación la más alta (67%) y Manejo de Símbolos la más baja (28%).

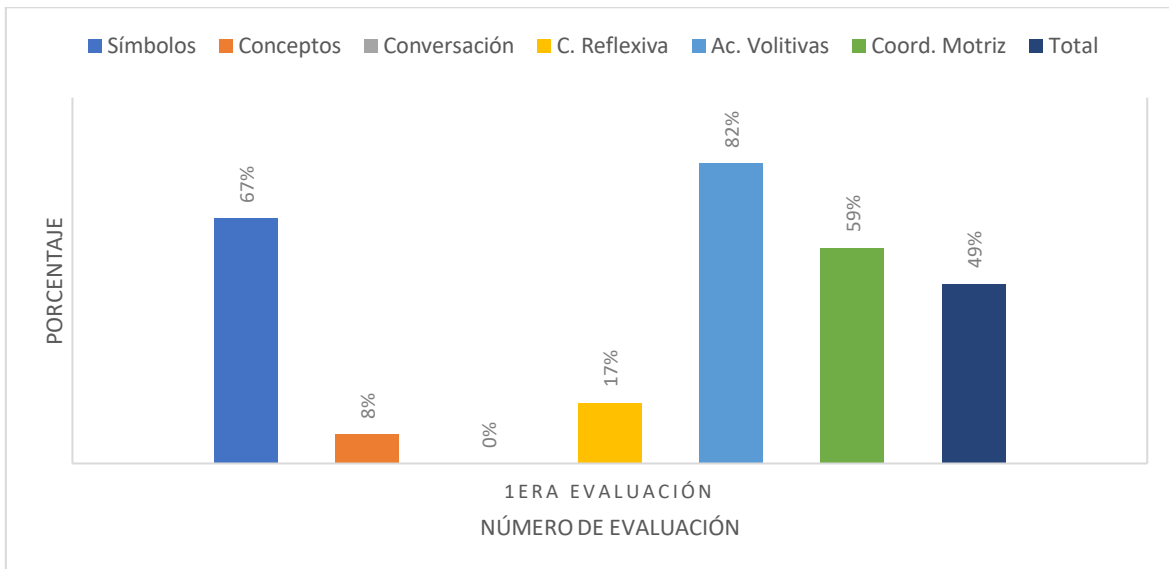


Figura 11. Evaluaciones mensuales del niño 11

En la figura 3 se muestra la única evaluación del niño 3, donde Acciones Volitivas es la más alta (82%) y Conversación la más baja (0%), seguido de Conceptos (8%) y de Conducta Reflexiva (17%), cumpliendo un total de 49% de objetivos.

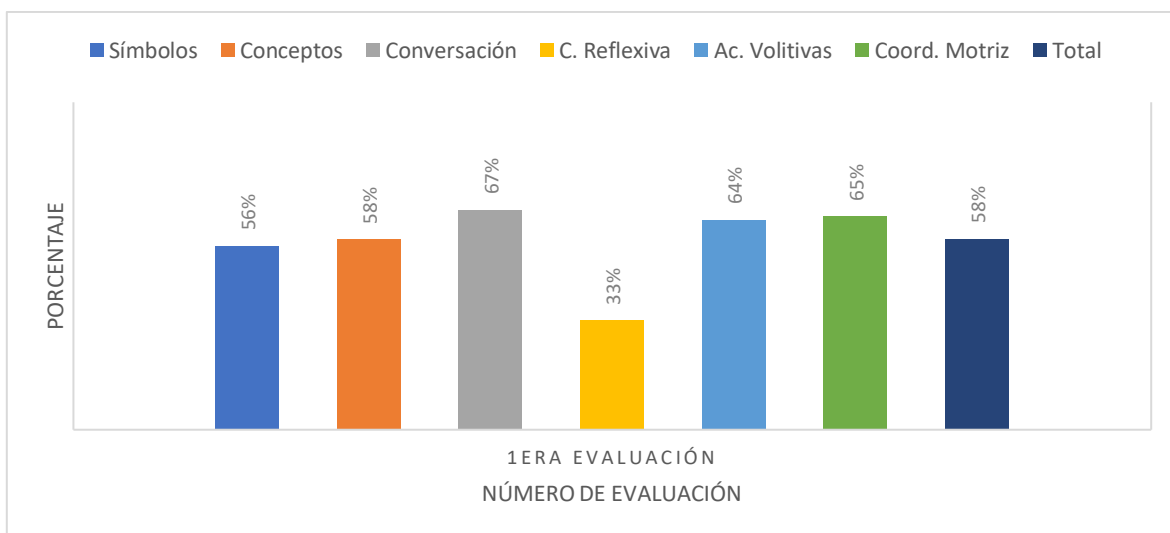


Figura 12. Evaluaciones mensuales del niño 12

Por último, la figura 12 muestra la única evaluación del niño 12, donde se observa que cumplió con el 58% del total de los objetivos y que Conducta Reflexiva es la más baja con un 33% y Conversación la más alta con un 67%.

En relación a las gráficas expuestas, podemos sacar los siguientes datos sobre los niños al momento de su última evaluación (exceptuando a aquellos que solo tuvieron 1):

Tabla 15

Objetivos cumplidos, no cumplidos y porcentaje obtenido, última evaluación

	Edad	Objetivos cumplidos	%	Objetivos no cumplidos
Niño 1	5 años 9 meses	48 de 67	76%	92,102,104,106,108 de <i>Cognición</i> 90,93,95,96,97,98 de <i>Lenguaje</i> 135 de <i>Desarrollo Motriz</i> 75,77 de <i>Socialización</i>
Niño 2	5 años 11 meses	64 de 67	96%	97 de <i>Autoayuda</i> 106,108 de <i>Cognición</i>
Niño 3	5 años 4 meses	56 de 67	84%	92,97,103 de <i>Autoayuda</i> 90,92,105,106,108 de <i>Cognición</i> 90,95,98 de <i>Lenguaje</i> 75 de <i>Socialización</i>
Niño 4	6 años 1 mes	60 de 67	99%	97 de <i>Autoayuda</i>

Niño 5	5 años 3 meses	36 de 67	52%	90 de <i>Cognición</i> 90 <i>Lenguaje</i> 128 de <i>Desarrollo Motriz</i> 77 de <i>Socialización</i> 92,93,98 de <i>Autoayuda</i> 90,91,92,94,95,96,97,98,102,104,105,106,107,108 de <i>Cognición</i> 90,91,95,96,97,98 de <i>Lenguaje</i> 112,117,126,128,129,132,137 de <i>Desarrollo motriz</i>
Niño 6	5 años 3 meses	47 de 67	92%	77 de <i>Socialización</i> 92,93,94,98 de <i>Autoayuda</i> 90,91,92,105,106,107,108 de <i>Cognición</i> 90,96,98 de <i>Lenguaje</i> 112,117,124,131,137 de <i>Desarrollo motriz</i>
Niño 7	6 años 3 meses	52 de 67	78%	75,77 de <i>Socialización</i> 94,99 de <i>Autoayuda</i> 90,95,96,104,107,108 de <i>Cognición</i> 90,95,96,98,99 de <i>Lenguaje</i> 117,118,124,128,132,135 de <i>Desarrollo motriz</i>
Niño 8	6 años 0 meses	59 de 67	88%	92,97,99 de <i>Autoayuda</i> 103,106,108 de <i>Cognición</i> 90,99 de <i>Lenguaje</i> 113,123,128 de <i>Desarrollo Motriz</i>
Niño 9	5 años 3 meses	46 de 67	69%	77 de <i>socialización</i> 92,93,95,97,99 de <i>autoayuda</i> 102,105,106 de <i>cognición</i> 86,90,91,92,93,95,96,99 de <i>Lenguaje</i> 129,131,135 de <i>Desarrollo motriz</i>

Nota. Datos de la última evaluación que cada niño tuvo; se excluyen aquellos que solo tuvieron una.

En el siguiente capítulo analizaremos los datos expuestos obtenidos en las 3 fases, para comprender como en conjunto pueden darnos la visión completa sobre el desarrollo cognitivo de cada niño.

Capítulo 6. Análisis

Cada una de las tres fases permitió observar el nivel de desarrollo cognitivo del niño al inicio, durante y al final del programa respectivamente, de tal manera que fue posible desglosar el desenvolvimiento de cada categoría para su análisis, para lo cual fue necesario apoyarse en la visión de Vygotski (1931/1995) del desarrollo cognitivo, que es la adquisición de un mayor dominio de los procesos superiores a través del lenguaje.

Esto se ve en las 3 consecuencias esenciales para el desarrollo cognitivo, descritas por Piaget (1964/1983), que ocurren al momento de la mejora en el uso del lenguaje, donde se puede ver la relación entre las categorías: el intercambio entre individuos (Conversación) permite la interiorización de la palabra (Interiorización y manejo de símbolos, Diferenciación de conceptos) lo que implica la aparición del pensamiento propiamente dicho (Conducta reflexiva) con el que es posible la interiorización de la acción (Acciones volitivas, Coordinación motriz). A partir de esto, se hizo el análisis por niño, ordenándolos de acuerdo con el número de evaluaciones que tuvieron.

Niños con 3 y 4 evaluaciones

Se hizo una comparación del avance en las evaluaciones vs las observaciones

Niño 1 (5 años 6 meses / 5 años 9 meses; Total: Inicial 46% / Final 76%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 56%-72%-83%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; nombrar letras, identificar y usar mayúsculas y minúsculas, reconocer palabras y números escritos, sumar y restar, contar hasta el 100, dibujar un rombo y resolver un laberinto. / 4ta evaluación; nombrar letras, reconocer palabras y contar hasta el 100.
- Comparación con observaciones: Tuvo un progreso lento en cuanto a números y letras/palabras, pasando de no dominar varios aspectos de estos, a faltarle solo unos cuantos; en cuanto a dibujo y ubicación, a pesar de

realizar los objetivos relacionados a estos, aun quedó por dominar de ambos aspectos el manejo del mundo sensorialmente ausente.

-Diferenciación de conceptos: 33%-42%-58%-58%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; describir movimiento, definir palabras, describir opuestos, nombrar posicionamiento, señalar mitades y enteros, preguntar significados de palabras que desconoce, decir los días de la semana y cuando es su cumpleaños. / 4ta evaluación; definir palabras, describir opuestos, preguntar significados de palabras decir los días de la semana ni cuando es su cumpleaños.
- Comparación con observaciones: El poco avance que tuvo fue en el aspecto de diferenciar conceptos, que constantemente logró en sesiones, sin embargo, se abstuvo de definir, describir o responder preguntas.

-Conversación: 0% en todas las evaluaciones

- Aspectos en que falló: contar chistes, explicar reglas de algún juego, conversar durante las comidas.
- Comparación con observaciones: Además de incumplir con los objetivos específicos de la categoría, no mostró otro comportamiento de la misma ni en la clínica ni en casa.

-Conducta reflexiva: 0%-17%-17%-33%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; relatar experiencias pasadas ni cuentos, no empleó correctamente “ayer” ni “mañana”, tampoco hizo predicciones de eventos; y sobretodo no respondió a preguntas que requerían una reflexión. / 4ta evaluación: responder a preguntas que requieren una reflexión, así como en el empleo de “ayer” y “mañana” y las predicciones de eventos.
- Comparación con observaciones: Su único avance fue en el aspecto de relatos del pasado, y eso solo en los objetivos, ya que en su mayoría fallaba también.

-Acciones volitivas: 36%-64%-64%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; escoger su ropa, prepararse cereal, un sándwich, servirse comida, hacer alguna tarea casera diaria y regular la temperatura del agua. / 4ta: ninguno
- Comparación con observaciones: Logró un buen control de sus acciones que le permitió realizar las labores domésticas, al igual que tomar decisiones, que se vio no solo en el objetivo que media esto, sino en varias sesiones; sin embargo, sus acciones fueron guiadas externamente, nunca por sí mismo.

-Coordinación motriz: 76%-94%-94%-94%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; caminar sobre una tabla, usar un sacapuntas y patinar. / 4ta evaluación; manejar un patín del diablo.
- Comparación con observaciones: Logró avanzar tanto en motricidad gruesa como fina, sin embargo, quedó estancado, debido a un solo objetivo que no pudo lograr y a la falta de perfeccionamiento de la motricidad fina.

Análisis

Se negó a establecer un intercambio con los demás desde el principio, lo cual se mantuvo igual la mayor parte del tiempo, lo cual influyó en su lenta mejoría del dominio del lenguaje escrito, del dominio de uso de números y de su capacidad de describir y de responder preguntas (estos últimos requieren también del intercambio entre individuos). De igual manera fue incapaz de operar bien un mundo sensorialmente ausente, repercutiendo en su capacidad de reflexionar, recordar y de dominar sus acciones por sí mismo, dependiendo de la guía de los demás. Por lo que el avance en sus dos categorías finales más altas fue resultado de respuestas no mediadas, que pueden estancarse al llegar a cierto punto, como fue el caso de desarrollo motriz.

Niño 2 (5 años 7 meses / 5 años 11 meses; Total: Inicial 79% / Final 96%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 89%-89%-89%-94%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; suma y resta hasta 3 y contar hasta el 100. / 4ta evaluación; contar de memoria hasta el 100.
- Comparación con observaciones: A pesar de tener un buen desempeño a lo largo de las sesiones en cuanto a manejo de números y de letras/palabras, su avance se estancó hasta la cuarta evaluación, donde solo le quedó por cumplir un objetivo de números. En cuanto a dibujo y ubicación, no solo logró cumplir sus objetivos, sino que también demostró amplio dominio de estos en las sesiones.

-Diferenciación de conceptos: 92%-92%-100%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; preguntar por significado de palabras desconocidas / 4ta evaluación; ninguno
- Comparación con observaciones: Dominó todos los aspectos de la categoría, tanto en lo que respecta a los objetivos, como en su desempeño durante las sesiones.

-Conversación: 67%-67%-67%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; contar un chiste / 4ta; ninguno.
- Comparación con observaciones: Logró un amplio dominio, cumpliendo tanto con los objetivos como expresando las habilidades propias de la categoría cada que se requería.

-Conducta reflexiva: 50%-83%-83%-83%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; relatar experiencias diarias, dar explicación al responder una pregunta y predecir eventos. / 4ta evaluación; predecir eventos
- Comparación con observaciones: A pesar de estancarse en la consecución de objetivos, demostró su capacidad reflexiva, para relatar y para idear cosas a futuro durante las actividades.

-Acciones volitivas: 64%-82%-91%-91%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; escoger su ropa ella sola, servirse comida, regular la temperatura del agua e ir sola al parque. / 4ta evaluación; regular la temperatura del agua
- Comparación con observaciones: Quedó a un objetivo de lograr la totalidad en la categoría, mientras que, en cuestiones más generales de los aspectos propios de la categoría, demostró ser capaz de controlar y dirigir sus acciones por su cuenta, incluso su desempeño en las actividades era mejor sin la supervisión de un adulto.

-Coordinación motriz: 82%-94%-100%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; caminar sobre una tabla, usar un sacapuntas y saltar la cuerda. / 4ta evaluación; ninguno.
- Comparación con observaciones: Logró un buen dominio de la categoría, no solo por los aspectos específicos de los objetivos sino también en general cuando se requería una buena coordinación motriz.

Análisis

A pesar de no establecer un intercambio con los demás si no se sentía entusiasmada, la mayoría del tiempo lo hacía durante las actividades, permitiendo una expansión en el dominio de conceptos y del lenguaje escrito, obteniendo con esto una mejor capacidad reflexiva y un dominio amplio de sus acciones, lo que a su vez se vio reflejado en el perfeccionamiento de la coordinación motriz.

Niño 3 (5 años 1 mes / 5 años 4 meses; Total: Inicial 43% / Final 84%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 28%-50%-67%-78%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; contar hasta o más allá de 20, sumar y restar hasta 3, en identificar letras (y ordenarlas), palabras y números, en escribir su nombre, usar mayúsculas y minúsculas, dibujar un rombo y resolver un laberinto. / 4ta evaluación; nombrar letras y ordenarlas alfabéticamente, reconocer palabras impresas y contar hasta 100.

- Comparación con observaciones: Logró un mayor avance en el aspecto de números que en el de letras/palabras, donde mejoró en la escritura más no en el reconocimiento. Por otro lado, hubo pocos indicadores de su manejo de ubicación y de dibujo, más que la consecución de los objetivos de estos y la posibilidad de concebir una imagen para dibujar en su casa.

-Diferenciación de conceptos: 33%-58%-67%-92%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; describir movimiento, definir palabras, describir opuestos, preguntar significado de palabras nuevas, diferenciar derecha-izquierda y mitades-enteros, nombrar días de la semana y su cumpleaños. / 4ta evaluación; definir palabras.
- Comparación con observaciones: Pudo encontrar todos los objetos que se le pedían durante las sesiones, mostrando su capacidad de diferenciar varios conceptos, permitiendo dominar la diferenciación de conceptos; aunque pocas veces utilizaba este conocimiento para describir cosas y fallaba constantemente en decir correctamente sus datos cuando se le pedían.

-Conversación: 33%-33%-33%-67%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; explicar reglas y contar chistes. / 4ta evaluación; contar chistes.
- Comparación con observaciones: Fue un avance lento, pero consiguió mejorar en el intercambio con otras personas dado que desde la primera sesión se fue involucrando a participar en las actividades; y, aunque muchas veces prefería solo hablarle a su mamá, para las últimas sesiones ya hablaba más con los otros niños y con los personajes de los cuentos.

-Conducta reflexiva: 0%-50%-50%-67%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; relatar experiencias pasadas ni cuentos, no empleó correctamente “ayer” ni “mañana”, tampoco hizo predicciones de eventos; y sobre todo no respondió a preguntas que

requerían una reflexión. / 4ta evaluación; emplear correctamente ayer” y “mañana” y en predecir en eventos.

- Comparación con observaciones: A lo largo de las sesiones mostraba su esfuerzo para reflexionar sobre la situación cada que se requería, mejorando así en dar una explicación a sus respuestas, al igual que para recordar cosas del pasado para poder relatarlas; faltándole únicamente poder visualizar a futuro.

-Acciones volitivas: 36%-45%-64%-73%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; poder escoger su ropa, servirse comida, hacer una tarea casera diaria, regular la temperatura del agua, ir solo al parque y llevar su plato con comida la mesa. / 4ta evaluación; escoger su ropa, regular la temperatura del agua, y llevar su plato con comida la mesa.
- Comparación con observaciones: Fue capaz de controlar su conducta y su atención, al igual que de dirigir sus acciones por sí mismo hacia una meta, logrando realizar labores domésticas por su cuenta, así como cumplir con los objetivos de las actividades.

-Coordinación motriz: 88%-100%-100%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; caminar sobre una tabla y usar sacapuntas. / 4ta evaluación; ninguno
- Comparación con observaciones: A pesar de presentar disfemia y que en las primeras sesiones no coordinara bien sus movimientos, conforme fueron avanzando las sesiones fue perfeccionando los movimientos y mejorando la pronunciación de algunas palabras, dominando tanto la motricidad gruesa como la fina.

Análisis

Presentándose con problemas en el habla, desde un inicio tenía reservas en interactuar con sus compañeros, sin embargo, poco a poco fue involucrándose en las actividades, forzándose a hablar tanto con los niños como con los psicólogos; con esto fue mejorando, poco a poco en manejo de lenguaje escrito, de números y

de conceptos para hacer descripciones, permitiéndole así, en mayor medida, una mejor reflexión, y con esto, dominio y dirección de sus acciones y movimientos, incluyendo del aparato fonoarticulador a pesar de su problema.

Niño 4 (5 años 10 meses / 6 años 1 mes; Total: Inicial 85% / Final 99%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 83%-83%-94%-94%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; contar 20 objetos, decir en orden alfabético las letras y reconocer palabras. / 4ta evaluación; ordenar alfabéticamente las letras.
- Comparación con observaciones: Demostró a lo largo de las sesiones un buen dominio de letras y de números, así como la facilidad para concretar imágenes y para ubicarse, mejorando en todos los aspectos, quedando solo un objetivo por realizar.

-Diferenciación de conceptos: 83%-92%-100%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; preguntar por significados de palabras que no conoce y decir su fecha de cumpleaños. / 4ta; ninguno.
- Comparación con observaciones: Su dominio de diferentes conceptos, así como el permitirse preguntas sobre palabras que no conocía, le permitió buscar y encontrar los objetos que se le pedían, al igual que separarlos de acuerdo a sus cualidades.

-Conversación: 67% en todas las evaluaciones

- Aspectos en que falló: poder contar un chiste.
- Comparación con observaciones: Durante las sesiones destacaba su capacidad de conversar, y entre más se involucraba con la actividad, más hablaba con los demás niños, explicándoles las reglas o hablando de otros temas mientras realizaba la actividad, estancándose solo por no poder contar un chiste.

-Conducta reflexiva: 83%-83%-100%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; uso apropiado de las palabras “ayer” y “mañana”. / 4ta evaluación; ninguno
- Comparación con observaciones: En las sesiones fue capaz de recordar cosas del pasado y relatarlas en orden, exponer algunas ideas sobre el futuro, además de reflexionar sobre lo que veía y actuar de acuerdo a esas reflexiones, demostrando su dominio sobre la categoría.

-Acciones volitivas: 82%-82%-91%-91%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; regular la temperatura del agua e ir sola al parque. / 4ta evaluación; regular la temperatura del agua.
- Comparación con observaciones: A pesar de que sólo avanzó una vez lo largo de 4 evaluaciones, en todas las sesiones demostró gran dominio y dirección de sus acciones, sin necesidad de una guía constante por parte del adulto, al igual que de toma de decisiones. Implicando que el estancamiento solo requiere de perfeccionar sus acciones.

-Coordinación motriz: 82%-88%-94%-94%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; caminar sobre una tabla, usar un sacapuntas y saltar la cuerda. / 4ta evaluación; poder saltar la cuerda.
- Comparación con observaciones: Su capacidad de coordinar sus movimientos de acuerdo a lo que quería lograr le permitió realizar ejercicios físicos, tanto los que requerían el uso de todo el cuerpo, como los que solo de partes específicas como las manos y los dedos, al igual que del aparato fonarticulador, imposibilitada para saltar la cuerda por falta de entrenamiento, no de coordinación

Análisis

Estancada en objetivos, pero dispuesta al intercambio con adultos y con niños, se le pidiera o no, avanzó lentamente en manejo de símbolos, más no así en la diferenciación conceptos donde mejoró rápidamente en diferenciar objetos por sus cualidades, a partir de este conocimiento fue adquiriendo una mejora en su reflexión

en todos sus aspectos, obteniendo el control y la dirección tanto de sus acciones como de sus movimientos.

Niño 5 (5 años 0 meses / 5 años 3 meses; Total: Inicial 21% / Final 52%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 17%-28%-33%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; contar hasta 20 o más y ordenar del 1-10, reconocer del 1-25, nombrar letras y ordenarlas alfabéticamente, distinguir las mayúsculas y la minúsculas y utilizarlas, escribir su nombre, reconocer palabras, copiar rombo, completar laberinto / 3ra evaluación; hasta 100 y ordenar del 1-10, nombrar letras y ordenarlas alfabéticamente, distinguir las mayúsculas y la minúsculas y utilizarlas, escribir su nombre, reconocer palabras.
- Comparación con observaciones: Tuvo problemas para dominar tanto números como letras, siendo estos los dos aspectos más importantes de la categoría, por lo que si avance fue muy poco; de igual manera se le dificultó concretar imágenes para dibujar, más no para representar o reaccionar con el cuerpo, solo su capacidad de ubicarse en su mayoría mostró ser buena.

-Diferenciación de conceptos: 8%-42%-50%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; diferenciar muchos-pocos-varios, izquierda-derecha, ancho-largo, posición (1ero, 2do, 3ero), mitades-enteros; describir movimiento, definir palabras, describir opuestos, decir los días de la semana, fecha de cumpleaños / 3ra evaluación; diferenciar mitades-enteros; describir movimiento, describir opuestos, decir los días de la semana, fecha de cumpleaños
- Comparación con observaciones: Intentaba definir palabras cada que se le pedía y mostraba su capacidad para diferenciar los conceptos que se le mencionaban cada que una actividad lo demandaba, sin embargo, no hizo esfuerzos por describir o responder acerca de sus datos, siendo estos aspectos los responsables de su poco avance.

-Conversación: 0% en sus 3 evaluaciones

- Aspectos en que falló: explicar reglas, conversar durante las comidas y contar chistes
- Comparación con observaciones: Aunque falló en los aspectos específicos, conversaba con los psicólogos dando su opinión, pero nunca con los otros niños.

-Conducta reflexiva: 0%-33%-33%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; relatar experiencias diarias, cuentos, dar explicaciones a sus respuestas, emplear correctamente “ayer” y “mañana”, y predecir eventos / 3ra evaluación; relatar experiencias diarias, dar explicación a preguntas de causa-efecto, emplear correctamente “ayer” y “mañana”, y predecir eventos
- Comparación con observaciones: Durante las sesiones, hubo pocas actividades donde demostró su capacidad reflexiva, y menos aún donde pudiera relatar cosas del pasado o donde expusiera ideas sobre el futuro.

-Acciones volitivas: 27%-55%-73%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Fijarse metas, escoger su ropa, detenerse al borde de la banqueta, servirse comida, prepararse cereal y un sándwich, hacer una tarea casera diaria / 3ra evaluación; escoger su ropa, detenerse al borde de la banqueta, prepararse un sándwich.
- Comparación con observaciones: Sólo pudo mostrar su capacidad de tomar decisiones más no de control ni dirección de sus acciones en ninguna actividad, salvo en la última sesión, por lo que posiblemente su mejora en las labores domésticas fue por la guía del adulto y no por sí mismo.

-Coordinación motriz: 41%-59%-76%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; dramatizar partes de un cuento, mecerse en un columpio, trepar escaleras, usar un sacapuntas, doblar un papel dos veces, saltar la cuerda, golpear una pelota con un bate, patinar una patineta y un patín del diablo, montar bicicleta / 3ra evaluación; doblar

un papel dos veces, saltar la cuerda, golpear una pelota con un bate, montar bicicleta.

- Comparación con observaciones: Demostró en varias ocasiones su buen control sobre el cuerpo en actividades que requerían movimientos amplios, sin embargo, tuvo dificultades con movimientos más precisos con la mano y los dedos como doblar un papel o pegarle a una pelota con un bate.

Análisis

Dispuesto a dar su opinión cuando se requería, conversaba de vez en cuando con los psicólogos, sin embargo, no interactuaba mucho con los niños, involucrándose poco con la actividad, por ello su avance en lenguaje escrito, y en aspectos de dominio del mundo sensorialmente ausente, fue muy poco, impidiendo hacer uso del conocimiento que mostró tener de diferenciación de conceptos para describir o para reflexionar, por lo que el avance del dominio de sus acciones y de sus movimientos fue debido a la guía de los adultos y no por dominio propio.

Niño 6 (5 años 0 meses / 5 años 3 meses; Total: Inicial 39% / Final 72%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 22%-39%-56%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Decir en orden letras del alfabeto y al menos distinguir 5, escribir su nombre, identificar mayúsculas y minúsculas y las utiliza, reconocer palabras, copiar un rombo, completar un laberinto, sumar y restar hasta el 3, contar al 100, copiar dibujo complejo / 3ra evaluación; Decir en orden letras del alfabeto y al menos distinguir 5, escribir su nombre, reconocer palabras, contar al 100, escribir mayúsculas y minúsculas, copiar dibujo complejo.
- Comparación con observaciones: No logró un buen dominio de los números y aunque conocía bien todas las letras no pudo escribir lo que se le pedía, además tuvo problemas para concretar imágenes que después pudiera plasmar más no para concretar aquellas que le ayudaran a jugar, así como pudo resolver el único laberinto que se le presentó, aunque con dificultad.

-Diferenciación de conceptos: 50%-67%-83%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; describe opuestos, preguntar significado de palabras que no conoce, identificar derecha-izquierda, ancho-largo, mitades-enteros, decir su fecha de cumpleaños. / 3ra evaluación; describe opuestos, reconocer mitades-enteros.
- Comparación con observaciones: A pesar de que se le dificultó recordar un concepto nuevo visto en la clínica, podía entender y diferenciar muchos de los otros conceptos necesarios para realizar las actividades, ayudándole con los aspectos específicos de la categoría.

-Conversación: 33% en sus tres evaluaciones

- Aspectos en que falló: Conversar durante las comidas y contar chistes.
- Comparación con observaciones: Nunca conversó con ningún adulto en la clínica, pero si con los demás niños.

-Conducta reflexiva: 50%-67%-67%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Da explicación a su respuesta, emplear “ayer” y “mañana” correctamente, predecir eventos / 3ra evaluación; Emplear “ayer” y “mañana” correctamente, predecir eventos.
- Comparación con observaciones: Se observaron varios momentos en que reflexionó acerca de lo que veía y sentía, aunque no en donde pudiera recordar y relatar cosas del pasado o concretar ideas sobre el futuro, siendo este último el aspecto que lo estancó en las evaluaciones.

-Acciones volitivas: 36%-55%-73%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; escoger su ropa, detenerse al borde de la banqueta, servirse comida, prepararse cereal frío y un sándwich, hacer una tarea casera diaria / 3ra evaluación; escoger su ropa, detenerse al borde de la banqueta, servirse comida, prepararse un sándwich.
- Comparación con observaciones: Fue mostrando un mejor control de su conducta a lo largo de la sesiones, al igual que su capacidad de tomar decisiones, aun así, requería que fuera el adulto quien dirigiera sus acciones,

quedando por cumplir aquellos aspectos en los que el requiriera realizar la acción por su cuenta.

-Coordinación motriz: 47%-76%-88%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; dramatizar partes de un cuento, mecerse en un columpio, usar un sacapuntas, doblar un papel dos veces, saltar la cuerda, golpear pelota con bate, patinar en patineta y en patín del diablo, montar bicicleta / 3ra evaluación; patinar en patineta, montar bicicleta.
- Comparación con observaciones: Tuvo problemas para hacer los ejercicios que requerían una coordinación ojo-mano al igual que para controlar su cuerpo al momento en que se entusiasmaba demasiado.

Análisis

Limitándose al intercambio con niños, se negaba a responder las preguntas de los psicólogos, teniendo con esto un poco avance en el manejo de símbolos y del mundo sensorialmente ausente, impidiéndole dar un buen uso a su conocimiento de diferenciación de conceptos para describir lo que se le pide o para concretar recuerdos, sin embargo, la capacidad reflexiva fue algo que con esfuerzo fue mejorando, logrando poco a poco a dominar sus acciones por sí mismo, más no sus movimientos, dependiendo aun de la guía del adulto para controlarse.

Niño 7 (6 años 0 meses / 6 años 3 meses; Total: Inicial 37% / Final 78%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 39%-89%-89%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Contar hasta 20, decir en orden las letras del alfabeto e identificar al menos 5, identificar letras mayúsculas y minúsculas, reconocer palabras impresas, ordena los números del 1-10, contar al 100, copia un rombo, copia dibujos complejos, completar un laberinto / 3ra evaluación; decir en orden las letras del alfabeto, contar al 100.
- Comparación con observaciones: Logró identificar y escribir las letras que componen su nombre, así como algunas palabras de su dirección, también logró concretar imágenes que dibujar y mostrar buena ubicación; sólo tuvo

algunos problemas con los números en cuanto al orden de estos en general y el poder llegar a 100 en específico.

-Diferenciación de conceptos: 17%-33%-42%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Diferenciar muchos-algunos-varios, izquierda-derecha, ancho-largo, posición (1er, 2do, 3ero) y mitades-enteros, describir movimiento y opuestos, definir palabras, preguntar significado de palabras que no conoce, decir fecha de cumpleaños. / 3ra evaluación; Diferenciar izquierda-derecha, ancho-largo, posición (1er, 2do, 3ero) y mitades-enteros, describir opuestos, definir palabras, preguntar significado de palabras que no conoce, decir fecha de cumpleaños
- Comparación con observaciones: Cuando se le requirió, entendió los conceptos mencionados, permitiéndole buscar y encontrar los objetos mencionados, sin embargo, le faltó dominar el poder describir y diferenciar las cualidades que hacen opuestos a los objetos.

-Conversación: 0% en sus 3 evaluaciones

- Aspectos en que falló: Explicar reglas, contar chistes y conversar durante las comidas.
- Comparación con observaciones: A lo largo de las sesiones, pasó de pedir cosas con puras señas a hablar con los demás, integrando a sus compañeros y compartiendo sus opiniones con los psicólogos.

-Conducta reflexiva: 17%-67%-83%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; relatar experiencias diarias y cuentos, dar explicación a sus respuestas, emplear “ayer” y “mañana” correctamente y predecir eventos / 3ra evaluación emplear “ayer” y “mañana” correctamente
- Comparación con observaciones: A lo largo de las sesiones fue capaz de reflexionar sobre lo que veía y lo que sentía, y reaccionar ante esto, de igual

manera, fue capaz de recordar cosas del pasado y relatarlas secuencialmente, más nunca mostró capacidad para prever a futuro.

-Acciones volitivas: 18%-64%-82%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; fijarse metas, escoger su ropa, detenerse al borde de la banqueta, servirse comida, regular la temperatura del agua, prepararse un sándwich, ir solo al parque, colocar la bandeja de comida en la mesa / 3ra evaluación; servirse comida e ir solo al parque.
- Comparación con observaciones: En cuanto a las sesiones, mostró gran dominio de sus acciones y de toma de decisiones, que a su vez fueron muestra de su capacidad para planearlas y dirigirlas, lo que permitió el rápido avance.

-Coordinación motriz: 76%-100%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; trepar escaleras, saltar la cuerda, montar bicicleta y conducir patín del diablo / 3ra evaluación; ninguno
- Comparación con observaciones: Pudo realizar bien todos los ejercicios que requerían la coordinación de todo el cuerpo, pero solo algunas que requerían la coordinación ojo-mano y del buen manejo de los dedos, mejorando en los aspectos específicos de los objetivos y faltando aun mejorar en motricidad fina.

Análisis

Empezando con una puntuación muy baja para su edad y específicamente en conversación, que a pesar de quedarse en 0, fue mostrándose más dispuesto al intercambio tanto con adultos como con niños, permitiendo un avance rápido en el manejo de símbolos y de diferenciación de conceptos, conduciéndose bien en un mundo sensorialmente ausente, lo que le permitió avanzar y mejorar en su capacidad reflexiva; aunado a esto, está su mejoría para controlar sus acciones por sí mismo y depender menos de la guía externa, logrando también una mayor coordinación motriz gruesa.

Niños con 2 evaluaciones

Se hizo una comparación entre la 1era y la 2da evaluación, viendo también si hubo un avance a lo largo de las sesiones.

Niño 8 (5 años 11 meses / 6 años 0 meses; Total: Inicial 82% / Final 88%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 89%-89%

- Aspectos en que falló: sumar y restar hasta el tres, contar hasta el 100
- Comparación con observaciones: Tuvo problemas con números y con letras, algunos cuantos, con la ubicación, así como para concretar imágenes para dibujar.

-Diferenciación de conceptos: 92%-92%

- Aspectos en que falló: Preguntar el significado de palabras que no conoce
- Comparación con observaciones: Fue capaz de entender los conceptos que se mencionaban, lo que le permitió hacer las actividades, sin embargo, nunca definió o intentó definir un concepto.

-Conversación: 67%-67%

- Aspectos en que falló: Contar chistes
- Comparación con observaciones: Pudo conversar tanto con adultos como con niños, así como mostrar su capacidad narrativa.

-Conducta reflexiva: 67%-83%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Relatar experiencias diarias y predecir eventos / 2da evaluación; Predecir eventos
- Comparación con observaciones: Mostró en varias actividades su capacidad para reflexionar sobre lo que ve y actuar en consecuencia, al igual que expresar ideas sobre el futuro y recuerdos del pasado secuencialmente.

-Acciones volitivas: 72%-72%

- Aspectos en que falló: Escoger su ropa, regular la temperatura del agua e ir sola al parque
- Comparación con observaciones: Era difícil que controlara su atención, sin embargo, una vez que lo hacía, mostraba buen control y dirección de sus acciones, al igual que capacidad para tomar decisiones.

-Coordinación motriz: 82%-100%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Caminar sobre una tabla, usar un sacapuntas, saltar la cuerda / 2da evaluación; ninguno
- Comparación con observaciones: Se pudo observar en todas las actividades su buena coordinación tanto en movimientos amplios como en los que requerían precisión.

Análisis

Habiendo muy poca diferencia entre las dos evaluaciones, las habilidades que mostró desde un inicio fueron las mismas que mantuvo a lo largo de las sesiones, siendo capaz de conversar, más no de manejar el lenguaje escrito o buen dominio del mundo sensorialmente ausente; de diferenciar conceptos, pero no de describir y de controlar sus acciones una vez que se captaba su completa atención. Sólo presentó un leve aumento en algunos aspectos reflexivos y de coordinación motriz.

Niño 9 (5 años 2 meses / 5 años 3 meses; Total: Inicial 58% / Final 69%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 78%-89%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Identificar números del 1-25, sumar y restar hasta el tres, contar hasta el 100, reconocer palabras. / 2da evaluación; contar hasta el 100 y reconocer palabras.
- Comparación con observaciones: Se observó un buen manejo de números más no de letras, faltó mejorar en ubicación, mientras que en el dibujo fue capaz de concretar las imágenes que plasmar.

-Diferenciación de conceptos: 42%-50%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Diferenciar algunos-muchos-varios, posición (1ero, 2do, 3ero), describir movimiento, opuestos, definir palabras, preguntar significado de palabras que no conoce, nombrar los días de la semana / 2da evaluación; Diferenciar algunos-muchos-varios, describir movimiento, opuestos, definir palabras, preguntar significado de palabras que no conoce, nombrar los días de la semana
- Comparación con observaciones: Gracias a que entendió y diferenció los conceptos mencionados en cada una de las actividades pudo realizarlas sin problemas

-Conversación: 33%-33%

- Aspectos en que falló: Conversar durante las comidas y contar chistes
- Comparación con observaciones: Cada que se le pedía conversaba con los adultos, mientras que al involucrarse en las actividades lo hacía con los niños también.

-Conducta reflexiva: 33%-50%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Relatar experiencias diarias, dar explicación a sus respuestas y a preguntas de causa-efecto, predecir eventos / 2da evaluación: Relatar experiencias diarias, dar explicación a sus respuestas y predecir eventos
- Comparación con observaciones: Fue aumentando su capacidad reflexiva a lo largo de las sesiones, expresó ideas sobre el futuro varias veces, así como recuerdos del pasado, aunque no secuencialmente.

-Acciones volitivas: 45%-55%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Fijarse metas, escoger ropa, detenerse al borde de la banqueta, preparase el cereal, regular la temperatura del agua, ir sola al parque / 2da evaluación; Escoger ropa, detenerse al borde de la banqueta, preparase el cereal, regular la temperatura del agua e ir sola la parque.

- Comparación con observaciones: Permitió que se le guiara a lo largo de todas las actividades, controlando su conducta y dirigiéndola hacia las metas que se le establecían, de igual manera, logró planear algunas de sus acciones y tomar decisiones cada que se requería.

-Coordinación motriz: 71%-82%

- Aspectos en que falló: 1era evaluación; Camina sobre una tabla, usar un sacapuntas, golpear una pelota con un bate, patina una patineta y un patín del diablo / 2da evaluación; golpear una pelota con un bate, patina una patineta y un patín del diablo
- Comparación con observaciones: Logró realizar todos los ejercicios que requerían de su buena coordinación de sus movimientos, tanto extremidades como de manos y dedos.

Análisis

A pesar de que conversación fue la única categoría que no avanzó (siendo la más baja) siempre estuvo dispuesta al intercambio tanto con adultos como con niños, permitiéndole involucrarse en las actividades y, a pesar de que muchas de las habilidades mostradas en la primera evaluación fueron las mismas que durante las actividades, pudo mejorar en algunos aspectos de cada categoría.

Niños con 1 evaluación

Se hizo una interpretación a partir de los datos de la única evaluación comparados con las observaciones.

Niño 10 (5 años 9 meses / 5 años 10 meses; Total: 42%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 28%

- Aspectos en que falló: en casi todos los aspectos excepto contar hasta 20, nombrar 10 números, ordenar números 1-10, usar Mayúsculas y minúsculas, identificar números del 1-25, completar un laberinto

- Comparación con observaciones: Tuvo dificultad para dominar letras y palabras, el máximo número al que logró llegar fue a 30, no mostró capacidad de ubicación, y tuvo una leve mejora en cuanto a concretar imágenes que pudiera dibujar.

-Diferenciación de conceptos: 42%

- Aspectos en que falló: Diferenciar muchos-algunos-varios, ancho-largo, mitades-enteros, definir palabras, nombrar los días de la semana, decir su cumpleaños.
- Comparación con observaciones: No se observó que pudiera entender ni diferenciar los conceptos que se le decían, las actividades que hacía siguiendo las indicaciones obedecían más a la imitación que al entendimiento.

-Conversación: 67%

- Aspectos en que falló: Conversar durante las comidas
- Comparación con observaciones: No tuvo conversaciones ni con los adultos ni con los niños de la clínica, sin embargo, fue capaz de narrar en casa un chiste.

-Conducta reflexiva: 50%

- Aspectos en que falló: Responder a preguntas de causa-efecto, emplear “ayer” y “mañana” correctamente y predice eventos
- Comparación con observaciones: No se observó que reflexionara sobre lo que veía, salvo en la última sesión; de igual manera, nunca expresó ideas sobre el futuro ni relato cosas del pasado.

-Acciones volitivas: 45%

- Aspectos en que falló: Fijarse metas, detenerse al borde de la banqueta, regular la temperatura del agua, prepararse un sándwich, ir sola al parque, lleva la bandeja de comida a la mesa.

- Comparación con observaciones: Presentaba un ligero retraso mental que le impedía controlar muy bien sus movimientos, aun así, se dejó dirigir en todas las actividades, prestando atención a las instrucciones, además de dar una gran muestra de dirección y control de sus acciones por sí sola en la última sesión.

-Coordinación motriz: 47%

- Aspectos en que falló: Dramatizar partes de un cuento, caminar sobre una tabla, mecerse en un columpio, usar un sacapuntas, saltar la cuerda, golpear una pelota con un bate, patinar una patineta y un patín del diablo y montar bicicleta.
- Comparación con observaciones: se presentó con problemas de motricidad debido a un leve retraso mental; aun así, las actividades de coordinación motriz gruesa no representaron dificultad, fueron las actividades donde requería movimientos precisos donde tuvo problemas; aun así, siempre se esforzó por conseguir terminar las actividades.

Análisis

Faltó por completar solo un objetivo de conversación, sin embargo, nunca tuvo un intercambio ni con niños ni con adultos, fallando en dominio de letras/palabras y números, lo cual no mejoró con el paso de las pocas sesiones; lo mismo con el dominio de conceptos que le permitiera describir o contestar preguntas, reflejo de falta de un buen manejo del mundo sensorialmente ausente, haciéndole difícil el concretar imágenes que dibujar (algo que solo pudo hacer una vez), para recordar y para interiorizar la acción, algo que por un pequeño retraso mental que presentaba le imposibilitaba controlar bien sus acciones y sus movimientos, sin embargo, se dejaba dirigir bien, lo que le permitía realizar las actividades y concretar varios aspectos de coordinación motriz gruesa.

Niño 11 (5 años 5 meses / 5 años 6 meses; Total: 49%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 67%

- Aspectos en que falló: Contar hasta 20, nombrar 10 números y ordenarlos, decir en orden las letras del alfabeto, reconocer palabras, copiar dibujos complejos
- Comparación con observaciones: No logró dominar la escritura ni de números ni de letras, lo que sí, mostró capacidad de ubicación y de copiar dibujos, así como de dibujar los propios.

-Diferenciación de conceptos: 8%

- Aspectos en que falló: Diferenciar muchos-algunos-varios, izquierda-derecha, ancho-largo, posición (1ero, 2do, 3ero) y mitades-enteros; describir movimiento, definir palabras, describir opuestos, preguntar el significado de palabras que no conoce, nombrar los días de la semana y decir su cumpleaños
- Comparación con observaciones: No hubo observaciones específicas que permitieran ver su dominio de conceptos ya que se negaba a hacer las actividades que implicaban buscar, señalar o separar objetos.

-Conversación: 0 %

- Aspectos en que falló: Explicar reglas, conversar durante comidas y contar chistes.
- Comparación con observaciones: A pesar de que en muchas actividades no interactuaba mucho con sus compañeros, cuando se animaba a hacerlo, integraba a los demás niños en los juegos e incluso les explicaba algunas cosas.

-Conducta reflexiva: 17% en su única evaluación; se observó en las sesiones que tuvo que

- Porcentaje de evaluación: 17%
- Aspectos en que falló: Relatar experiencias diarias, dar explicación a sus respuestas y a las preguntas de causa-efecto, emplear “ayer” y “mañana” correctamente y predecir eventos.

- Comparación con observaciones: Fue incapaz de recordar aspectos específicos sobre un tema, sin embargo, reflexionaba constantemente sobre lo que veía y sentía, actuando de acuerdo a dichas reflexiones.

-Acciones volitivas: 82%

- Aspectos en que falló: Escoger su ropa y colocar la comida en la mesa
- Comparación con observaciones: Fue incapaz de controlar y de dirigir su conducta, incluso de dejarse dirigir, solo lo permitió hasta las últimas sesiones.

-Coordinación motriz: 59%

- Aspectos en que falló: Dramatizar partes de un cuento, caminar sobre una tabla, mecerse en un columpio, trepar escaleras, doblar un papel dos veces, saltar la cuerda y patinar.
- Comparación con observaciones: Demostró su destreza en los ejercicios que requerían movimientos amplios al igual que gran control de movimientos precisos con las manos, así como el dominio de boca, dientes y lengua para articular las palabras.

Análisis

Se negaba al intercambio en las sesiones donde no hablaba ni con otros niños ni con adultos al menos que se sintiera entusiasmado por la actividad, además de que falló en todos los aspectos específicos de la evaluación. Esto lo llevaba a no tener un buen dominio del lenguaje, afectando directamente a la adquisición del lenguaje escrito, la capacidad para diferenciar conceptos, para recordar y para reflexionar; aunque hubo momentos en que reflexionaba sobre lo que veía y sentía, actuando de acuerdo a dichas reflexiones.

Tampoco fue capaz operar bien en un mundo sensorialmente ausente (de lo cual mostró una leve mejoría a lo largo de las sesiones); implicando que el avance en acciones volitivas se debía más a que la dirección de sus acciones dependía de la influencia externa (e incluso muchas veces se negaba a ser guiado tampoco), así

como el avance de coordinación por su madurez corporal y no por un control voluntario propio.

Niño 12 (4 años 6 meses / 4 años 7 meses; Total: 58%)

-Interiorización y manejo de símbolos: 56%

- Aspectos en que falló: Decir en orden las letras del alfabeto y nombra al menos 5, Identifica las mayúsculas y minúsculas, copiar un rombo, reconocer palabras, contar hasta 100 y copiar dibujos complejos
- Comparación con observaciones: Tuvo problemas para dominar los números después del 13, sin embargo, no tuvo dificultad para reconocer y escribir varias letras y palabras, al igual que pudo concretar imágenes que dibujar y pintar cada que se pedía, así como resolver el único laberinto que se le presentó sin problemas y en poco tiempo.

-Diferenciación de conceptos: 58%

- Aspectos en que falló: Diferencias algunos-muchos-varios, izquierda-derecha, describir movimiento, nombrar los días de la semana y decir su cumpleaños.
- Comparación con observaciones: Era capaz de entender todas las instrucciones que se le daban, mostrando así su capacidad de entendimiento y de diferenciación de conceptos, lo cual también le sirvió para buscar y encontrar los objetos que se le pedían.

-Conversación: 67%

- Aspectos en que falló: Conversar durante las comidas
- Comparación con observaciones: Salvo su primera sesión en la edad de 5-6 años en la que se negó a participar, la mayoría de las veces conversaba tanto con adultos y con los niños, expresando sus emociones y ayudando a los demás niños con las actividades.

-Conducta reflexiva: 33%

- Aspectos en que falló: Dar explicación a sus respuestas, así como a las preguntas de causa –efecto, emplear “ayer” y “mañana” correctamente y predecir eventos
- Comparación con observaciones: Se observaron varios momentos en donde fue capaz de reflexionar sobre lo que veía y actuar en consecuencia, al igual que recordar cosas del pasado que pudo relatar y expresar algunas ideas sobre el futuro.

-Acciones volitivas: 64%

- Aspectos en que falló: Escoger la ropa, detenerse al borde de la banqueta, prepararse el cereal y regular la temperatura del agua.
- Comparación con observaciones: Tuvo gran control de sus acciones, capacidad de toma de decisiones y varias muestras de planeación y dirección de sus actos por sí solo a lo largo de las sesiones.

-Coordinación motriz: 65%

- Aspectos en que falló: Dramatizar parte de un cuento, caminar sobre una tabla, usar un sacapuntas, saltar la cuerda, patinar y montar la bicicleta.
- Comparación con observaciones: A pesar de que lograba controlar su cuerpo y hacer las actividades como se requería, tenía dificultad con actividades extenuantes, se desenvolvía mejor en aquellas que requerían solo la coordinación de las manos (como en manualidades).

Análisis

Viniendo de trabajar con edades anteriores dentro del programa de estimulación, el niño 12 ya podía conseguir objetivos esta edad a pesar de ser biológicamente más chico. Siempre dispuesto al intercambio con otros niños y con los adultos, presentó tener un buen dominio sobre los números, así como de letras/palabras, aspecto que aparte mejoró un poco más en las pocas sesiones que tuvo; de igual manera presento al inicio un leve dominio del mundo sensorialmente ausente, que aumentó un poco permitiéndole mejorar en dibujo, en entendimiento y diferenciación de

conceptos, en su capacidad de recordar y reflexionar, y en su control y dirección de acciones, lo que le permitió una mejora en la ya buena coordinación motriz fina que tenía.

Análisis general

De lo anterior expuesto se puede sacar lo siguiente:

- Solo aquellos niños que se mostraron más dispuestos al intercambio tanto con adultos como con niños tuvieron un avance más equitativo en todas las áreas.
- Niños 1 y 10 se negaron al intercambio la mayor parte del tiempo, sin embargo, se dejaban guiar por otros, teniendo un leve avance en todas las áreas, mayor en acciones volitivas y coordinación motriz.
- El Niño 12 también se negaba al intercambio, pero más a diferencia de los niños 1 y 10, él no necesitaba la guía externa, sin embargo, aún no contaba con el control necesario para involucrarse por sí mismo en las actividades, imposibilitando la influencia del programa en su desarrollo, manteniendo las mismas habilidades que presentó desde un inicio a lo largo de sus sesiones.
- Todos los niños con 3 y 4 evaluaciones mostraron un avance cumpliendo más de la mitad de los objetivos sin importar que tan lejos estuviesen de cumplir los 6 años. El Niño 7 siendo mayor de 5 años no completaba todos los objetivos, aunque avanzó rápidamente a lo largo de las sesiones; por el contrario, niño 12 tenía menos de 5 años y ya cumplía más de la mitad de objetivos, mostrando gran habilidad en todas las categorías que avanzaron levemente en sus pocas sesiones.
- De las niñas con dos evaluaciones, a pesar de que una mostró mayor avance, las habilidades de ambas cambiaron casi nada entre evaluaciones y a lo largo de las sesiones. Al estar poco tiempo en el programa fue difícil tener una gran influencia en su desarrollo cognitivo.

- Niño 5 solo conversaba con adultos, mientras que el 6 solo con los otros niños, ambos mejoraron muy poco en el manejo de lenguaje y siguieron requiriendo guía externa para controlar y dirigir sus acciones y movimientos.
- A pesar de que mayoría de los niños mejoró en su dominio sobre el lenguaje, el área que mayor problema representó fue la de Interiorización y manejo de símbolos, centrada mayormente en el entendimiento y expresión de lenguaje escrito.

Capítulo 7. Discusiones y conclusiones

La adaptación del método Stanislavski al programa de estimulación del desarrollo permitió una forma diferente de guiar a los niños de 5 años a través de las actividades, obedeciendo claro su más importante premisa: utilizar el juego en todo momento. Esta nueva forma permitía abordar el desarrollo cognitivo de dos maneras, en primer lugar, con la búsqueda de resoluciones a los conflictos de la historia, que pedían del niño alguna de las habilidades necesarias para cumplir con los objetivos de la sesión; y, en segundo lugar, la forma en sí misma en que eran llevadas las actividades permitían la interacción de las categorías establecidas sobre el desarrollo cognitivo, permitiendo un desarrollo general.

Al llevarse a cabo el programa con este esquema durante 4 meses dentro de la clínica de la universidad se pudo observar que se logró que los niños mejoraran en las habilidades cognitivas de las categorías, siendo más profundo en aquellos que se mostraron más dispuestos al intercambio tanto con adultos como con niños, esto debido a que es el intercambio el que permite practicar y dominar mejor el lenguaje, el que después se interioriza, mejorando el pensamiento y la manipulación del mundo sensorialmente ausente, permitiendo al niño con esto controlar sus acciones y perfeccionar sus movimientos (Vygotski, 1931/1995) (Piaget, 1964/1983) (Liublinskaia, 1971) (Escotto-Córdova, 2011).

Cabe resaltar que aquellos que se negaban al intercambio pero se dejaban guiar, también avanzaron, solo que este fue menos profundo, ya que al negarse a participar activamente en una mejor incorporación del lenguaje, se encontraban aún en la segunda etapa, establecida por Vygotski (1931/1995), del camino del desarrollo cultural, en la que aun dependen de la guía externa social y donde el avance alcanzado responde más a una respuesta a los estímulos que los demás le dan que a la creación propia de estímulos mediadores.

Ahora bien, no se puede descartar la influencia biológica en este desarrollo, sin embargo, aunque en el desarrollo psíquico del niño exista cierta influencia de la maduración relacionada con la edad (lo que permitió al niño 7 avanzar rápidamente

a pesar de haber comenzado muy bajo), la mayor importancia recae sobre la guía e influencia que las demás personas ejercen sobre el niño (Trypon, 1946), logrando que todos los niños con más de 3 evaluaciones cumplieran más de la mitad de los objetivos sin importar que tan lejos estuviesen de cumplir los 6 años, especialmente al niño 12, capaz de lograr objetivos de la edad de 5 años sin contar aún con dicha edad.

Además, al revisar los datos de los niños con los que, ya sea por las pocas sesiones o por negarse a ser guiado, no se pudo influir a través del programa, se observó que tuvieron un avance más lento a lo largo de las sesiones que tuvieron en comparación con los demás niños.

A todo esto hay que agregar que los tutores observaron también una mejora en el comportamiento de los niños en la escuela, demostrando acciones más planeadas y una atención mejor dirigida, resaltando que, si bien es cierto que los niños también estaban en contacto con otros medios sociales como la escuela (cuya influencia no se puede dejar de lado), en esta no habían logrado mejorar tanto como con un trabajo constante y específicamente enfocado en cognición.

En este sentido se comprende la influencia que se logró tener sobre el desarrollo cognitivo, confirmando la hipótesis de que el uso del método Stanislavski, adaptado a un programa de estimulación del desarrollo, favorece el desarrollo de la cognición de niños de 5 años, concluyendo que es posible usarlo para dicho propósito, sin embargo, hay que tener las siguientes consideraciones:

-Se debe tener un conocimiento básico del Método Stanislavski; muchos tutores, a pesar de ya haber trabajado con edades anteriores dentro del programa de estimulación, conociendo la forma de trabajar dentro de este, no conocían los elementos correspondientes al método Stanislavski, lo que dificultaba que se llevara el mejor desempeño en la clínica, mucho menos en la casa; aunado a esto está el hecho de que el tiempo de trabajo con tutores y niños fue corto, hablando en términos semanales, donde solo se les veía dos días, como del largo del programa, y a parte, si a esto le restamos las veces en que algunos faltaban a la clínica, deja

muy poco tiempo para que los tutores comprendieran bien la forma de llevar a cabo esta adaptación del programa

- El desarrollo en general de cada individuo puede tener aspectos en común con el de otros de acuerdo a la cultura en que este se lleve a cabo, esto permitía abordar temáticas que a todos los niños les parecieran familiares, no obstante, en lo que respecta al desarrollo cognitivo en específico, está ligado a la personalidad, en el sentido de que en toda reacción llevada a cabo por los procesos superiores ha participado en su surgimiento la personalidad, consciente e intensivamente (Vygotski, 1931/1995), es decir, que toda persona que posee el conocimiento de que debe reaccionar de cierta forma a algún estímulo, lo hará desde su forma de ser; así por más que se le pusieran los mismos elementos a todos los niños para que interactuaran con ellos, cada niño los procesaría de forma diferente y de acuerdo a su personalidad.

-Se debe incentivar más el intercambio por parte del niño para que exista un desarrollo más profundo, pero no solo con adultos (como lo hizo el niño 5) o solo con otros niños (como el niño 6) sino con ambos; entre más variadas y complejas sean las reacciones del niño hacia las personas y las cosas que le rodean, más cambiará y se intensificará inversamente su influencia sobre ellas (Echeverri, 2012).

-Prestar más atención al área que mayor problema representó para la mayoría: la de Interiorización y manejo de símbolos, considerando que no porque el niño adquiera el lenguaje oral, esto no lo convierte en lector, dado que, a diferencia del habla que se desarrolla al estar inmerso en un medio lingüístico, la lectura y la escritura requiere más una enseñanza sistemática (Signorini & Allende, 2017).

Por lo anterior expuesto, en caso de que se quiera replicar el estudio, es necesario contar con más tiempo que permita una breve introducción a los tutores sobre los elementos del método Stanislavski y su aplicación en el programa para que, de esta manera, ellos puedan guiar mejor a los niños a través de las actividades, además de mejorar su trabajo en casa, haciendo énfasis en la importancia de que los niños conversen tanto con los adultos como con otros niños.

Con esto es posible adaptar mejor a las actividades a cada niño, tomando en cuenta sus características individuales de personalidad, así como los otros medios sociales en que se desenvuelve (como la escuela); de esta manera, por ejemplo, en lugar de manejar temáticas generales, personalizarla en escenarios más particulares, utilizando la influencia social que estos espacios proporcionan, permitiendo de igual manera encontrar formas de abordar la categoría de Interiorización y manejo de símbolos.

Por otro lado, con mayor tiempo es posible también observar mejor el avance conseguido mes con mes en el desarrollo cognitivo del niño; dado que el programa abarca la edad de 5 años es posible contar con mínimo un año en el que se observe el progreso del niño. Incluso se podría abarcar un poco más de tiempo tomando en cuenta el hecho de que a pesar de que los niños cumplan los 6 años biológicamente, en lo que respecta al desarrollo cognitivo puede seguir en la edad mental de 5.

Por último, solo queda agregar que esta es una nueva adaptación al método Stanislavski buscando un objetivo tan específico como lo es el desarrollo cognitivo, teniendo la posibilidad de aun mejorar mucho en su ejecución, pero sin perder de vista que el camino que sigue el desarrollo cultural para conseguir un estado maduro de los procesos superiores toma tiempo y que indiscutiblemente requiere de una base biológica preparada para eso.

Referencias

- Agudelo, G. P. (2013). *Juegos Teatrales*. México: Nueva Editorial Iztaccihuatl
- Anrrango-Rodríguez, R.S. (2017). *Desarrollo fonológico en niños y niñas de 5 años a 5 años 11 meses, en la Unidad Educativa Julio Tobar Donoso, del sector Chillogallo, en el período septiembre 2016 a marzo 2017*. (Trabajo de investigación previo a la obtención del Título de Licenciada en Terapia del Lenguaje). UCE, Quito.
- Alvarado, M., Ferreiro, E. (2000). El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*
Recuperado de:
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n1/sumario>
- Baltazar, A. M. (2019). *Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil*. México: UNAM
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hillard. J. (1978). *Guía Portage de educación preescolar, Manual* (Ed Rev.). Wisconsin, USA: Cooperative Educational Service Agency
- Boleslavski, R. (1933). *The first six lessons*. USA: Theatre art books
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). *Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky*. American journal of play, volumen 6 (1), pp. 111-123
- Brown, R. (1970). *Psicolingüística, algunos aspectos de la adquisición del lenguaje*. México: Trillas.
- Byrne, R. & Bates, L (2007). Sociality, Evolution and Cognition. *Current Biology*, volumen 17 (16), p. R714-R723
- Calderón, M. (1998). *Programa para el desarrollo de la creatividad por medio del teatro en niños de edad preescolar*. (Tesis profesional) Universidad Autónoma de Guadalajara. Guadalajara, México.
- Cañada, B. (2015). *Improvisación*. México: Fontamara
- Chejov, M. (1952). *To the actor*. USA: Harper and Row
- Corral-Villacastín, A. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la Escuela Infantil. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 9, 67. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110067A>
- Cueli, B. (1971). *Teorías de la personalidad*. México: Trillas

- Echeverri, J. (2012). Los orígenes culturales de la cognición humana. *CES Psicología, volumen 5 (2)*, pp. 134-137
- Elkonin, D. B. (1999). The development of play in preschoolers. *Journal of russian and east european psychology, volumen 37 (6)*, 31-70.
- Elkonin, D. B. (2005). Psychology of play (I). *Journal of russian and east european psychology, volumen 43 (2)*
- Escotto-Córdova, E. A. (2011). *El lenguaje interno como discurso dialógico. Su importancia teórica en la explicación de la conciencia y el pensamiento*. Alemania: Editorial académica española.
- Figueroba, A. (2018). Cognición: definición, procesos principales y funcionamiento. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiyamente.com/inteligencia/cognicion-definicion-procesos>
- Florez, R., Torrado, M.C., Mondragon, S. P. & Perez, C. (2003). Explorando La Metacognición: Evidencia En Actividades De Lectura Y Escritura En Niños Y Niñas De 5 A 10 Años De Edad. *Revista Colombiana de Psicología, vol. 12*, pp. 75-98, Recuperado de: revistas.unal.edu.co/index.php/psicología/article/view/11934
- Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 32(1)*, 21-35. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)
- González-Moreno, C. X. (2016). El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar, Volumen 12 (2)*, 78-93.
- Gordon, M. (1988). *The Stanislavsky Technique*: Russia. USA: Applause Acting Series
- Ísola, A. [PUCP]. (2012). *Stanislavsky y la idea de la acción* [Archivo de video]. Recuperado de <https://puntoedu.pucp.edu.pe/videos/stanislavsky-y-la-idea-de-la-accion>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. México: Desclee de Brouwer
- Lenin, V.I. (1974). *Obras Completas*. España: AKAI
- Leonard, W. (2003). Incidencia de la dieta en la hominización. *Investigación y ciencia, 317*, 48-57.
- Liublinskaia, A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalbo

- Loperena-Anzaldúa, M. A. (julio-diciembre, 2008) El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, vol. 9 (18). pp. 307-327 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Luria, A. R. (1977). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Distribuciones Fontamara
- Martínez, E. & Delgado, J. (1983). *El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años*. España: Cincel.
- Medina-Alva, MP., Caro-Kahn, I., Muñoz-Huerta, P., Leyva-Sánchez, J., Moreno Calixto, J., Vega Sánchez, S.M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32 (3). 565-573.
- Montessori, M. (1936/2013). *El niño. El secreto de la infancia*. México: Dina.
- Minick, N. (1985). *The Development of Vygotsky's Thought: An Introduction*. The Collected Works of L.S. Vygotsky, 17-36
- Neil, D. (2007). *Cortical evolution and human behaviour*. Brain Research Bulletin, Volumen 74 (4), 191-205
- Piaget, J. (1948) *La Representation de l'espacez dans l'enfant*. París. Presse Universitaire.
- Piaget, J (1936/1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Biblioteca del Bolsillo
- Piaget, J (1964/1983) *Seis estudios de Psicología*. México: Editorial Seix Barral, S.A.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1950/1969). *Psicología del niño*. México: Ediciones Morata.
- Puig de, I., Sático, A. (2000/2020). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Edición Kindle. Barcelona, España: Octaedro
- Serrano. R (1996). *Tesis sobre Stanislavski en la educación del actor*. México: col escenología
- Signorini, Á., & Allende, N. (2017). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, (23), pp 71 - 93. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45545/47610>
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas

- Stanislavski, K (1947/1994). *Ética y disciplina: Método de acciones físicas*. México: Escenología Ediciones.
- Stanislavski, K (1938/2013). *El trabajo del actor sobre el personaje*. México: Grupo Editorial Tomo
- Stanislavski K. (1929/2013). *Manual del actor*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Stanislavski, K (1924/2013). *Mi vida en el arte*. México: Alba
- Stanislavski, K (2013). *Sistema y Métodos del arte creador*. México: Grupo Editorial Tomo
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, M., Olmos, A. & Díaz-Barriga, F. (2010) *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw Hill.
- Tryphon, A. (1946). *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. México: Paidés Educador.
- Vygotsky, L. S. (1924/1972). *Psicología del arte*. México: Fontamara
- Vigotsky, L. S. (1930/2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán
- Vygotski, S. L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski, Obras escogidas, T. III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 303-314) (Trad. Kuper). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotski S. L. (1932/2006). El problema de la edad. En Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. IV. Psicología Infantil* (pp. 251-274). (Trad. Lydia Kuper). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Pensamiento y lenguaje*. México: Booket
- Zapata, L. F. (2009). *Evolución, cerebro y cognición*. Psicología desde el Caribe, volumen 24, pp. 106-119.

Anexos

Anexo 1. Objetivos extraídos de GP, distribuidos en las diferentes categorías establecidas.

Objetivos de GP relacionados con las categorías

Categorías	Objetivos
Interiorización y manejo de símbolos	Cognición 87. Cuenta hasta 20 objetos y dice cuántos hay (Números) 88. Nombra 10 números (Números) 90. Dice en orden las letras del alfabeto (Letras/Palabras) 91. Escribe su propio nombre con letra de imprenta (Letras/Palabras) 92. Nombra 5 letras del alfabeto (Letras/Palabras) 94. Nombra las letras mayúsculas del alfabeto (Letras/Palabras) 95. Pone los números del 1-10 en la secuencia apropiada (Números) 97. Nombra las letras minúsculas del alfabeto (Letras/Palabras) 98. Junta la letra mayúscula con la minúscula (Letras/Palabras) 99. Señala los números que se le nombran del 1-25 (Números) 100. Copia un rombo (Dibujo) 101. Completa un laberinto simple (Ubicación) 103. Suma y resta combinaciones hasta el 3 (Números) 105. Reconoce a primera vista 10 palabras impresas (Letras/Palabras) 108. Cuenta de memoria del 1-100 (Números) Desarrollo Motriz 112. Escribe en letra de imprenta mayúsculas grandes, aisladas en cualquier parte del papel (Letras/Palabras) 117. Puede copiar letras minúsculas (Letras/Palabras) 124. Copia dibujos complejos (Dibujo)

	137. Escribe su nombre con letra de imprenta en papel escolar usando las líneas (Letras/Palabras)
Diferenciación de conceptos	<p><i>Lenguaje</i></p> <p>86. Puede señalar algunos, muchos y varios (Diferenciar)</p> <p>89. Puede señalar el grupo que tiene más, menos o pocos (Diferenciar)</p> <p>92. Describe la ubicación o movimiento: a través de, lejos de, desde, hacia, encima (Definir/Describir)</p> <p>95. Define palabras (Definir/Describir)</p> <p>96. Responde acertadamente al pedirle: “Dime lo opuesto de...” (Diferenciar)</p> <p>99. Pregunta el significado de palabras nuevas o que no conoce (Entender)</p> <p><i>Cognición</i></p> <p>89. Dice cuál es su derecha y su izquierda (Diferenciar)</p> <p>93. Ordena objetos en secuencia de ancho y largo (Diferenciar)</p> <p>96. Nombra la posición de los objetos 1ero, 2do y 3ero (Diferenciar)</p> <p>102. Nombra los días de la semana en orden (Entender)</p> <p>104. Dice el mes y día de su cumpleaños (Entender)</p> <p>107. Señala mitades y objetos enteros (Diferenciar)</p>
Conversación	<p><i>Socialización</i></p> <p>75. Explica a otros las reglas de un juego o de una actividad (Narra/Explica)</p> <p>77. Participa en la conversación durante las comidas (Intercambio)</p> <p><i>Lenguaje</i></p> <p>90. Cuenta chistes sencillos (Narra/Explica)</p>
Conducta reflexiva	<p><i>Lenguaje</i></p> <p>91. Relata experiencias diarias (Relato)</p> <p>93. Responde a la pregunta: “¿Por qué?” con una explicación (Reflexión)</p>

94. Pone en orden las partes y relata un cuento de 3-5 partes ordenadas en secuencia **(Relato)**

97. Responde la pregunta: “¿Qué pasa si...?” **(Reflexión)**

98. Emplea “ayer” y “mañana” correctamente **(Ideas del futuro)**

Cognición

106. Predice lo que va a suceder **(Ideas del futuro)**

Acciones volitivas

Socialización

82. Se fija metas a sí mismo y realiza la actividad **(Planeación/Dirección)**

Autoayuda

92. Escoge la ropa apropiada según la temperatura y la ocasión **(Decisiones)**

93. Sin que se le recuerde, se detiene al borde de la banqueta, mira hacia ambos lados y cruza la calle **(Control)**

94. En la mesa, se sirve la comida y pasa la fuente **(Planeación/Dirección)**

95. Se prepara el cereal frío **(Planeación/Dirección)**

96. Tiene la responsabilidad de hacer una tarea casera diaria **(Control)**

97. Regula la temperatura del agua para bañarse **(Control)**

98. Se prepara su propio sándwich **(Planeación/Dirección)**

99. Va solo al parque de juego a la tienda que quedan a no más de dos cuadras de la casa **(Control)**

103. Toma, lleva y coloca en la mesa una bandeja con comida **(Control)**

Coordinación motriz

Socialización

83. Dramatiza partes de un cuento, desempeñando un papel o usando un títere **(Gruesa)**

Desarrollo Motriz

113. Camina sobre una tabla y mantiene el equilibrio hacia adelante, hacia atrás y de lado **(Gruesa)**

- 115. Se mece en un columpio iniciando y manteniendo el movimiento **(Gruesa)**
- 118. Trepa escaleras de mano o la escalera de una resbaladilla, de 3m de altura **(Gruesa)**
- 119. Golpea un clavo con un martillo **(Fina)**
- 120. Hace rebotar una pelota y la controla **(Gruesa)**
- 121. Colorea sin salirse de las líneas el 95% de las veces **(Fina)**
- 122. Recorta figuras en revistas o catálogos sin desviarse más de 6mm del borde **(Fina)**
- 123. Usa un sacapuntas **(Fina)**
- 126. Dobla un papel cuadrado 2 veces, diagonalmente, imitando al adulto **(Fina)**
- 128. Puede saltar la cuerda por sí solo **(Gruesa)**
- 129. Golpea una pelota con un bate o palo **(Fina)**
- 130. Recoge un objeto del suelo mientras corre **(Fina)**
- 131. Patina hacia adelante 3m **(Gruesa)**
- 132. Monta en bicicleta **(Gruesa)**
- 134. Camina o juega en una alberca con el agua a la cintura **(Gruesa)**
- 135. Conduce un patín del diablo empujándose con un pie **(Gruesa)**

Nota. Tabla en donde se muestran los objetivos utilizados; únicamente aquellos relacionados con las categorías establecidas.

Anexo 2. Ejemplo de recopilación de observaciones, hechas en la clínica y en casa de los niños, sobre su desempeño en las actividades de acuerdo a las habilidades en cada categoría.

<i>Recopilación de las observaciones del niño 4</i>		
Categorías	Observaciones en la clínica	Observaciones en casa
Interiorización y manejo de símbolos	12/Feb.	11/Mar
	-Después de ayudarle una vez a hacer un conejo de papel, ella pudo hacerlo sola la segunda vez (Concretó imagen)	-Moldeó en plastilina de juguete que quería (Concretó imagen)
	22/Feb.	24/Mar

	<p>-Pudo marcar el camino que recorrió con piedritas (Dominio de ubicación) 8/Mar</p> <p>-Pudo contar bien todos los objetos (Manejo de números) 5/Abr.</p> <p>-Defendió el refugio de los invasores (padres) (Concretó imagen) 12/Abr.</p> <p>-Pudo contar hasta el 25 sin ayuda (Manejo de números)</p> <p>-Pudo dibujar un rombo sin ayuda (Concretó imagen y manejo de figuras) 26/Abr.</p> <p>-Logró ubicarse dentro de la clínica con el mapa (Dominio de ubicación)</p> <p>-Hizo un laberinto ella sola (Dominio de ubicación) 17/May</p> <p>-Dibujó a su psicóloga (Concretó imagen)</p>	<p>-Pudo diferenciar las letras mayúsculas de las minúsculas (Manejo de palabras) 30/Mar</p> <p>-Pudo dibujar el parque en el que jugó (Concretó imagen) 31/Mar</p> <p>-Pintó sin problemas su nombre y los números del 1-25 (manejo de palabras y de números) 5/Abr</p> <p>-Pudo guiar a su familia de la tienda a su casa (Dominio de ubicación) 6/Abr</p> <p>-Estuvo alerta y respondió bien cuando debía resguardarse de la tormenta del juego (Concretó imagen) 7/Abr</p> <p>-Construyó una casa con bloques como ella quiso (Concretó imagen) 12/Abr</p> <p>-Se dibujó a sí misma con la ropa que le gustaría usar en la playa (Concretó imagen) 27/Abr</p> <p>-Sabe cómo llegar a su casa pero no aprende bien su dirección (Dominio de ubicación y falta de manejo de palabras) 28/Abr</p> <p>-Buscó las imágenes que quería pegar en el collage ella sola (Concretó imagen) 29/Abr</p> <p>-Pudo contar sin ayuda hasta el número 20 y con ayuda hasta el número 100 (Manejo de palabras) 10/Mar</p>
Diferenciación de conceptos	22/Feb.	

	-Pudo distinguir la comida saludable de la chatarra (Diferenciación de conceptos)	-Buscó los objetos escondidos (Encontró objetos mencionados)
	-Se le tuvo que explicar varias veces las instrucciones porque no las comprendía (Falta de entendimiento de conceptos)	14/Abr
	1/Mar.	-Intentó separar la basura orgánica de la inorgánica (Entendió y diferenció conceptos)
	-Hubo que repetir las indicaciones dos veces porque no las comprendía (Falta de entendimiento de conceptos)	20/Abr
	8/Mar.	-Entendió bien de lo que hablaban las canciones que escuchó (Entendió conceptos)
	-Dijo correctamente el día de su cumpleaños y su dirección (Dominio de sus datos)	28/Abr
	12/Abr.	-Buscó las imágenes que quería pegar en el collage ella sola (Buscó objetos pensados)
	-Buscó el mejor alimento para darle de comer al pez (Buscó objetos mencionados)	
	19/Abr.	
	-No preguntó el significado de las palabras que escuchó relacionadas a la música (Falta preguntar por conceptos nuevos)	
	-Pudo identificar los agudos de los graves (Diferenció y entendió conceptos)	
	-Encontró la cabeza de dinosaurio (Encontró objetos mencionados)	
Conversación	12/Feb.	9/Mar
	-Hablaba con los demás niños, mientras construía un fuerte con cubos (Intercambio de palabras con los demás niños)	-Habló con su familia de la película que vieron (Intercambio de palabras con los demás)
	1/Mar.	23/Mar
	-Participó más cuando todas las mamás se integraron a la actividad (Intercambio de palabras con los demás)	-Pidió lo que quería de comer (Intercambio de palabras)
	8/Mar.	6/Abr
	-Pidió ayuda cuando no podía ablandar la plastilina	-Le explicó las reglas del juego a su hermana (Narración)

Conducta reflexiva	(Intercambio de palabras con adultos)	14/May. -Habló con la marioneta del cuento y le dijo que le ayudaría a reconstruir su casa (Intercambio de palabras con los demás)	
	26/Abr. -Pidió ayuda cuando se cansó en el pasa manos (Intercambio de palabras con los adultos)		
	14/May. -Cuando se le decían que no funcionaban sus ideas se quedaba callada (Falta de Intercambio de palabras con los adultos)		
	-Cooperó con sus compañeros para construir la casa (Intercambio de palabras con los demás niños)		
	12/Feb. -Después de ayudarle una vez a hacer un conejo de papel, ella pudo hacerlo sola la segunda vez (Concreta recuerdo secuencialmente)	9/Mar -Hizo preguntas a su familia sobre el tema del que quería saber (Frozen) (Reflexión e ideas sobre el futuro)	
	15/Feb. -Contestó todas las preguntas que se le hicieron acerca de la presentación (Reflexión sobre lo que vio)	6/Abr -Estuvo alerta y respondió bien cuando debía resguardarse de la tormenta del juego (Reflexión)	
	-Intentó dar una explicación a las preguntas que se le hacían (Reflexión sobre lo que escucha)	8/Abr -Recordando la actividad de la clínica, respondió preguntas sobre la colaboración en la reconstrucción de refugios (Concreta recuerdos y Reflexiona sobre lo que recuerda)	
	22/Feb -Se le tuvo que explicar varias veces las instrucciones porque no las comprendía (Falta de reflexión)	26/Abr -Intentó aprenderse un chiste corto para después contarlo (Concreta recuerdo y narra secuencialmente)	
	1/Mar. -Pudo explicar por qué se dejaba un espacio en la bandera (para ponerle el palo) (Reflexión sobre lo que ve)	28/Abr	

-Hubo que repetir las indicaciones dos veces porque no las comprendía **(Falta de reflexión)**

-Intentó ayudar para hacer que el cohete volara **(Reflexión e ideas sobre el futuro)**

-Pudo recordar en orden todas las actividades del día **(Relata secuencialmente cosas del pasado)**

8/Mar.

-Cuando vio al personaje del cuento llorar, intentó consolarla **(Reflexión sobre lo que ve)**

-Le contó a su papá todo lo que hizo en el día **(Relata cosas del pasado)**

5/Abr

-Cuando vio los refugios se preguntó ¿qué pasó? **(Reflexión sobre lo que ve)**

-Propuso ayudar a construir nuevos refugios **(Reflexión sobre lo que ve e ideas sobre el futuro)**

12/Abr.

-Buscó el mejor alimento para darle de comer al pez **(Reflexión)**

-Dio su opinión sobre cuál era el mejor alimento para el pez **(Reflexión)**

12/Abr.

-Mencionó la importancia de no tirar la basura en el agua **(Reflexión)**

19/Abr.

-Le dijo al personaje del cuento que podría alcanzar sus sueños **(Reflexión y expresión de ideas sobre el futuro)**

26/Abr.

-Dio su opinión sobre cómo defender el territorio **(Reflexión y**

-Buscó las imágenes que quería pegar en el collage ella sola **(Ideas sobre el futuro)**

	<p>expresión de ideas sobre el futuro)</p> <p>-Ordenó las partes del cuento (Relata secuencialmente)</p> <p>14/May.</p> <p>-Habló con la marioneta del cuento y le dijo que le ayudaría a reconstruir su casa (Reflexión y expresión de ideas sobre el futuro)</p> <p>-Dio su propuesta de cómo construir una casa (Reflexión y expresión de ideas sobre el futuro)</p> <p>17/May</p> <p>-Cuando se le entregó su conocimiento, expresó su felicidad (Reflexión sobre lo que siente)</p>	
Acciones volitivas	<p>15/Feb</p> <p>-Siguió intentando saltar la cuerda hasta que lo logró (Control y dirección de sus acciones)</p> <p>22/Feb.</p> <p>-Estuvo atenta a una presentación de 5 minutos (Atención controlada)</p> <p>1/Mar.</p> <p>-Comió todos los frutos aunque algunos no le gustaran (Control de sus acciones)</p> <p>-No quería bajarse de los columpios hasta que se le ordenó que lo hiciera (Falta de control de sus acciones)</p> <p>-Intentó ayudar para hacer que el cohete volara (Dirección de sus acciones)</p> <p>5/Abr.</p> <p>-Siguió las indicaciones para poder vendar a los heridos (Control y dirección de sus acciones)</p> <p>12/Abr.</p>	<p>8/Mar</p> <p>-Ella escogió el tema sobre el cual hablar (Toma de decisiones)</p> <p>11/Mar</p> <p>-Moldeó en plastilina el juguete que quería (Toma de decisiones y dirección de sus acciones)</p> <p>23/Mar</p> <p>-Escogió el alimento que quería comer y ayudó preparar los ingredientes (Toma de decisiones y dirección de sus acciones)</p> <p>25/ Mar</p> <p>-Pudo jugar fútbol acatando las reglas (Control y dirección de sus acciones)</p> <p>1/Abr</p> <p>-Eligió que salas visitar en un museo (Toma de decisiones)</p> <p>6/Abr</p> <p>-Estuvo alerta y respondió bien cuando debía resguardarse de la tormenta del juego (Atención controlada,</p>

	-Ayudó a limpiar la playa (Control y dirección de sus acciones)	control y dirección de sus acciones)
	-Después de ayudarle una vez a hacer un conejo de papel, ella pudo hacerlo sola la segunda vez. (Control y dirección de sus acciones)	7/Abr
	19/Abr.	-Construyó una casa con bloques como ella quiso (Toma de decisiones y dirección de sus acciones)
	-Puso atención a una presentación de 8 minutos (Atención controlada)	22/Abr
	-Puso atención a los sonidos (Atención controlada)	-Cantó y bailó una canción frente a su familia (Control y dirección de sus acciones)
	-Escogió el instrumento musical que ella quería (Toma de decisiones)	28/Abr
	26/Abr.	-Buscó las imágenes que quería pegar en el collage ella sola (Control y dirección de sus acciones)
	-Decidió qué hacer con la cabeza de dinosaurio encontrada (Toma de decisiones)	
	14/May.	
	-Prestó atención a la presentación del cuento de 10 minutos (Atención controlada)	
	-Siguió las instrucciones de cómo construir una casa (Control y dirección de sus acciones)	
	-Dio su propuesta de cómo construir una casa (Planeación)	
	-Cuando se le dio a elegir la mejor opción ella tomó la que quería (Toma de decisiones)	
	-Cooperó con sus compañeros para construir la casa (Control y dirección de sus acciones)	
	17/May.	
	-Decoró el salón como ella quiso, así como eligió con que decorar (Toma de decisiones y dirección de sus acciones)	
Coordinación Motriz	12/Feb.	10/Mar
	-Después de ayudarle una vez a hacer un conejo de papel, ella pudo hacerlo sola la segunda vez	-Realizó bien el juego de la gallina ciega (Coordinación de todo el cuerpo)
		11/Mar

(Coordinación de manos y dedos)

-Pudo brincar y dar marometas sin problema **(Coordinación de todo el cuerpo)**

-Pudo imitar diferentes gestos **(Coordinación de músculos de la cara)**

15/Feb.

-Se le dificultó saltar la cuerda **(Falta de coordinación de brazos y piernas)**

-Siguió intentando saltar la cuerda hasta que lo logró **(Coordinación de brazos y piernas)**

-Pudo calcar una imagen **(Coordinación de ojo-mano y dedos)**

22/Feb.

-Pudo poner de manera precisa una hoja en un recipiente con agua **(Coordinación ojo-mano)**

1/Mar.

-Pudo colorear bien sin salirse de la línea **(Coordinación de ojo-manos y dedos)**

8/Mar.

-Pudo hacer la parte que le correspondía de la escultura con plastilina **(Coordinación de manos)**

5/Abr.

-Pudo simular estar perdida en la selva (actuación) **(Coordinación de todo el cuerpo)**

-Siguió las indicaciones para poder vendar a los heridos **(Coordinación de manos)**

12/Abr.

-Simuló nadar igual que un pez **(Coordinación de todo el cuerpo)**

-No pudo saltar la cuerda pero si pegarle a la pelota con una bate **(Falta de coordinación de**

-Moldeó en plastilina de juguete que quería **(Coordinación de manos)**

25/ Mar

-Pudo jugar fútbol acatando las reglas **(Coordinación de piernas)**

26/Mar

-Le costó trabajo hacer un barquito de papel **(Falta de coordinación de dedos)**

27/Mar

-Pudo soplarle a la ramita en el agua para que se moviera **(Coordinación de aparato fonoarticulador)**

29/Mar

-Realizó bien los ejercicios de mover los labios la lengua y soplar **(Coordinación de aparato fonoarticulador)**

7/Abr

-Construyó una casa con bloques como ella quiso **(Coordinación de manos)**

13/Abr

-Pudo cortar ella sola su pechuga **(Coordinación de manos)**

15/Abr

-Ayudó con las labores domésticas, barriendo y tirando la basura **(Coordinación de brazos y manos)**

19/Abr

-Realizó sin problemas los ejercicios de vocalización **(Coordinación del aparato fonoarticulador)**

21/Abr

-Baila las canciones que Escucha e inventa

**brazos y piernas y
coordinación ojo-mano)**

19/Abr.

-Cantó y tocó la canción para presentarla (**Coordinación de manos**)

26/Abr.

-Pudo atrapar y lanzar una pelota con una toalla (**Coordinación de ojo-mano y brazos**)

pasos (Coordinación de todo el cuerpo)

22/Abr

-Cantó y bailó una canción frente a su

familia (**Coordinación de todo el cuerpo y aparato fonoarticulador**)

Nota. Recopilado de las observaciones hechas en la clínica y en casa de las actividades, correspondientes a las habilidades en cada categoría, del niño 4