

2  
20

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO



CAMPUS "IZTACALA"

"FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO  
DE NIÑOS PREESCOLARES QUE ASISTEN A UN  
CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL DEL  
GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL".

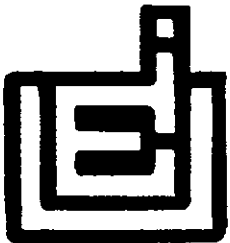
T E S I S  
PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
ERIKA RUTH ACOSTA FERNANDEZ

COMISION DICTAMINADORA: MTRA. ROCIO TRON ALVAREZ  
MTRO. JOSE ESTEBAN VAQUERO CAZARES  
MTRA. MARGARITA CHAVEZ BECERRA

278833

TLALNEPANTLA, EDO DE MEX.

1999



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## RESUMEN

En la actualidad, existen factores que se pueden retomar en una investigación, como variables o eventos externos que afectan el desarrollo integral de un niño. En México, se han elaborado estudios y programas por profesionistas comprometidos con la calidad en el campo del desarrollo infantil y al que aún le falta ser explorado en la gama de variables a detectar. De la investigación profesional y de los resultados que de ella se obtengan, se establecerán las condiciones futuras de intervención e investigación psicológica objetiva, permitiendo crear hipótesis sobre "supuestos" previamente establecidos por la sociedad, y de los que hoy en día se especula sin presentar evidencia veraz; tal es el caso de los factores sociales, citando como ejemplo el fenómeno social de "la madre soltera", es decir, una mujer "sola", sin pareja, se encuentra en desventaja ante aquella que tiene un marido, y quienes "sufren" mayor carencia son los hijos de la madre soltera en todos los aspectos, ya que la madre debe trabajar para solventar sus propios gastos y los de sus hijos; en la mayoría de los casos debe recurrir al uso de las guarderías, en espera de encontrar personal "calificado" para la atención de sus niños.

En la presente investigación, se pretenden analizar aspectos familiares y sociales que intervienen en el desarrollo infantil, como factores que influyen significativamente en el desarrollo de "un niño", esto es, el estado civil de las madres como se ha mencionado, aunado al fenómeno social de la "mujer asalariada" y que además debe hacer uso de una guardería como una opción para el cuidado de sus hijos mientras ella trabaja. Se complica aún más la relación entre variables, haciendo interesante su repercusión en el desarrollo de los menores que además de la estimulación que reciben en casa, cuentan también con una segunda influencia social, como lo es una institución dedicada al cuidado de los niños menores de 6 años; los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), de los cuales se desprenden otras problemáticas interesantes para analizar.

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es comparar los factores de tipo familiar y social que intervienen en el desarrollo de hijos de madres asalariadas solteras y casadas, que llevan a sus hijos a un CENDI del Gobierno del Distrito Federal (G.D.F.), dichas variables son: Número de integrantes en la familia, número de hermanos, lugar del niño en la fila de hermanos, el sexo del niño, edad a la que ingresó al CENDI, tiempo que el niño lleva inscrito, así como el desarrollo comparativo entre los menores de los grupos de las salas de lactantes, maternas y preescolares del CENDI., utilizando un instrumento para medir el desarrollo como la prueba de Denver, siendo el marco teórico de la presente investigación las teorías del aprendizaje.

El análisis de resultados demostró que los factores que intervienen significativamente en el ambiente familiar y escolar, combinadas con el estado civil de las madres asalariadas de los niños que asisten a un CENDI, repercuten negativamente en las áreas del desarrollo de manera general. Se debe resaltar que es la combinación de dichos factores con el estado civil de las madres, más que los factores en sí mismos interviniendo en el desarrollo infantil.

Como conclusión, el fenómeno social de la "madre soltera" ha sido rebasado por el fenómeno social de la "mujer asalariada" sobrepasando cualquier problemática de tipo ético o moral dado por el estado civil de la madre, aunado a que cada día existen mujeres que ingresan a las "filas laborales" tratando de encontrar un lugar en el trabajo remunerado, contribuyendo a la economía familiar, en una ciudad tan compleja como lo es la nuestra, sería difícil dar "marcha atrás" a los logros de la mujer contemporánea así como el "lugar" que se ha comenzado a ganar en la sociedad.

ÍNDICE	Pág.
RESUMEN.	2
INTRODUCCIÓN.	6
CAPÍTULO 1. ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL.	27
1.1. Raíces históricas del estudio del niño preescolar.	29
1.2. Definición del desarrollo.	31
1.3. Teorías del desarrollo infantil.	33
1.3.1. El enfoque psicoanalista	33
1.3.2. El enfoque cognoscitivista.	36
1.3.3. El enfoque conductista.	37
1.4. El marco teórico conceptual en el estudio del desarrollo infantil.	41
1.4.1. El ambiente.	44
1.4.2. El ambiente familiar.	45

1.5. Escalas y clasificación del desarrollo.	47
CAPÍTULO 2. EL FACTOR FAMILIAR COMO MEDIO PROPICIO AL DESARROLLO INFANTIL.	55
2.1. La estructura familiar en la historia.	56
2.2. Funciones del ambiente familiar.	58
2.2.1. La pareja. Base de la estructura familiar.	61
2.2.2. Hermanos. Relación básica para el inicio de la socialización.	62
2.3. Características divergentes entre los elementos de la familia.	67
2.3.1. Ausencia del padre en la familia.	67
2.3.2. Madre soltera. Características de la familia.	69
2.3.3. Padres que trabajan, sus hijos y opciones.	72
CAPÍTULO 3. ESTANCIAS INFANTILES Y GUARDERÍAS.	75
3.1. Antecedentes y auge de las guarderías.	76
3.2. Concepto y definición.	79
3.3. Su función como proveedora de estimulación y facilitadora del desarrollo infantil.	82

3.4. Descripción de la prueba de Denver.	87
3.5. Los Centros de Desarrollo Infantil de la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal del Gobierno del Distrito Federal.	91
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.	95
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.	113
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.	117
ANEXOS.	127
BIBLIOGRAFÍA.	138

La psicología como ciencia se ha desarrollado cada vez con mayor interés. El conocimiento del ser humano hacia sí mismo ha comenzado a abrir nuevos campos de investigación. Uno de estos campos de investigación aplicada es el estudio del niño de un día de nacido a seis años de edad.

Diversos autores ( Bijou y Baer, 1975; Papalia y Wendkos, 1985; Clauss y Hiebsch, 1976; Bergeron, 1985; Reese y Lipsitt, 1975; Faw, 1982) han comprendido la necesidad de estudiar el desarrollo infantil para conocer y entender el comportamiento del hombre actual. Asimismo, se ha hecho patente la necesidad de definir el desarrollo, al igual que el establecer un objetivo para enmarcar esta área como una rama importante de la psicología y poder realizar investigaciones objetivas, sustentando hipótesis y formulando nuevas teorías.

Corresponde a los psicólogos precisar, por una parte, cómo el desarrollo del lactante y el niño pequeño pueden ser objeto de investigaciones experimentales rigurosas y, por otra parte, cómo pueden esas investigaciones encontrar un vasto campo de aplicaciones en la educación de los niños pequeños que se desarrollan en las familias y las diversas comunidades como escuelas, instituciones o asociaciones.

Si sumamos a lo anterior que el interés y la importancia de la psicología del niño se centra en el dominio de la educación escolarizada, se puede decir que los psicólogos no parecen prestar la suficiente atención a los problemas planteados por el desarrollo y la orientación educativa de los niños pequeños (Lezine, 1979), de tal forma que el dominio en esta área todavía suele considerarse como exclusivo de la pedagogía.

En la actualidad los psicólogos debemos pensar en la posibilidad de utilizar los conocimientos que se han venido adquiriendo a través del tiempo para llegar a un "conocimiento del hombre moderno", ya que el área que se dedica al desarrollo infantil combina la investigación ontogenética y filogenética de la humanidad.

La psicología del niño ha adquirido una importancia e influencia creciente. Este campo se ha visto "obligado" a sustituir el análisis puramente ideológico de un contenido puramente "mental", por

observaciones e investigaciones sobre las eficiencias que realmente están en juego en la actividad y la vida de los niños (Wallon, 1975).

Es necesario enmarcar y definir lo que se entiende por desarrollo infantil ya que diversos autores interesados en esta área provienen de diversas teorías que abordan el fenómeno de la evolución infantil con diversa perspectiva y metodología, por lo que se retoman las teorías así como los autores con mayor investigación en el campo de la psicología, sobre la primera etapa de la vida del hombre, se mencionan para ubicar y sustentar la presente investigación y concretar un punto de vista objetivo acerca del desarrollo infantil.

Los diversos puntos de vista presentados en las teorías, enmarcan en su metodología los fundamentos teóricos que sustentan la investigación del desarrollo infantil recopilados por Achenbach (1981) y estos son: los que presentan al paradigma estímulo-respuesta (E - R), de condicionamiento operante (teorías del aprendizaje); el paradigma organicista del desarrollo (método de Gesell, teoría de Werner, teoría de Piaget) y el paradigma psicodinámico (del ego psicoanalítico), lo que nos deja ver que todas las investigaciones están conformadas por los paradigmas conceptuales, ya sean implícitos o explícitos.

Los métodos de investigación en el estudio del niño están determinados en mayor grado por la filosofía del experimentador o investigador, por ejemplo, los naturalistas resaltan el factor de la herencia, los conductistas observan y miden la conducta evidente del niño, asignando importancia central en la evaluación de los datos cuantitativos. Los psicoanalistas intentan descubrir las motivaciones subyacentes, interesándose fundamentalmente en los aspectos cualitativos (Wolff, 1979).

Por lo anterior, se puede decir que la observación, experimentación e interpretación son las tres rutas principales del estudio del niño. Su finalidad básica es llegar a conocer las actitudes y las motivaciones de la conducta y el curso probable que seguirá en el desarrollo futuro del niño; esto resulta importante no sólo para entender la organización del niño, sino también para planear la actitud correcta del adulto hacia él, para hallar nuevas formas de educación que hagan que los niños sean sanos así como la sociedad que surja de ellos.



En cada una de las teorías se han elaborado paradigmas para abordar los fenómenos que se pretenden investigar; los paradigmas consisten en modelos esquemáticos que representan fenómenos y relaciones existentes entre ellos, estos paradigmas son diseñados para proporcionar explicaciones de fenómenos específicos (Wolff, 1979). Con respecto a la investigación que se realiza en el área sobre el desarrollo infantil, el paradigma conductual ofrece la posibilidad de objetivar la información logrando facilitar el manejo de la investigación realizada dentro del campo del desarrollo infantil

La teoría conductual, se especializa en el estudio de las interacciones entre la conducta y los estímulos ambientales, asimismo, la psicología del desarrollo enfoca su atención en la historia de las interacciones previas del niño y su ambiente (Bijou y Baer, 1980). Algunos de los estímulos emanan del medio externo, otros de la propia conducta del niño y otros más de la estructura y funcionamiento biológico del niño (Lurcat, 1981); lo que nos indica que tanto el medio como las respuestas conductuales y biológicas, marcan los parámetros para realizar las investigaciones sobre el desarrollo del niño y porque no, lograr generalizar determinadas conductas las cuales se esperan encontrar en todos los niños de la misma edad cronológica.

Para realizar investigaciones de tipo experimental, Anastasi (1974, en Bijou y Baer, 1975) propuso varios métodos que ofrecen técnicas de investigación y exploración de los factores hereditarios y ambientales, ampliando dichos factores hereditarios, ambientales, biológicos y sociales los cuales influyen en la interacción con el desarrollo de la conducta.

Asimismo, dentro de la aproximación conductual en el área del desarrollo infantil, se debe citar el trabajo de diversos investigadores que se han ocupado en el estudio de esta área y quienes en la mayoría de sus trabajos han sentado las bases teóricas y metodológicas, dichos autores como Becker y Engelmann (1969-1973), Etzel, Bynel, Dixon, Spradlin y Schilmoeller (1973-1974), Risley, Reynolds y Hart (1970-1971), Thomas (1972-1974), Bereiter y Engelmann (1966-1967), Klaus y Gray (1968-1969), Hughes, Wetzel y Henderson (1973-1974) y Skinner (1953- 1969) (en Bijou, 1984) han contribuido a la consolidación del conductismo en el desarrollo infantil como una herramienta objetiva y fácil de analizar

Para citar un ejemplo del alcance del conductismo en el área educativa, sobre el aprendizaje humano se encuentran los estudios realizados por Thorndike en 1905 (en Keller, 1985) los cuales abordan los procedimientos de salón de clases, pruebas de inteligencia, medición educacional, sin perder de vista su ley básica del efecto, se interesó en dar objetividad a la investigación en esta área, sentando así las bases de las enseñanzas actuales de los teóricos del reforzamiento.

De manera general, se puede definir el estudio del desarrollo infantil como la rama del conocimiento que se ocupa de la naturaleza y la regulación de los cambios estructurales, funcionales y conductuales significativos que se manifiestan en los niños durante su crecimiento y maduración, ocupándose de las características infantiles (Ausubel y Sullivan, 1983), es decir, la psicología del desarrollo infantil es el estudio sistemático de los procesos conductuales que van evolucionando durante los primeros años de vida.

Si se realiza un recuento de lo que es la niñez, se puede decir que ésta constituye sólo una fracción del ciclo vital total del ser humano que está en constante desarrollo; los científicos dedicados a investigar este período en particular, concuerdan que el objetivo del estudio del desarrollo infantil no consiste simplemente en el registro seriado de las dimensiones físicas y las funciones corporales, ni de la manera de comer, dormir, jugar y sentir de un niño de 1, 3 ó 5 años de edad, sino en la identificación de los pasos sucesivos entre dos niveles de maduración como lo son el biológico y psicológico; en la explicación de cómo un nivel se transforma en otro; en el descubrimiento de las variables que efectúan la transformación, de los factores que facilitan o retardan su aparición y de las uniformidades y diferencias que la caracterizan, así como el ambiente socializador en el cual se desarrolla el individuo.

En resumen, el objetivo del desarrollo infantil es el analizar los procesos de cambio en la conducta y las habilidades que se asocian con el incremento de la edad (Mc Gurk, 1978). Para estudiar el desarrollo infantil, es válida la aplicación de las generalizaciones en este campo para poder comprender y predecir el desarrollo de un niño en particular. Las investigaciones realizadas han arrojado información interesante que ayuda a continuar avanzando en este campo.

Es importante mencionar que la edad en sí nunca puede considerarse como un concepto explicativo. La edad no causa los cambios en la conducta; la edad cronológica es simplemente una forma de medir el tiempo en el cual ocurren otros procesos, pero el paso del tiempo en sí mismo no explica los cambios conductuales.

Los procesos que se refieren a la experiencia, la maduración psicológica y biológica, varían con el aumento de la edad, simplemente porque requieren de un tiempo en el cual ocurrir (Nagera, 1981). Es necesario recordar y no perder de vista que cada niño así como cada ser humano, es un ente individual y específico, con sus características propias y personales.

Varios autores ( Faw, 1982, Coll, 1982; Papalia y Wendkos, 1985; Clauss y Hiebsch, 1976; Lurcat, 1981; Ausubel y Sullivan, 1983; Bijou, 1984; Bijou y Baer, 1975 y 1980; Reese y Lipsitt, 1975; Galgera, Hinojosa y Galindo, 1988) han realizado clasificaciones con base en la edad de los niños, así como definiciones que han servido de punto de partida para llevar a cabo la experimentación en esta área y permitir generalizar.

La clasificación que se considera dentro del desarrollo infantil va desde el neonato de horas de nacido, identificado también como lactante o bebé; el niño pequeño o maternal de 2 a 4 años hasta el preescolar de 5 a 6 años de edad ( Ausubel y Sullivan, 1983). En el caso del lactante o bebé, éste comienza a desarrollarse mucho antes de nacer, desde el momento de la concepción, el organismo humano atraviesa por una serie de etapas complejas como lo es la formación y maduración del sistema nervioso central. El recién nacido o neonato, nace con características que determinan, en parte, la forma como el niño puede interactuar con su medio ambiente, como son los reflejos primarios de sobrevivencia.

El primer mes de vida, es un período durante el cual se afirman las bases de la relación social (Faw, 1982), siendo fundamental en esas relaciones la confianza en los adultos que se ocupan de su cuidado al acudir cuando llora o bien, al satisfacer sus necesidades básicas.

Con respecto al niño pequeño o maternal, se ha observado que en los dos primeros años de vida presentan un crecimiento rápido y cambiante en el organismo, marcado por dos características

básicas. Primero, durante este lapso, los niños incrementan su movilidad y coordinación motora fina y gruesa; segundo porque intensifican el alcance de lo que les rodea en su medio ambiente a través de la exploración y el desarrollo, esto es ampliado por la caminata o marcha.

En esta etapa el niño materno comienza a utilizar el lenguaje y la gesticulación para comunicarse con la gente que le rodea. Sus cambios perceptuales y cognoscitivos: la adquisición de los rudimentos del lenguaje y la aparición de la conducta social-personal, son factores fundamentales para el desarrollo cognitivo.

De acuerdo con Bergeron (1985) esta etapa es caracterizada por la necesidad afectiva y de aceptación, el niño de 2 a 4 años busca a través del juego la interacción con el adulto para así fortalecer su temperamento, carácter o personalidad.

La primera infancia o el niño preescolar, va de los 5 años a los 6 años de edad. A la edad de 4 años los niños se han transformado, de bebés con escaso movimiento, a niños capacitados para caminar, correr, alimentarse por sí mismos, además mantener muchas de sus propias necesidades y utilizar los rudimentos del lenguaje y comunicación (Faw, 1982). Cuando el niño llega a la edad de 6 años, es capaz de realizar funciones de tipo escolar tal como lo es el inicio de la lecto-escritura, denotando un buen manejo del lenguaje y de los repertorios de socialización integrados en el juego comunitario, así como el conocimiento matemático.

Es curioso observar que en esta etapa, el desarrollo motor de los niños es diferente con respecto al sexo, por ejemplo Papalia y Wendkos (1985), han encontrado que los niños presentan mayor destreza en las actividades que requieren de coordinación motora gruesa, mientras que las niñas desarrollan mayor destreza en las actividades de coordinación motora fina. Estas diferencias se "pueden deber" a la estructura ósea de los dos sexos (Papalia y Wendkos, 1985) o bien, porque existe la posibilidad de que las distintas actitudes sociales refuerzan a los niños y niñas a desarrollar actividades delimitadas por su sexo y cultura.

Es en esta etapa preescolar cuando se puede comenzar a hablar de "tendencias cognitivas", el niño es un individuo que aprende a través de la exploración, la observación e imitación, así como el uso

del lenguaje. La etapa entre los 5 y 6 años, es una etapa decisiva en el desarrollo del niño (Bergeron, 1985); como se ha mencionado, es la etapa donde la presencia de repertorios de la lecto-escritura y del intercambio social con la personas que le rodean a través de las reglas y normas establecidas por la sociedad a la que pertenece, le brindan las bases para formar su propia personalidad, moral o juicios de razonamiento, enmarcando en todo esto sus nuevas expectativas para iniciar la educación escolar.

En general, el desarrollo se manifiesta en muchas formas de interacción, como lo son los cambios físicos o biológicos de percepción, capacidades lingüísticas, características de personalidad, así como en los estilos de interacción social de cada niño, definiéndose como individuo y estableciendo dicha interacción social casi siempre con miembros de la familia.

Durante el desarrollo físico del niño en general, existen etapas en las que él aumenta de peso y/o talla en forma gradual (Clauss y Hiebsch, 1976) indicando el estado nutricional de alimentación, estimulación y cuidados por parte del adulto que se encuentre a su cargo, siendo generalmente la madre.

La nutrición tiene repercusión en el crecimiento y calcificación ósea del cuerpo, Scrimshaw (en Papalia y Wendkos, 1985) encontró en sus estudios que un niño desnutrido presenta un retraso en el desarrollo de los huesos y tiene una circunferencia craneana menor que la de los niños bien nutridos, lo que nos indica la importancia de una buena alimentación balanceada en los primeros años de vida, ya que esto puede ser un factor que determine o atrofie el desarrollo de cada niño, sin presentar secuelas irreversibles o permanentes.

El período del desarrollo del niño es identificado por eventos observables orgánicos, sociales y físicos; pero es necesario revisar algunas de las definiciones que dentro de la teoría conductual se retoman acerca del desarrollo infantil.

El término "desarrollo" connota la noción de un sistema que posee una estructura definida y una serie definida de capacidades preexistentes; también implica cambios, biológicos y sociales (Reese

y Lipsitt, 1975). El individuo adquiere sus habilidades mediante las experiencias con su ambiente, las habilidades en general dependerán del medio cultural para que dicho individuo se desenvuelva.

Kantor (1959, en Bijou y Baer, 1980) definió la conducta en general como una secuencia de tres períodos generales de interacción entre el organismo, sus características biológicas y el medio. Bijou y Baer (1980) por su parte definieron el desarrollo psicológico como los cambios progresivos de la conducta de un organismo biológicamente cambiante en relación con una sucesión de eventos ambientales que en su mayoría son producto de la cultura.

Asimismo, Bijou y Baer (1975) definen el desarrollo como un avance que va paso a paso a lo largo de las cadenas causales que operan en el individuo, esto es el aprendizaje, sumándolo a los mecanismos hereditarios y ambientales.

Para Galindo (en Galguera, Hinojosa y Galindo, 1988) el desarrollo psicológico debe ser entendido como la adquisición sucesiva por parte del individuo, de nuevos repertorios conductuales o formas de conducta cada vez más complejas cualitativa y cuantitativamente, en función de factores orgánicos, físicos y sociales.

La conducta del individuo muestra diversas modalidades por diversos factores, sin embargo las nuevas adquisiciones conductuales no excluyen a las adquiridas inicialmente, las incluyen sentando así las bases del desarrollo ontogenético del individuo.

Como se ha podido observar, la mayor parte de la conducta compleja del niño se origina entre los dos y seis años de edad, lo que hace del campo del desarrollo un reto analítico para el psicólogo infantil de orientación conductual (Bijou, 1984).

La importancia del ambiente que rodea al niño, como uno de los factores que intervienen en su desarrollo así como la fuente inicial de estimulación e interacción es el núcleo familiar, las interacciones del niño se llevan a cabo principalmente con los miembros de su familia, en consecuencia sus conductas evolucionan a partir de las prácticas de crianza específica de sus

padres. De acuerdo con Ehrlich (1989) todos los aspectos de interacción familiar influyen directa o indirectamente en las ejecuciones y desarrollo en general del niño.

Al nacer, los niños dependen totalmente de sus padres; la transición de una dependencia física y psicológica del niño hacia los familiares se verifica poco a poco, y el ingreso a la escuela es un primer paso importante en este proceso ( Strommen, Mc Kinney y Fitzgerald, 1982). Los patrones de interacción que se desarrollan entre padres e hijos no son solamente una cuestión de relaciones unilaterales de los padres hacia los hijos, existe reciprocidad, ya que padres e hijos se influyen mutuamente.

Los patrones particulares de interacción que se desarrollan en cualquier familia tales como la comunicación, la participación, el mutuo respeto, la tolerancia y el compromiso (Bolio, 1989) se ven afectados por aquellos que constituyen la familia misma ya sea que ambos padres trabajen, si la madre es sola y tiene que trabajar, así como el número de hijos y personas que integran la familia.

En sus estudios, Hoffman (1974, en Bolio, 1989) presentó cinco hipótesis sobre el empleo materno como uno de los factores que interfiere en la interacción madre-hijo así como en el desarrollo de éste:

1) La madre que trabaja representa un modelo del papel materno distinto del que ofrecen las madres que no trabajan, siendo así que los hijos desarrollan ideas distintas acerca del papel del sexo femenino. Los hijos e hijas mantienen estereotipos menos tradicionalistas de los papeles del sexo y suelen tener en mayor estima la competencia de las mujeres, que los niños cuyas madres no trabajan. Las hijas tienen mayor independencia y aspiraciones y el trabajo doméstico es más igualitario.

2) El trabajo repercute emocionalmente a las madres que trabajan y esto a su vez tiene un efecto adverso en el trato que tienen con sus hijos, por ejemplo, una madre que le disgusta su trabajo genera situaciones de tensión las cuales al llegar a casa transmite a sus hijos. A la madre que le gusta su trabajo, compensa las situaciones de doble responsabilidad.

3) Las madres que trabajan usan prácticas de crianza infantiles distintas de las madres que no trabajan; contratan niñeras para el cuidado de sus hijos o bien utilizan las guarderías.

4) Las madres que trabajan proporcionan una supervisión inadecuada a sus hijos.

5) Los hijos de madres que trabajan están insatisfechos emocionalmente; esto último no ha sido estudiado a fondo. Es obvio que para decir si una madre es "buena" o no hay que tomar en cuenta otros aspectos y no sólo si trabaja o es ama de casa.

Por otro lado, con respecto a la interacción paterna al igual que el empleo materno, está íntimamente ligado con otros importantes factores. Diversas investigaciones (Bergeron, 1985, Bolio, 1989; Díaz, 1986; Ehrlich, 1989; Nagera, 1981; Papalia y Wendkos, 1985; Wolff, 1979) revelan que el trato con el padre influye sobre las aptitudes cognoscitivas que se van desarrollando en el niño y los niños cuyos padres están ausentes suelen tener un rendimiento académico inferior.

Con base en los resultados de numerosos estudios, en su mayoría se han concretado en el papel de la madre. El padre también juega un papel relevante en el desarrollo infantil; los niños cuyos padres no viven con ellos o que están presentes físicamente pero desatendidos de su vida, tienen menos rendimiento en las pruebas de inteligencia (Papalia y Wendkos, 1985).

Posiblemente necesiten la temprana interacción con "este personaje" tan importante en su vida para ampliar sus capacidades intelectuales, por naturaleza, los hijos forman fuertes vínculos emocionales con el padre (Papalia y Wendkos, 1985). Un niño sufre más cuando la ausencia de su padre provoca ansiedad y sensación de abandono, como ocurre en el divorcio, que cuando el padre ha muerto o nunca lo conoció.

Cuando las madres se "salen" de la rutina y compensan la ausencia del padre, pasando más tiempo con los hijos, alentándolos para que se independicen e introducen a otros hombres en su vida que actúan como padres sustitutos (parientes, amigos, hermanos mayores, pareja), los niños se desempeñan mejor (Papalia y Wendkos, 1985).



Desde luego que en los primeros meses de vida de un individuo, la figura fundamental para él es la madre. Después del año y medio o dos años de edad, el niño o la niña requiere de la figura paterna para un desarrollo integral. El niño "no se hace" un hombre por el hecho de haber nacido varón, requiere de un modelo a quien imitar puesto que para llegar a la "hombria" es importante la presencia del padre y su imagen (Nagera, 1981).

Un niño con una figura paterna inadecuada o su total ausencia, tiende a imitar a un hermano mayor, tío o abuelo, lograr una identificación con cualquiera de estas figuras sustitutas, de manera que el "daño emocional" puede no ser tan grande (Nagera, 1981), esto se observa desde los seis o siete años de edad. Las niñas también requieren de la figura paterna para formarse, a través de la extensión, un tipo de relación con otros varones, como por ejemplo su marido o pareja.

Es importante destacar que la presencia del padre es una oportunidad para niño de adquirir estimulación a través del juego. La madre provee de los alimentos, ropa limpia, entre otras labores domésticas que satisface sus necesidades básicas, mientras que el padre se dedica a estimular las áreas de lenguaje, motora fina y gruesa como ya se mencionó, a través del juego con el niño desarrollando sus capacidades cognitivas o intelectuales. Desde esta perspectiva, el papel del padre comienza a adquirir relevancia dentro de la familia y desde luego en la sociedad; para el padre mismo y la familia moderna su función ha dejado de ser únicamente el de "proveedor".

Por otro lado, con respecto a los progenitores solitarios, como en el caso de las madres que trabajan y en el de los padres ausentes, no se puede decir que las familias de madres solteras sean buenas o malas para los niños sin tener en cuenta el contexto o circunstancias en que se desenvuelven (Strommen, Mc Kinney y Fitzgerald, 1982). Los problemas que tienen que afrontar las madres solteras, son realmente mayores que los que afrontan las familias con ambos progenitores; dichos problemas van desde lo económico hasta lo emocional.

Por lo que toca a la estructura familiar, las consecuencias para los niños de tener madres que trabajan, padres ausentes o madres solteras depende principalmente del "clima" y cohesión familiar, de lo adecuado de la supervisión y de las circunstancias sociales y económicas en que se desenvuelve la familia para así obtener un "sano" desarrollo en niños preescolares y escolares.

Clauss y Hiebsch (1976) señalan que además de la estructura familiar, es importante evaluar en el desarrollo de los niños el número de hermanos y la posición que éste ocupa en la "fila" de los mismos. Los hijos únicos y los niños que constituyen una prole demasiado numerosa para que la madre pueda atenderlos, se desarrollan con deficiencias, repercutiendo en su desarrollo integral.

El ecosistema psicosocial (Díaz, 1986) está conformado por medidas que influyen en el desarrollo humano individual como lo es:

- a) El nivel socioeconómico, medido por el nivel educativo, la ocupación de los padres y si la madre trabaja.
- b) El número de personas por cuarto de la casa o medidas de aglomeración en el hogar, esto es el número de integrantes de la familia.

Ahora bien, el uso de las guarderías se ha incrementado en la actualidad, existen más mujeres que trabajan fuera del hogar, escuelas disponibles, niveles superiores de educación para los padres y un mayor conocimiento de las ventajas de la educación preescolar.

Desde el segundo o cuarto año de vida, muchos niños asisten a las guarderías por lo que a ésta edad se le conoce como edad "preescolar", por anteceder al ingreso a la escuela primaria (Clauss y Hiebsch, 1976). Con respecto a la madurez psicológica del niño al ingresar a la escuela, depende en alto grado de la independencia del niño, y ésta a su vez es el resultado de la educación para la independencia que se le haya fomentado en la edad preescolar.

En las actividades del preescolar se desarrollan la coordinación motora de los músculos mayores y menores, lo mismo que las habilidades sociales. El sentido de autonomía progresa a medida que va eligiendo entre las muchas actividades que tiene a su alcance (Papalia y Wendkos, 1985). Las experiencias preescolares son especialmente valiosas porque ayudan a los hijos de familias pequeñas a tratar con otras personas tanto adultas como infantes.

Un niño sin padre o madre y cuyo progenitor trabaja, tiene 30 veces más probabilidad de acudir a una guardería que uno que tenga ambos padres, de los cuales solamente uno trabaje fuera del hogar

y dos veces más probabilidades de tener que estar en uno de esos centros que un niño de un hogar donde ambos padres trabajen (Papalia y Wendkos, 1985).

Lezine (1979) definió las guarderías como establecimientos que tienen la misión de cuidar, durante el tiempo que dure el trabajo de los padres, a los hijos de éstos en buen estado de salud. Las edades de los niños van desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad; tienen la posibilidad de permanecer en ellas desde las 7:00 de la mañana a las 19:00 horas; permaneciendo cerrados los sábados, domingos y días festivos.

Las guarderías están controladas, generalmente, por una institución gubernamental; cuyo objetivo es proteger la salud del niño, así como de garantizar un desarrollo físico y mental armonioso, tan cercano como sea posible al desarrollo normal integral.

Lezine enfatiza que el objetivo de las guarderías es el de velar por la salud física y mental del niño. En efecto, en la mayoría de estas instituciones un médico vigila el régimen alimenticio, las vacunas, epidemias, entre otras; un dietista lleva el control y organización de las comidas. Según el tiempo que permanezca el niño en la guardería, éste recibirá una o dos comidas. La planeación pedagógica de las actividades cotidianas así como de un psicólogo que valore su desarrollo individual y social.

El programa de una buena guardería no difiere del de una buena familia: el niño debe ser "feliz", activo y sus exploraciones y manifestaciones deben ejecutarse al máximo, de manera tal que lo conduzcan a los primeros aprendizajes de la vida en grupo.

Dentro de los programas de la guardería la colaboración de los padres es fundamental. Es importante conocer los hábitos y modelos que los padres brindan a sus hijos, para orientarlos y ayudarlos en la crianza de los mismos; para esto se organizan pláticas, talleres o conferencias para orientarlos en los estilos de crianza que ocasionan conductas problema y eviten reproducirlas en casa (Bijou, 1984); ya que los modelos de los padres por imitación, se reproducen en los niños.

Ahora bien, el origen de las guarderías se remonta a Francia al año 1774 desarrollándose rápidamente a partir del Siglo XIX (Lezine, 1979). Sin embargo, el número de establecimientos para la región parisiense no respondía a las necesidades del 50% de las demandas ya que existían muy pocas guarderías. Esta creación de las guarderías fue adaptada por Inglaterra a partir de la Revolución Industrial; posteriormente fue traído y adoptado por los Estados Unidos y así se extendió por toda América, presentando efectos secundarios.

Los efectos de las guarderías sobre los niños han sido estudiados por diversos autores como Brounfenbrenny, Reese y Lipsitt (1977) en E.U.A., en la esfera cognoscitiva, encontró que los niños "normales" que recibían un buen programa eran afectados positivamente, mientras que los de escasos recursos no experimentan disminución en el coeficiente intelectual (C.I.) cuando entran a la escuela, favoreciendo su estancia en la primaria y cuya deserción se debía a problemas económicos y no intelectuales.

En la esfera emocional, la mayoría de los estudios se concentran en la relación madre-hijo y muestran poca o ninguna diferencia en el apego de sus niños a sus madres, hayan estado o no en la guardería.

En el nivel social, los niños que han asistido a la guardería parecen tener mayor interacción con otros niños que los niños criados en sus casas, efecto que dura por lo menos durante toda la escuela elemental o primaria.

Un dato sobresaliente encontrado en las investigaciones de Brounfenbrenny y cols.(1977) es sobre los niños que han asistido a las guarderías durante mucho tiempo, son niños cooperadores y dedicados a las tareas escolares y agresivos que los criados en el hogar, encontrando que esto se debe más a valores culturales que efecto de la propia guardería.

Las investigaciones recientes demuestran que en las familias integradas por padres jóvenes, de condiciones muy diversas, desde los obreros hasta los profesionistas, predominan los hogares normalmente constituidos; el 25% de los niños que asisten a una guardería pertenecen a familias

estables, sin embargo las guarderías reciben sin discriminación a los hijos de madres solteras (Lezine, 1979).

En general, se trata de niños que son hijos únicos (70%) o que tienen un solo hermano (30%). Muchos padres prefieren que el niño ingrese a una guardería porque ofrece las condiciones de espacio, juego y vigilancia.

Con respecto a los problemas del niño en las guarderías, estos se manifiestan por diversos síntomas tales como problemas de sueño o de apetito, llantos frecuentes, diarreas, descargas tencionales. Esos comportamientos a los que debemos estar atentos suelen mejorar rápidamente si se concede al niño mayor libertad de movimiento y un clima afectivo.

La edad del niño al ingresar a la guardería, juega un papel importante que se debe considerar. El niño que penetra en ese medio en los primeros meses, rara vez se muestra inadaptado; por el contrario, la entrada a la guardería entre los ocho y quince meses, en un período en que el niño se haya apegado a sus padres y a sus hábitos, es frecuentemente una fuente de conflictos (Lezine, 1979), presentando, algunos niños, crisis de adaptación.

No se debe dejar a un lado que las guarderías tienen como fin, resolver el problema del cuidado de los niños cuyos padres trabajan, por lo que debe ser un medio de apoyo y tranquilidad para los padres. Un buen programa dentro de una guardería debe contar con los siguientes elementos (Ehrlich, 1989):

- 1) Deberán existir espacios amplios tanto dentro como fuera del salón de clases.
- 2) Deberán existir buenas condiciones de seguridad, salud y sanitarias.
- 3) Deberá protegerse y promoverse la salud del niño.
- 4) Una buena guardería deberá proporcionar equipo y material de juego tanto apropiado como suficiente y hacerlo accesible al niño para su desarrollo y entretenimiento.
- 5) Se deberá estimular al niño a usar los materiales a fin de que gradualmente aumente sus habilidades para el juego creativo y constructivo.
- 6) Se deberá ayudar al niño a usar su lenguaje y ampliar el concepto de sus experiencias.

- 7) Como el niño pequeño se encuentra ligado a sus padres, una buena guardería considera tanto las necesidades del niño como las de sus padres.
- 8) Deberá haber suficiente número de adultos tanto para trabajar como para atender las necesidades individuales de cada niño.
- 9) Una buena guardería deberá ayudar al niño a desarrollar una actitud saludable hacia su cuerpo.
- 10) Deberá reconocerse la importancia de la continuidad en la vida del niño pequeño sin poner demasiado énfasis en rutinas o programas rígidos.
- 11) Deberán darse al niño oportunidades de desarrollo emocional y social.
- 12) Deberán considerarse las diferentes necesidades de toda la familia, junto con un especial reconocimiento por el crecimiento y la protección del niño.
- 13) El personal deberá tener una visión positiva de la vida y darse cuenta de que los sentimientos humanos son importantes.
- 14) El adulto en una buena guardería deberá disfrutar y entender al niño y su proceso de aprendizaje.
- 15) Como todo el personal tiene una influencia directa en cada niño, todos los miembros deberán trabajar unidos y en armonía.
- 16) El personal deberá estar alerta para observar y registrar el progreso y desarrollo de cada niño.
- 17) Una buena guardería deberá utilizar todos los recursos disponibles en la comunidad y participar en los esfuerzos de ésta.

En México existen instituciones educativas y asistenciales creadas para ayudar y apoyar a las madres trabajadoras durante su jornal laboral. Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), cuentan con el apoyo del gobierno para auspiciar a los hijos de dichas trabajadoras que a su vez cuentan con un programa como el anteriormente descrito, para lograr mantener en buen estado al niño que asiste a ellas, así como dar a los padres la confianza del cuidado de sus hijos a dichas instituciones educativas, cuya responsabilidad abarca los aspectos médico-preventivo, asistencial y en algunos casos cuentan con apoyo legal y psicológico.

Es importante mencionar que la acción que se desarrolla en el jardín de infantes por parte de la evaluación tradicional, referente a la psicología y sus pruebas psicométricas, se halla centrada en el niño, en sus características y sus intereses. En este sentido, la evaluación del niño en la guardería se presenta bajo dos aspectos (Penchansky, 1985):

a) El correspondiente al conocimiento de las características del niño para derivar del mismo una adecuada estrategia docente y b) El que se refiere a la constatación de las conductas que se manifiestan en el niño durante o como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ambos procesos de evaluación se dispone de dos clases de parámetros: las pautas educativas, en relación con las características del niño en las distintas etapas de su desarrollo y los objetivos o conductas a lograr como resultado de la labor educativa.

Los límites cronológicos no deben tomarse en sentido absoluto ya que ellos se consideran en relación con el promedio del niño; el niño "término medio" o "promedio" no existe; es un concepto estadístico que se deriva del estudio de cientos o miles de casos y que resulta útil cuando se requiere contar con un elemento más entre otros, o para tomarlos como punto de referencia en una comparación.

A partir de aquí se ha realizado una revisión teórica logrando detectar que si un niño ingresa a una institución como una guardería a corta edad puede ser de ayuda para él ya que recibirá la estimulación necesaria que en ocasiones no tendrá acceso a ella estando en su hogar, o bien podría ser un factor que influya negativamente en su desarrollo.

Si a este factor tan importante como es la edad del niño, se suman otros como lo son la desventaja en la cual se encuentran los hijos de las madres solteras que no cuentan con el apoyo económico y emocional de una pareja para ayudar a cuidar al hijo o hijos, el problema pudiera agravarse.

Debería ser de interés para los psicólogos que se ocupan en esta área de la psicología, el analizar aquellos factores que intervienen en el desarrollo favorable o desfavorablemente en niños mexicanos, para aportar y enriquecer el campo de la investigación en el campo del desarrollo

infantil para así lograr predecir en alguna medida, la conducta del ser humano en general a partir de sus vivencias en la edad temprana.

En aquellos factores que intervienen en el desarrollo, se deben retomar a los autores que detectaron las variables ambientales de tipo familiar y social, como las causantes en el desarrollo integral del un niño en edad preescolar, dichos autores y los resultados de sus investigaciones representan el sustento para el presente trabajo, por lo que se describen por cada autor o autores y sus postulados relevantes.

Papalia y Wendkos (1985) señalan en sus investigaciones que los hijos de las madres solteras se encuentran en desventaja ante los hijos de las madres casadas, desventaja que se presenta ante la ausencia del padre, resaltando que estos niños no tienen la oportunidad de recibir estimulación que el padre les ofrece por medio del juego. También presentan diferencias ante el sexo de los hijos, si bien, el padre no juega con sus hijos varones menos lo hará con su hija, por ser niña, esto último para los hijos de las madres casadas.

En el caso de Clauss y Hiebsch (1976) retoman las variables del ambiente familiar, enfocándolo al número de integrantes en la familia, el número de hermanos y la posición que ocupa el "niño" en la fila de los hijos, como aquellas variables o factores que intervienen directamente en el desarrollo.

Los investigadores Broufenbrenny, Resse y Lipsitt (1977) señalan que el tiempo que un niño permanece en una guardería afecta su desarrollo, refiriéndose al tiempo que lleva asistiendo desde que fue inscrito. Por otro lado, Lezine (1979) menciona que no solo el tiempo que lleva inscrito asistiendo a una guardería afecta su desarrollo, sino que también la edad a la que ingresan los niños, es decir, si son lactantes, maternos o preescolares cuando comienzan su vida social fuera de su hogar, con personas ajenas a su familia.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación, es analizar y comparar los factores de tipo familiar y social que influyen en el desarrollo infantil de hijos de madres asalariadas, solteras y casadas que tienen inscritos a sus hijos a un Centro de Desarrollo Infantil del Gobierno del Distrito Federal.



Dichos factores a comparar son: el sexo de los niños; número de integrantes en la familia; número de hermanos; lugar que ocupa el niño en la fila de los hijos, tiempo que lleva inscrito y asistiendo a una guardería; así como la edad a la que fue inscrito; comparando su desarrollo en los tres niveles tales como lactantes, maternos y preescolares, mediante una escala de desarrollo estandarizada a niños mexicanos como lo es la prueba de escrutinio de Denver, la cual se detallará en el capítulo 3.

Al considerar las características generales del niño en su desarrollo evolutivo es común observar períodos de avance y/o de retroceso, lo cual es normal y dicha conducta suele ser pasajera cuando se trata de los aspectos de su desarrollo integral.

Cuando se habla de desarrollo integral debe entenderse como la evolución del niño en las áreas biológica, física, emocional, social y cultural. Como se puede observar, las áreas que se analizan en el estudio del niño pequeño son bastas y es por esto, que el estudio y las investigaciones que se realicen al respecto serán útiles para ampliar el panorama en este campo y continuar fundamentándolo científicamente.

Es por esto que la presente investigación retoma los aspectos del desarrollo, ambiente familiar y ambiente escolar, los cuales repercuten en el desarrollo integral del niño menor de 6 años.

En el capítulo 1, se describen los antecedentes teóricos y de investigación realizados en el campo del desarrollo infantil, así como la definición del "desarrollo" a través de los principales teóricos de la psicología, especificando los postulados del marco teórico de la presente investigación basada en el análisis experimental de la conducta. Se retoma la clasificación dentro del desarrollo infantil y sus escalas para la identificación de las características propias de cada edad cronológicas.

En el capítulo 2 se realiza una revisión de la estructura familiar y la función primordial de la misma a través de las diferentes estructuras que presenta la familia como: La ausencia paterna, el estado civil de la madre, el número de integrantes, el número de hijos y el empleo materno fuera del hogar, permitiendo identificar a la familia como el primer ambiente socializador para el ser humano.

El capítulo 3 menciona aquellos antecedentes que originaron la creación de las guarderías, el concepto y su definición, para después analizar la función de las mismas como apoyo a las madres que trabajan y como el segundo ambiente socializador importante en la vida del individuo. Se describe la prueba de Denver como un instrumento objetivo, estandarizado en México, que evalúa el desarrollo infantil en forma objetiva y rápida, así como también, la descripción de los Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) del Gobierno Distrito Federal, específicamente en el CENDI No.3 donde se realizó la presente investigación.

## CAPÍTULO 1. ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL.

El estudio del desarrollo infantil es la ciencia de la psicología que se puede definir como el estudio sistemático de los procesos conductuales internos, externos y sociales de cada individuo ( Mc Gurk, 1978), entendiéndose estos últimos como los aspectos biológicos, psicológicos, culturales y ambientales del ser humano.

Existen por lo menos dos formas de considerar el desarrollo: 1) Desde la perspectiva filogenética del desarrollo que consiste en apreciar el desarrollo evolutivo de la especie. 2) Desde la perspectiva ontogenética la cual marca que el desarrollo puede estudiarse "dentro" del individuo a través de su vida. Esta última constituye el dominio e interés de la psicología del desarrollo.

A lo largo del tiempo y desde que la psicología ha tomado su lugar como ciencia, diversas teorías e investigadores incursionaron en este campo "virgen" y poco difundido para los psicólogos mismos, quienes se encontraban ocupados definiendo un objeto de estudio, cómo abordarlo, explicarlo y estudiarlo.

El estudio del niño pequeño y su situación actual fue estructurada y encaminada en gran parte por el trabajo de tres importantes teóricos del siglo XX: Sigmund Freud, John B. Watson y Jean Piaget. Estos investigadores sentaron las bases para dar inicio al campo del desarrollo infantil (Lipsitt y Reese, 1981), permitiendo ampliar su campo de acción. El estudio del infante es en realidad una disciplina joven o de reciente apertura, el enfoque de las teorías como son el psicoanálisis, el conductismo y el cognoscitvismo han presentado el camino a seguir para futuras investigaciones.

Asimismo, el psicólogo Lewis M. (en Lipsitt y Reese, 1981) contribuyó al campo del desarrollo con las evaluaciones individuales o también conocidas como test, las cuales eran aplicadas a niños de diferentes edades elaborando pruebas psicométricas que permiten valorar la evolución infantil.

Los objetivos del desarrollo infantil son dos: a) Describir en forma precisa y objetiva los cambios que ocurren al transcurrir la edad en las capacidades sensoriales y motoras, en la percepción y en las funciones intelectuales, así como en las respuestas sociales y emocionales; b) Explicar estos cambios y las diferencias individuales con respecto a la capacidad y comportamiento (Mussed y Henry, 1992).

Es importante aclarar que la edad cronológica en sí no es considerada como un concepto explicativo, esto es, la edad no causa los cambios conductuales, es simplemente un factor que ayuda a medir el tiempo en el cual ocurren dichos procesos conductuales; es decir, un parámetro de referencia.

En cuanto al psicólogo del desarrollo, éste busca "cómo" y "por qué" ocurren los cambios, analiza los procesos del desarrollo y el crecimiento; prestando interés en el estudio del niño pequeño, ya que este estudio ofrece un panorama del adulto futuro y asimismo de su sociedad con valores y normas (Gratiot-Alphandery y Zazzo, 1978).

A lo largo del tiempo, las teorías que han retomado los problemas del ser humano han visto y atendido las necesidades del adulto, remitiéndose a la infancia como "banco" de datos para lograr obtener información relevante para el "mal" que padecía el paciente.

Actualmente con el estudio del niño pequeño, se abre la posibilidad a una área de investigación eficaz, como lo sería el aspecto preventivo para que, si a menor edad del individuo se alcanzan a detectar las fallas en la evolución ontogenética, mejor se podrá fortalecer el desarrollo integral del hombre desde su infancia.

Falta mencionar que las leyes inherentes del desarrollo, tienen su raíz en la disposición hereditaria, la cual es una condición fundamental del desarrollo, aunque no la única (Remplein, 1980); sí debe ser retomada y considerada por tratarse de individuos pertenecientes a una familia o descendencia.

La otra condición importante, es el medio que junto con la herencia forman un conjunto indisoluble; ninguno de los anteriores es concebible sin el otro. No hay desarrollo sin disposición hereditaria, pero tampoco lo hay sin medio ambiente.

Es así que el campo del desarrollo se ha venido construyendo y edificando a lo largo de varias décadas. Los niños pequeños, no siempre han sido importantes como individuos por lo que será interesante realizar una breve recopilación, aunque no menos importante de los antecedentes y raíces históricas del estudio del infante.

### 1.1. Raíces históricas del estudio del niño preescolar.

Los historiadores de la humanidad, tal como suele leerse (Remplein, 1980), no tenían una toma de conciencia de la realidad de la infancia como se puede observar en el transcurso de los siglos.

La historia en general, solía repetir que los niños no eran considerados como poseedores de un valor individual; eran seres reducidos a un valor menor que el de la mujer, pero en ocasiones podían ser útiles para el trabajo del hogar, el campo o en la cosecha de algodón u otros productos (Gratiot-Alphandery y Zazzo, 1978). Durante la Revolución Industrial, fueron utilizados como fuerza de trabajo barata explotando con ello su capacidad física.

El estudio del niño preescolar es reciente, ya que todavía a fines del siglo pasado dominaba el criterio de considerar exclusivamente la "vida psíquica" madura del hombre adulto civilizado.

El niño era visto como un adulto "incapacitado", sin un desarrollo completo de su psique (Remplein, 1980), creyéndose por ello que la vida psicológica en su totalidad no podía estudiarse en el niño, por carecer de una personalidad completamente desarrollada en todos sus sentidos, esto es, afectivos, laborales, de personalidad y socialización.

Al correr de los siglos, el interés por la infancia ha tomado paulatinamente conciencia de la realidad propia del niño; para ello pueden distinguirse varios períodos: 1) Edad media, 2) El Renacimiento, 3) El siglo XVIII y 4) El período del siglo XIX.

- 1) Edad Media.- Tiempo comprendido desde el siglo V de nuestra era, hasta la mitad del siglo XV. Durante este período se consideraba al niño como un adulto en pequeño, lo cual se manifestaba en las proporciones nada infantiles de los mismos niños representados en los cuadros medievales; si acaso la única diferencia que se observaba era en la estatura y el vestuario.
- 2) El Renacimiento.- En esta época se descubrió ciertamente la particularidad del cuerpo del niño, pero el valor propio del infante seguía siendo ignorada, al igual que en el período anterior.
- 3) El siglo XVIII.- A través del Romanticismo, se dio un gran impulso a la psicología con sustento filosófico por ir contra el predominio de la razón, contra la mera formación. Sin embargo, una psicología sistemáticamente "cultivada" no surgió sino hasta el siglo XIX.
- 4) El siglo XIX.- Surgieron autores en las artes tales como la pintura, escritura y música que se inspiraron en la infancia, como una etapa significativa del hombre y digna de plasmarse en las Bellas Artes reconociendo a los niños como seres dignos de observar ya que ésta es una etapa que nunca más se vuelve a vivir.

A fines del siglo XIX, con la aparición de científicos, como Watson, Freud y Piaget (en Nagera, 1981), entre los principales, dieron solidez y fuerza al estudio del niño pequeño; fundaron las principales teorías que sustentan y enmarcan el estudio del desarrollo infantil.

Ahora bien, durante el siglo XX el interés por la niñez pasó de las Bellas Artes al terreno de lo científico. Desde el año 1920 a nuestros días, la historia de la psicología ha evolucionado ya que ésta se desprendió de la filosofía para formarse como ciencia; incursionando en áreas como la

clínica, industrial, el campo experimental, por citar algunas de estas áreas donde existen individuos o comunidades, llegando al campo del desarrollo infantil.

Las teorías psicoanalista, piagetiana y conductual, han guiado las investigaciones en el campo del desarrollo infantil, de ahí la importancia de retomar los conceptos básicos de cada una de estas teorías, así como de sus autores más representativos, abordándolos después de la definición general de desarrollo.

## 1.2. Definición del desarrollo.

Para Nagel, 1975; Harris, 1976 y Spiker, 1975 (en Reese y Lipsitt, 1975) el término "desarrollo" connota la noción de un sistema que posee una estructura definida y una serie de capacidades preexistentes, las cuales causan nuevos incrementos permanentes en el sistema y estructura así como también en sus formas de funcionamiento.

El desarrollo pues, es una variación progresiva, irreversible en sus formas; variación que opera según leyes inherentes (Remplein, 1980), que se ocupan de la naturaleza y la regulación de los cambios estructurales, funcionales y conductuales significativos que se perciben directamente en el crecimiento de los niños y su maduración.

Referente a la niñez, ésta es una etapa o período en la vida del ser humano que desde el nacimiento hasta los 6 años, presenta un constante desarrollo en su estructura, forma y conductas, como el término en sí lo explica (Ausubel y Sullivan, 1983). Por esto, una razón para estudiar el desarrollo infantil es que a través de investigaciones, bases y fundamentos, las generalizaciones en éste campo se pueden ampliar para comprender y predecir el desarrollo de un niño en particular.

El investigador Mc Gurk (1978), define el concepto de desarrollo como las nociones de progreso y cambio, enfatizando que la interacción del ser humano con su medio ambiente es un factor que

determina y afecta a dicho desarrollo, el cual está presente toda su vida. Es por esto, que el concepto de desarrollo resulta ideal para evocar los conceptos de "crecimiento" y "cambio":

Las leyes del desarrollo inherentes al mismo, son aquellas que tienen que ver con la historia filogenética, aquella historia que provee biológicamente a través de la información cromosómica y que define a cada especie; la historia ontogenética es aquella que no podría desarrollarse sin un ambiente social (Remplein, 1980).

Si bien, el desarrollo o evolución fisiológico es básico y en ocasiones determinante, no se puede negar que durante los primeros cuatro meses de vida del individuo, están dominados por aspectos biológicos y tienen el mayor peso, es decir, las actividades se limitan al área de movimientos gruesos (Reese y Lipsitt, 1975) sin embargo, el individuo adquiere sus habilidades mediante las experiencias con el ambiente social y cultural que lo rodean.

Autores como Reese y Lipsitt (1975) presentan un panorama general de las etapas del crecimiento, ilustrando los factores fisiológicos y del ambiente, repercutiendo en la evolución infantil desde el nacimiento; las etapas referidas son las siguientes:

- 1) Procesos sensoriales.
- 2) Procesos de aprendizaje, basados en condicionamiento clásico.
- 3) Procesos de aprendizaje, basados en condicionamiento operante.
- 4) Aprendizaje discriminativo.
- 5) Aprendizaje verbal y memoria.
- 6) Procesos de atención.
- 7) Desarrollo perceptivo.
- 8) Desarrollo emotivo (sentimientos).
- 9) Adquisición del lenguaje.
- 10) Desarrollo cognoscitivo.
- 11) Socialización.
- 12) Factores biogénéticos en el desarrollo (talla y peso)



### 13) Factores socio-culturales en el desarrollo.

Si bien, los autores que se han venido citando dejan claro que sus investigaciones están respaldadas por un marco teórico que las sustentan, dejar pasar de lado a las teorías que estudian el desarrollo infantil o por lo menos lo retoman para su estudio con las conductas del adulto, sería restar la importancia de las mismas aún para la presente investigación. Dichas orientaciones teóricas elaboradas acerca de los principios retomados en desarrollo son las que se mencionan a continuación:

#### 1.3. Teorías del desarrollo infantil.

Para lograr una comprensión del término "desarrollo", es necesario definir dicho término para tener una noción completa de su uso en el campo del desarrollo infantil. Esta palabra, deja ver conceptos como evolución, cambio, transformación, progreso, crecimiento, adelanto, los cuales enfatizan el propósito de la palabra cuando se une al término "infantil", desde el punto de vista de los diferentes representantes de las teorías psicológicas.

1.3.1. El enfoque psicoanalista.- Sus orígenes se remontan a fines del siglo XIX. Fue primero un método terapéutico en el ámbito de los procesos mentales (Gruet-Alphandery y Zazzo, 1978), más tarde el estudio de lo inconsciente transformó la concepción del estudio del niño pequeño.

Sigmund Freud, uno de los principales científicos en la época moderna, tenía como interés el estudio del desarrollo de la personalidad en el individuo; elaboró su teoría del "desarrollo de la personalidad" a partir de la observación de sí mismo, de sus propios hijos, de las reconstrucciones y recuerdos de sus pacientes adultos, en su mayoría femeninos; retomando aspectos de la infancia como aquellos eventos determinantes para la personalidad de un individuo en edad adulta.

La concepción psicológica de Freud fue básicamente concretar una teoría dinámica, esto es, que las fuerzas internas del individuo se influyan mutuamente y se encuentren motivadas a partir del comportamiento del individuo mismo (Stone y Church, 1980). Consideró una variedad de motivos humanos o impulsos, prestando mayor interés en dos aspectos en particular: la libido o energía sexual y el deseo de la muerte, un impulso a destruirse o a destruir a otros; a estas dos fuerzas motivadoras les denominó "Eros" y "Tánatos", inspirándose en los términos griegos que designan el amor y la muerte respectivamente.

Para lograr una comprensión y análisis de sus pacientes, Freud propuso una triple división conceptual de la psique, que incluía el "ello", los ciegos impulsos del Eros y Tánatos y la fuente de todas las motivaciones, la energía de la persona; el "yo", la parte de la persona que está orientada racionalmente hacia la realidad y, por último el "superyó" que corresponde aproximadamente a la conciencia, al aspecto ético y moral de la persona.

Desde el punto de vista del psicoanálisis, se considera que al momento del nacimiento, el bebé es esencialmente "ello"; un ser lleno de pasiones gobernado por *el principio del placer*, la búsqueda de restricciones de una gratificación inmediata (Achenbach, 1981). Pronto el bebé se dará cuenta que la realidad en que vive es compartida y controlada por el "yo" que a su vez es gobernada por *el principio de realidad*.

Se puede considerar el surgimiento del "yo", a diferencia del "ello" y del "superyó", como un proceso de desarrollo cognoscitivo. Paralelamente a él se producen una serie de cambios motivacionales a los que Freud llamó las "etapas psicosexuales del desarrollo de la personalidad", las cuales reflejan el énfasis que Freud resaltaba en las bases del desarrollo del individuo (Strommen, Mc Kinney y Fitzgerald, 1982), las cuales son:

- a) Fase oral.- Aproximadamente se presenta de los cero a los 2 años de edad. La boca es el canal de gratificación y placer; existen dos períodos (Medimus, 1985), oral pasivo y oral sádico (libido-oral).

b) Fase anal.- Adquisición del control del esfínter anal y del proceso de retención y expulsión de los excrementos. Esto sucede cuando el niño comienza a caminar (libido-anal).

c) Etapa fálica.- Se observa en preescolares cuando no hay preocupación por los sentimientos de los demás. Cubre aproximadamente de los 3 años a los 5 años de edad (libido-genital).

d) Etapa genital.- Se refiere a la sexualidad madura, amor y consideración por los sentimientos ajenos. Conflicto al identificarse con los adultos del mismo sexo. Se presenta en la adolescencia y edad adulta.

La culminación de la fase "fálica" desencadena el inicio del *Complejo de Edipo* o bien, en las niñas es conocido como el *Complejo de Electra*, lo que pone de manifiesto el conflicto en la personalidad del infante al sentir amor por su progenitor del sexo opuesto al de él o ella.

La teoría freudiana sobre el desarrollo de la personalidad es una teoría de secuencia de etapas (Medinnus, 1985). Dentro de cada etapa, el individuo debe resolver un conflicto primero, es decir, si el conflicto no es resuelto a medida que avanza en edad cronológica, el individuo puede quedar "fijado" a una etapa determinada, basada en las etapas psicosexuales.

Considerando que a dicha fijación se le añade otro conflicto interno como lo es el complejo de Edipo o Electra, esto repercute en la personalidad del individuo; el estudio del niño pequeño llega a ser difícil de analizar a medida que avanza hacia la edad adulta.

Lo que se puede considerar del psicoanálisis son las aportaciones del iniciador y sus seguidores; el interés por analizar aunque fuera con fines terapéuticos en adultos, el desarrollo infantil de sus pacientes, concretándose en el individuo, sus emociones, pensamientos y actitudes hacia sus padres u otras personas que lo rodeaban para así intervenir en su problemática interna. Desde su infancia

se marca la pauta para dar un valor al niño en general y conocer al futuro adulto y su conflicto interno muy particular

1.3.2. El enfoque cognoscitivista.- Esta teoría es conocida como "teoría de la maduración", "psicología genética" o bien, "piagetiana" (Coll, 1982), estos conceptos se refieren al mismo marco teórico conceptual, para comprensión del desarrollo de la inteligencia y de los mecanismos de aprendizaje.

Las fases del desarrollo concebidas por Piaget fueron justificadas por la necesidad de estudiar los procesos sensoriales del ser humano; influenciado por autores como Locke, Rousseau y Mc Dougal (en Lipsitt y Reese, 1981) quienes fueran notables psicólogos del "instinto", dicha influencia se manifestó desde el punto de su formación profesional como biólogo, influenciado por los trabajos de Darwin y su teoría de la evolución.

Para Piaget, las relaciones con el desarrollo eran de tipo causal, es decir, es imposible tener un metro de estatura si antes no se ha tenido medio metro; así mismo, nadie puede caminar si antes no ha podido ponerse en pie.

La formulación que encontramos habitualmente en los manuales sobre esta teoría de maduración, menciona que el desarrollo psicológico es un producto del aprendizaje y la maduración, influyéndose mutuamente.

Para Stone y Chuch (1980) la evolución, aunada al desarrollo corporal influyen en el crecimiento y los cambios físicos de tamaño, refiriéndose a los procesos del desarrollo prenatal (peso y talla) que producen cambios cualitativos y cuantitativos en la organización anatómica y biológica del individuo.

Tradicionalmente se ha visto a la "maduración" como la primera explicación de los cambios de la conducta en el curso del desarrollo. Jean Piaget (en Lipsitt y Reese, 1981), aportó conceptos tales como "egocentrismo" y su opuesto "realismo". Denominó "dualismo primario" cuando el bebé no

distingue entre los hechos que tienen lugar internamente y los que se originan en el ambiente exterior.

Dos nociones importantes, planteadas por Piaget son las de "asimilación" y "acomodación". Asimilación es el modo en que el niño transforma su experiencia para adaptarla a su propio nivel de operación (Fitzgerald, Stommen y Mc Kinney, 1981). Por otra parte la acomodación, es el modo en que la experiencia del niño altera su estilo de operación.

Dentro de esta teoría se ha expuesto una secuencia de los modos en que el niño percibe las relaciones causales, dividiéndolo en estadios. El primer estadio es el de "animismo", en él se conciben los objetos materiales, como dotados de un espíritu vital que dirige su comportamiento, es decir, da vida a los juguetes.

El segundo es el "artificialismo", donde existe la creencia de que todos los hechos están gobernados por alguna entidad similar al hombre, ejemplo: "El viento me ayuda a recoger las hojas de los árboles"(Achenbach, 1981).

El tercero lo denomina "naturalismo"; la aceptación de que son fuerzas naturales impersonales las que gobiernan muchos acontecimientos, como ejemplo: "El sol le ordena al día y la luna a la noche".

Piaget definió cierto número de etapas en el desarrollo del pensamiento lógico, tales como la fase sensoriomotriz, fase preoperacional y pensamiento concreto, aportando también conceptos como el de "juego simbólico".

Al mencionar, finalmente la teoría estructurada por Piaget, debe retomarse el interés del autor por iniciar el trabajo y sus investigaciones directamente con niños, realizando todo un marco conceptual acorde al trabajo no terapéutico, sino analítico y con fines objetivos de estudio.

1.3.3. El enfoque conductista- Conocido como teorías del aprendizaje, teoría conductual o behaviorism (Lipsitt y Reese, 1981) pretende aterrizar en el campo de la experimentación y el

análisis objetivo. La observación controlada y la medición de las conductas observables que puedan arrojar "luz" en el campo del desarrollo infantil, logra crear de éste, un campo "fértil" de acción para el psicólogo en general (Mussed y Henry, 1992).

Los psicólogos pueden estudiar el comportamiento social y el desarrollo del niño por medio de una observación cuidadosa en ambientes naturales o bien, mediante el uso de métodos experimentales en laboratorio.

Las teorías del aprendizaje destacan especialmente, el papel del medio ambiente en la formación de las características de la conducta, la cual tiene dos antecedentes fundamentales:

Primero, es el asociacionismo inglés, caracterizado por la doctrina de John Lock, según la cual el recién nacido es una "tabula rasa", esto es, una pizarra en blanco, una hoja completamente limpia en la cual el "mundo" escribe o imprime su mensaje. Este consiste en asociaciones en un conjunto de conexiones entre los hechos que se presentan juntos en el tiempo y en el espacio (Stone y Church, 1980).

El segundo antecedente, es la teoría de los reflejos condicionados expuesta por Pavlov. A partir de este descubrimiento, surgió la primera influencia contrapunteando el enfoque psicoanalítico (Lipsitt y Reese, 1981). En realidad este filósofo y médico ruso deseaba estudiar el flujo de las secreciones glandulares, pero se encontró con la detección de reacciones fisiológicas.

Dicho descubrimiento consistió en que un estímulo o señal, como el sonido de una campana presentado a un perro precisamente antes del alimento, llegaría finalmente después de varias experiencias asociadas simultáneamente, a excitar el flujo de saliva, aunque dicho estímulo ya no fuera seguido por el alimento. En este caso el reflejo condicionado ejemplifica los rudimentos del aprendizaje, por medio del cual el organismo efectuado una asociación de estímulos.

Continuando con las repercusiones de Locke y Pavlov, los conductistas norteamericanos como John B. Watson a quién se le da reconocimiento como el padre del conductismo, tomó como modelo básico los determinantes ambientales del comportamiento (Medinnus, 1985).

Watson aceptó el postulado empirista de Locke de que la "mente" al nacer es como una tabula rasa, totalmente dependiente del ambiente para imprimir en ella algún contenido. Según esta postura, el organismo es un "ente" pasivo que el ambiente va moldeando.

Con respecto al condicionamiento clásico pavloviano, Watson realizó trabajos con niños; tal es el caso de Alberto, un niño que llegó a asociar el miedo que le provocaba un ruido fuerte con un ratón blanco o conejo blanco, así como todos aquellos objetos que fueran de color blanco de peluche (Stone y Church, 1980), demostrando que el ambiente influye en algunas emociones, las cuales son aprendidas y no inconscientes.

La forma como influyó Watson en el campo del desarrollo infantil fue a través de la elaboración de un libro sobre el cuidado de los recién nacidos y de los niños pequeños. Fue el primer intento que se hizo al aplicar los resultados de la investigación experimental a la práctica de la crianza infantil en 1928 (Coll, 1982). Al hacer esto, impulsó la investigación que empezaba a destacarse sobre la conducta de los niños y los padres, de cómo podía estudiarse este vínculo por métodos experimentales.

El tema central del conductismo, es que el comportamiento se puede modelar mediante el control eficaz y directo del ambiente (Lipsitt y Reese, 1981). Watson enmarcó el punto de vista de que la crianza infantil podría ser un proceso unidireccional, de padres a hijos, modelando las conductas de estos últimos.

Watson propuso que existían tres reflejos incondicionados principales, como el amor, la risa y el temor, esforzándose por identificar las condiciones que despiertan esas conductas (Medinnus, 1985). A partir de esto último, su teoría surgió como un intento para reconciliar la teoría del psicoanálisis con la teoría del aprendizaje en general.

Por otro lado, surgió un segundo tipo de condicionamiento, el instrumental; destacado originalmente por L. Thorndike por medio de experimentar con gatos en un laboratorio y en condiciones restringidas; dispuso las cosas de manera que el mismo animal, cumpliera con una conducta logrando así obtener su recompensa como resultado intrínseco de la conducta de escape,

denominándolo "ley del efecto" (Stone y Church, 1980), como una contribución sobre el aprendizaje obtenido por las experiencias, es decir por "ensayo y error".

Por su parte B.F. Skinner continuó la investigación sobre la ley del efecto, prefiriendo hablar de condicionamiento operante y no como instrumental, siendo operantes una serie de actos instrumentales que se podían definir en su modo de ejecución pero que producían el mismo efecto de aprendizaje.

Entre las contribuciones específicas de Skinner están los programas de reforzamiento y castigo así como los diferentes tipos de registros, utilizados en la actualidad en el área educativa y otras, las condiciones ambientales y los estímulos ayudan a discriminar alguna situación o consecuencia. Sus aportaciones presentan un enriquecimiento en el campo del estudio y control del niño pequeño, principalmente en el manejo de problemas de conducta presentados en la escuela o dentro del hogar.

Por otra parte, existe el enfoque psicométrico que, sin ser una teoría, resulta de gran utilidad y apoyo en el área educativa. Una herramienta que ayuda a la investigación objetiva para el análisis de los procesos del desarrollo infantil, es decir, los test o pruebas estandarizadas, permiten evaluar y diagnosticar el desarrollo del individuo, sus habilidades, aptitudes y conductas observables.

Los test de aptitudes, emplean pruebas estandarizadas para evaluar variables de interés (Lipsitt y Reese, 1981) En el enfoque psicométrico, se usan test similares para estudiar cambios en el desarrollo provocado por diversas variables.

Los test han sido empleados en investigaciones, permitiendo ser utilizados como instrumentos directos del experimentador evaluando las conductas esperadas en un rango de edad, sin que la edad sea el factor causal o determinante para el desarrollo en cualquier niño.

Los primeros test de inteligencia se hicieron para niños en edad escolar primaria (Thorndike y Hagen, 1988), como instrumentos para diagnosticar la evolución académica infantil. Considerando



que no había fácil acceso a evaluaciones de éste tipo, mucho menos lo había para niños en edad preescolar, ya que el coeficiente intelectual (C.I.) era la variable destinada a medir.

Dichas evaluaciones con instrumentos, continuaron brindando la oportunidad de ampliar el campo de investigación en el terreno de los niños preescolares; por lo que ante esta necesidad se crearon instrumentos de medición como las escalas de desarrollo o pruebas de escrutinio, las cuales revisan por medio de la observación conductas previamente definidas, con el fin de detectar al niño con alguna alteración en su desarrollo físico, psicológico y social.

El investigador Bayley (1969, en Coll, 1982) empleó procedimientos, metodología y normas para estandarizar los test de desarrollo. Sus normas se basaron en pruebas aplicadas a 100 niños de un mes, a 100 niños de 2 meses y así sucesivamente hasta 100 niños de 8 meses de edad haciendo una población de 800 niños evaluados.

Con base en el desempeño de esta cantidad de niños, Bayley pudo calcular la edad promedio a la que era realizado cada uno de los puntos del test elaborado por él. Como uno de los indicadores de las pruebas de desarrollo, Bayley nombró a su prueba "Normas para el desarrollo mental y motor del lactante"(en Coll, 1982), ya que abarcó aspectos como lenguaje, socialización y movimientos finos y gruesos en niños menores de 8 meses.

#### 1.4. El marco teórico conceptual en el estudio del desarrollo infantil.

Para lograr una investigación objetiva, ésta debe enmarcarse dentro de una teoría que justifique, respalde y sustente dicha investigación. En tal caso, la investigación científica es una actividad sistemática que implica un proceso cuádruple: observación, hipótesis, prueba y evaluación (Mc Gurk, 1978). Las teorías del aprendizaje es el marco ideal para la investigación, ya que todas las investigaciones en general están conformadas por paradigmas conceptuales (Achenbach, 1981); los paradigmas consisten en modelos esquemáticos para representar fenómenos y las relaciones que existen entre ellos.

Si bien, la teoría psicoanalítica propuso trabajar con las experiencias infantiles de sus pacientes adultos, para algunos psicólogos norteamericanos no fue suficiente ya que esto no podía ser comprobado fácilmente con la experimentación objetiva (Strommen, Mc Kinner y Fitzgerald, 1982). El paradigma de la teoría del aprendizaje, cuyo modelo es "estímulo-respuesta" (E-R), refleja los principios generales del condicionamiento comprobados a través de una metodología científica.

Mc Gurk (1978) menciona que la investigación consiste en una observación, es decir, se observa primero la presencia de un fenómeno en particular, sobre la base de tal observación y su descripción en relación al fenómeno se llega a una hipótesis acerca del por qué ocurre.

Para el investigador Mc Gurk (1978) la siguiente etapa es comprobar la validez de la hipótesis y con frecuencia, esto se hace por medio de la experimentación. Si los resultados experimentales apoyan la hipótesis, entonces se acepta como válida; hasta no demostrar lo contrario.

Por otra parte, si la hipótesis no logra confirmación experimental, ésta se rechaza permitiendo elaborar otra hipótesis alterna, la cual se somete posteriormente a prueba con los mismo pasos descritos anteriormente; esto es lo que se entiende por evaluación.

Cuando una serie de hipótesis interrelacionadas, todas derivadas del mismo conjunto de principios generales reciben una validación empírica consistente, entonces se habrá establecido una teoría.

Así las teorías sirven para reflejar la realidad sin describirla; en vez de ello es una representación que ayuda al individuo mismo a comprender su propia realidad, la cual va cambiando con el tiempo. También las teorías van evolucionando conforme la sociedad.

Wolf (1979) definió los pasos de la metodología en la investigación experimental, los cuales coinciden con los propuestos por Mc Gurk; tales procesos son: la observación, la experimentación y la interpretación de los resultados. El propósito de toda investigación es llegar a conocer las motivaciones de la conducta en el individuo y como resultado predecir, entender y planear la actitud correcta sobre algunas deficiencias o en algún interés en particular del experimentador.

Retornando los antecedentes de la teoría conductual, Watson en 1929 (en Bijou, 1984) afirmaba la necesidad de una psicología objetiva del comportamiento. Cuestionaba duramente la psicología de la conciencia y la teoría de la "personalidad" del adulto, ya que el ámbito motor efectivo podría ser descrito y explicado en función de una interpretación puramente mecanicista.

La interpretación subjetiva de una persona no podría ser adaptada a la mayoría; sustentando que todos los individuos en esencia, adolecen del mismo "mal " y a partir de la interpretación de una misma persona, generalizar.

Es por esto que la teoría conductual nació como alternativa para el estudio de casos, demostrando que algunas conductas "inherentes" al ser humano eran aprendidas y retransmitidas por medio del aprendizaje, el lenguaje y el modelamiento, entre otros (Fitzgerald, Strommen y Mc Kinney, 1981).

De las teorías watsonianas, autores como Bereitier y Engelmann (1966), Clauss y Hiebsch, (1976), Becker (1969), destacando principalmente a Skinner (1953 y 1961) (en Bijou, 1984), contribuyeron a la solidez de la teoría conductual como tal.

Skinner, demostró a través de este marco teórico, principalmente, que es posible que la conducta humana podía ser estudiada en un laboratorio por medio del paradigma estímulo respuesta (E-R).

Al aplicar el paradigma E-R en animales de laboratorio en condiciones restringidas, Skinner logró establecer una metodología de investigación; siendo esto su mayor acierto y al parecer, el trabajo con ratas en laboratorio también ha sido el punto de partida para desencadenar diversas críticas en torno a sus investigaciones.

Pues bien, la teoría conductual presenta si algunos puntos de discusión y cuestionamiento, pero también existen seguidores que se han apoyado en ella obteniendo resultados veraces, confiables y objetivos que permiten comprender la realidad del ser humano en general y asimismo apoyar el estudio del niño pequeño.

Seguidores como Gratiot-Alphandery y Zazzo (1978) tomaron en cuenta dos factores principales en el estudio del niño pequeño específicamente, respaldándose en la teoría del aprendizaje, estos son el ambiente en general y específicamente el ambiente familiar.

#### 1.4.1. El ambiente.

Es un aspecto esencial del desarrollo, está constituido por las continuas modificaciones del comportamiento, como consecuencia de un funcionamiento y de sus contactos con los elementos del ambiente en general. El desarrollo resulta en gran parte, de lo que le ocurre al individuo, cada una de sus experiencias por modestas que sean, repercuten directamente en la evolución de los sentidos, las áreas físico, motor y social del ser humano.

En este caso, el ambiente no se opone al individuo: la riqueza de dicho ambiente al aumentar la probabilidad de experiencias constituye, en efecto, un factor propicio al desarrollo. De ahí que la teoría del aprendizaje enfatice las aportaciones de Skinner (en Bijou, 1984); con respecto al manejo de los estímulos del medio ambiente. Bijou y Baer, presentan diversos trabajos de investigación en su libro "Psicología del desarrollo infantil" (1975), sobre el manejo de estímulos para comprender la importancia de éstos en el comportamiento humano y la metodología del trabajo en laboratorio.

Con respecto al manejo de estímulos luminosos, por mencionar un ejemplo, Bijou y Baer citan un experimento utilizando animales, específicamente pollos recién nacidos. Bajo condiciones restringidas se privó a los pollos de la luz, colocándolos en una habitación oscura. Al evaluar a los animales, se detectó que presentaban daños en las corneas y retinas, encontrando que la falta del estímulo "luz" ocasionó lesiones irreversibles en el sentido de la vista.

Otro autor reconocido en el terreno de la investigación, Harlow en 1958 (en Lipsitt y Reese, 1981) detectó que la estimulación a través del movimiento en monos pequeños (jóvenes) de laboratorio presentaban un desarrollo normal en el aspecto social, es decir, no eran solitarios ni agresivos.

Demostró la importancia de socializar y brindar afecto por medio de mecer y mover a los bebés humanos, a través de sus experimentos con monos; lo cual ha sido un descubrimiento interesante y

a la vez "su talón de Aquiles" puesto que la sociedad no permitió, en algunos grupos, ser comparados con primates.

El experimento consistió en manipular y manejar las variables en las condiciones donde vivían los animales a evaluar. A un grupo se le presentó una madre sustituta de alambre, a otro grupo se le presentó una madre sustituta de alambre pero forrada de pelo y a un tercer grupo se le presentó una madre sustituta forrada de pelo y con movimiento. Los resultados fueron de interés ya que los monos de los dos primeros grupos presentaron movimientos estereotipados "autistas" mostrándose huraños ante la presencia del experimentador. El tercer grupo no mostró alteraciones en su comportamiento en general; lo que permite extrapolar al terreno humano la importancia de la estimulación que el recién nacido obtenga de su medio ambiente, así como la importancia del adulto que brinda las primeras experiencias.

Osterrieth (1981) menciona que se ha podido demostrar en los animales, que la ausencia de ejercicio o de estimulación en un momento determinado de su desarrollo puede provocar la ausencia o la inferioridad permanente de algunas actividades motoras.

Además, sea cual fuere la importancia y el peso de los factores hereditarios, el hombre no depende solamente de ellos, sino también de las condiciones en que vive y en la que se efectúa su desarrollo.

Puede afirmarse (Osterrieth, 1981), dentro del campo del desarrollo infantil que las circunstancias de la vida y las experiencias del individuo determinan en alto grado la forma en que se ha de expresar su estructura hereditaria; aunque dicha información no lo es todo, lo que haya de ser el individuo depende también de las experiencias que viva en su medio y de su adaptación al mismo.

#### 1.4.2. El ambiente familiar

Gratiot-Alphandery y Zazzo (1978) definen el segundo factor que se puede investigar en el desarrollo infantil respaldado por el marco teórico conductual, el cual es el ambiente familiar. Éste tiene una importancia determinada ya que es el lugar donde se ofrecen las primeras experiencias.

El niño nace generalmente, en una familia y se desarrolla en ese contexto, si no en su totalidad, al menos una considerable parte de sus primeros años.

La infancia constituye cronológicamente el primer medio en el que se desarrolla el individuo, donde se establecen los primeros encuentros y las primeras relaciones; los fundamentos de la organización comportamental (Bijou y Baer, 1980).

Suele repetirse que toda acción del niño sobre el medio ambiente supone la colaboración del adulto (Lurcat, 1981). Se ha calificado a los padres como los intermediarios entre el niño y el mundo que lo rodea, siendo éstos los proveedores de experiencias gratificantes para su hijo.

Es por esto que la teoría conductual, propone una metodología en la investigación que ayuda al estudio de las variables que están presentes durante el desarrollo. De aquí se desprenden los métodos estadísticos de investigación (Fitzgerald, Strommen y Mc Kinney, 1981) que se usan para examinar las relaciones que existen entre una variedad de comportamientos o acontecimientos y su entorno.

Los comportamientos o fenómenos, pueden estar relacionados positiva o negativamente, o no tener alguna relación entre sí. Los métodos estadísticos se han utilizado para estudiar las relaciones que existen entre variables, así como también, permiten al investigador someter a pruebas las hipótesis presentadas por él mismo.

A raíz de un seguimiento estricto en el laboratorio, éstas condiciones pueden trasladarse a la experimentación de campo, es decir, la teoría del aprendizaje permite investigar dentro del laboratorio, y asimismo en el hogar donde se presente algún fenómeno conductual de interés para el experimentador, planteándose un procedimiento riguroso y objetivos específicos de lo que desea observar.

Finalmente, la medición del desarrollo de niños menores de seis años de edad, por medio de una escala de evaluación ha sido la culminación de numerosas investigaciones que han dado como resultado una generalización del desarrollo humano, permitiendo detectar a tiempo alteraciones y

brindar la orientación requerida, ya que este marco teórico conceptual como lo es el conductismo no se limita a la detección, también retoma áreas como la prevención, orientación e intervención como un ejemplo de sus aportaciones.

### 1.5. Escalas y clasificación del desarrollo.

El desarrollo del niño presenta desde la concepción, una evolución aceptable en el vientre de la madre, el cual es el principio de una vida sana y normal, por lo menos durante los primeros años. Justamente durante estos primeros años se observa un periodo de crecimiento rápido y cambiante marcado por el desarrollo de dos características básicas que diferencian a los seres humanos de los animales (Faw, 1982).

Primero, durante este tiempo los niños incrementan su movilidad y, segundo, este movimiento les permite intensificar el alcance de lo que los rodea en su medio ambiente, mediante la exploración. En estos primeros años comienzan a utilizar el lenguaje y la gesticulación para comunicarse con la gente de su entorno.

Por lo anterior, en los dos primeros años se presentan cambios perceptuales y cognoscitivos, la adquisición de los rudimentos del lenguaje y la aparición de la conducta social y personal.

Pese a que existen patrones comunes en las edades en que aparecen diversos comportamientos de los niños "normales", el desarrollo es tan rápido en los primeros años de vida, que bastan seis meses de edad cronológica para que se produzcan notables diferencias en el control y comportamiento de un niño (Medinnus, 1985)

La edad cronológica de un niño se toma de acuerdo al número de días, semanas, meses o años que separan al individuo de su fecha de nacimiento (Wallon, 1975). Las "edades" de la infancia presentan una continuidad en el desarrollo psíquico, social y biológico; basado en elementos como sensaciones o esquemas motores de la estructura cambiante del individuo y su ambiente.

Mc Gurk (1978) propone que el objetivo del campo del desarrollo infantil sea precisamente comprender los procesos subyacentes en aquellos cambios de la conducta y de las habilidades que se asocian con el crecimiento de la edad.

La importancia de la edad cronológica en el desarrollo, es justamente el aspecto asociado al concepto de maduración en el que todas las posturas coinciden. Los cambios se producen en un orden secuencial invariable en que la edad biológica y la edad psicosocial o mental se confunden, tanto más cuando filogenéticamente sea la conducta y sobre todo en las primeras etapas de la vida (Marchesi, Coll y Palacios, 1990).

La edad es el indicador fundamental y con frecuencia, el único del que se dispone y el principal factor discriminante para determinar si un aprendizaje debe o no iniciarse; por ejemplo: gran parte de los padres y educadores aceptan implícitamente que existe una edad para el aprendizaje de la lectura y la escritura, antes de la cual los intentos de enseñanza no sólo conducen a fracasos, sino que pueden perjudicar al alumno a través de la confusión; por el contrario si esa edad se rebasa, se estarán perdiendo valiosas oportunidades de realizar otros aprendizajes.

Es por esto que la escala de clasificación del desarrollo, cataloga y cuantifica las observaciones del comportamiento o rasgos del niño que se van a evaluar (Medinnus, 1985). Las escalas del desarrollo permiten generalizar y extrapolar los rasgos de la conducta dependiendo de la edad cronológica de la población.

Ahora bien, al comienzo del desarrollo, la conducta del niño y sus procesos cognitivos están regulados por un adulto o una persona más "competente" y poco a poco, el niño se capaz de aprender la función que ese adulto realiza con él, logrando así regular su comportamiento (Marchesi, Coll y Palacios, 1990). De aquí se desprende la necesidad de realizar escalas o clasificaciones del desarrollo para ubicar al niño de acuerdo con su comportamiento y edad.

Existe una serie de clasificaciones y de listas especiales para cuantificar las impresiones que se van obteniendo de la observación. Dichas evaluaciones no sustituyen a la observación directa, son resumen de tales observaciones.



Uno de los postulados de las escalas de clasificación, es que el desarrollo está formado por un conjunto de rasgos muy diferenciados y que examinándolos, se puede describir el desarrollo del niño y así entender y explicar su comportamiento (Marchesi, Coll y Palacios, 1990). Existe otro tipo de escalas de clasificación que por naturaleza son sumamente extensas y que por lo mismo representan características generales del niño, tales como la forma en que éste suele adaptarse a las circunstancias.

En virtud de que el objetivo de las escalas de clasificación es cuantificar la observación, la validez de dicha escala depende de cuán adecuadas hayan sido las observaciones realizadas (Medinnus, 1985). En ello incluye el tiempo del que se disponga para observar al niño y el número de ambientes y situaciones en que se le analice.

Entre más específico sea el comportamiento o rasgos que se van a evaluar, se podrán seleccionar mejor las observaciones que se deben realizar, lo cual permitirá emplear menor tiempo para hacer un muestreo adecuado del comportamiento a observar.

Es probable que se pueda justificar la "tendencia" de las evaluaciones y rasgos específicos. Aún cuando las evaluaciones numéricas pueden explicar el nivel de desarrollo de un niño en relación con otros niños, dicha "cifra" dice muy poco sobre las causas del comportamiento del infante.

Varios autores (Faw, 1982; Bijou, 1984; Bergenon, 1985; Rappoport, 1977; Papalia y Wendkos, 1985 y Clauss y Hiebsch, 1976) se han dedicado a la observación y clasificación de conductas que se pueden generalizar a la población, realizando tres escalas del desarrollo:

- a) La primera edad o lactancia. Va del primer día de nacido a los 24 meses.
- b) La segunda edad o maternal. De 24 meses un día a 4 años de edad.
- c) La tercera edad o preescolar. De 4 años un día a los 6 años de edad.

Faw (1982) menciona en sus investigaciones que el desarrollo inicia no solo al nacer sino desde la concepción del ser, desde éste momento el embrión inicia una serie de etapas cambiantes en su estructura y culmina con la salida y cambio del estado o ambiente que lo rodea. Ya fuera del vientre materno, el recién nacido o neonato se encuentra con una serie de repertorios genéticos y de respuestas reflejas con las que puede recibir experiencias estimulantes.

En el primer mes de vida se inicia el desarrollo del área social a través de la sonrisa (Malriev, Malriev y Widlöcher, 1980). Bajo diversas formas, se define por medio de la observación que la sonrisa del niño es la retracción de las comisuras de los labios, hacia atrás y hacia arriba, lateral o bilateral, fijando su mirada en algún "objeto" que se mueve o se acerca a él.

Durante los primeros días del nacimiento se fundamentan las relaciones en la confianza hacia los adultos (Faw, 1982) los cuales se ocupan de los cuidados y satisfacen sus necesidades básicas.

Estas necesidades básicas se definen como el ser alimentado, acariciado, atendido, demandando la atención por parte del adulto (Bergeron, 1985). El medio ambiente juega un papel importante ya que no existe un lenguaje articulado en ésta edad y aún hasta los 12 meses; por lo cual el llanto es su forma de comunicar su "sentir" y demandar la atención requerida.

Para la segunda edad o maternas, Bijou (1984) se refiere a esta edad especificando que entre los 24 meses un día y los 4 años de edad, la conducta se torna más compleja. A esta edad los niños han dejado de ser bebés para transformarse en niños capacitados para caminar, correr, alimentarse utilizando la cuchara y por supuesto la aparición de un lenguaje estructurado, en algunos casos aún con articulación deficiente (Faw, 1982), pero a esta edad el desarrollo motriz es notable ya que es capaz de llevar a cabo el control de esfínteres por sí mismo; en este período hace falta desarrollar aspectos intelectuales.

En el plano verbal, el niño es capaz de entender muchos de los enunciados antes de saber hablar, los enunciados pueden clasificarse en cuatro tipos, como los mencionan Malriev, Malriev y Widlöcher (1980):

- 1) El adulto invita al niño a emitir una conducta /corre/ esperando el efecto de la palabra, que corra.
- 2) Le muestra objetos y los nombra.
- 3) Ordena o prohíbe, amenaza o promete.
- 4) Le hace preguntas al niño sobre sus gustos y deseos.

Durante esta etapa, el conflicto del control del esfínter para mantenerse limpio es otro proceso de maduración que no tiene que ver con estimulación, este proceso es básicamente fisiológico e implica madurez a nivel del Sistema Nervioso Central; aunque las implicaciones sociales son las que repercuten en el desarrollo personal.

Snyders (1972) presentó los logros de la tercera etapa o edad preescolar comentando que entre los 4 y 6 años de edad, los rasgos distintivos de la personalidad infantil emergen rápidamente en los niños, y hacia los 5 años podemos detectar los que quedan perfectamente definidos. En esta etapa se observa la evolución de la personalidad, pues los 5 primeros años tienen una importancia fundamental para el desarrollo efectivo-social. Snyder (op.cit.) presentó una tabla sobre la educación psicomotora en niños en etapa preescolar en América Latina:

#### LOGROS DE LA ETAPA PREESCOLAR

##### EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ E INTELLECTUAL.

##### EDUCACIÓN SOCIO- EMOCIONAL.

##### EDUCACIÓN ESTÉTICA

\*Favorece el desarrollo psicomotriz.

\*Colabora a la independencia.

\*Desarrolla el sentido del ritmo.

\*Desarrolla la noción de conservación del objeto.

\*Desarrolla hábitos de orden.

\*Mejora la percepción auditiva.

\*Favorece el desarrollo de la noción

\*Desarrolla hábitos de higiene.

\*Presenta retención para el canto infantil.

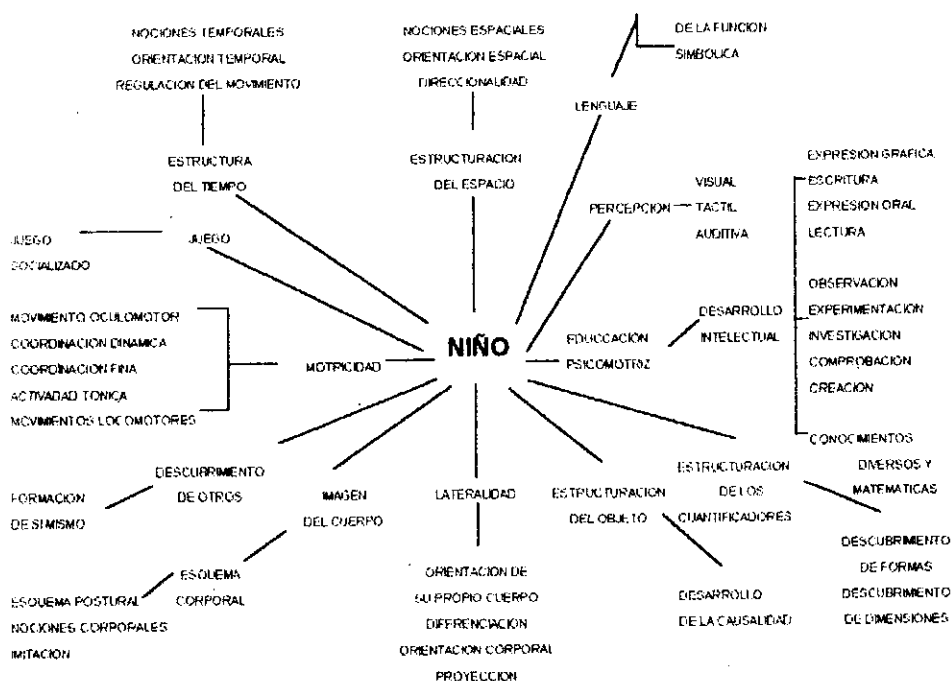
de espacio y tiempo.	*Fortalece la confianza en sí mismo.	*Se renobaliza musicalmente.
*Identifica el esquema corporal.	*Desarrolla la seguridad y la autonomía.	*Estimula la expresión verbal.
*Se desarrolla la función simbiótica.	*Logra la cooperación y el respeto.	*Estimula la expresión plástica, el dibujo y la creatividad.
*Desarrolla la noción de cantidad.	*Desarrolla buenos sentimientos.	*Favorece el desarrollo de la actividad creadora.
*Facilita el descubrimiento del mundo que lo rodea.	*Favorece la interacción.	

---

Pese a que existen patrones comunes en las edades en que aparecen los diversos comportamientos de niños "normales", el desarrollo es tan "acelerado" que en los primeros 4 años de vida, bastan meses en edad cronológica para que se produzcan notables cambios y diferencias en el comportamiento que se tiene del niño normal; en el caso de los niños preescolares los cambios no son tan notables como en los lactantes y maternas.

Por medio de la observación, las escalas de desarrollo se utilizan para medir la evolución normal de la población infantil, permitiendo detectar alguna anomalía cuando ésta se presente y así, brindar la atención del especialista en habilitación o bien, en estimulación temprana, sensorial o motriz, dependiendo del caso; siendo el entorno o ambiente familiar el primer lugar donde el individuo recibe dicha estimulación o carece de ella.

Zapata (1991) realizó un cuadro donde involucra los aspectos de educación psicomotriz y el desarrollo intelectual en niños preescolares, resaltando la complejidad de esta edad y los factores que la influyen directamente.



Cuadro presentado por Zapata ( 1981, p.72 ) Educación psicomotriz y desarrollo intelectual del niño.

Cuando finalmente se realiza un recuento del desarrollo del niño, la información y el interés de este campo, cobra un lugar importante en las áreas de las ciencias naturales y sociales, y la investigación que se realice debe ser en forma objetiva.

Es indispensable destacar que el comprender y analizar la vida de los niños pequeños en México y en cualquier país, nos lleva a retomar dos ambientes que influyen en ellos directamente, como son, en primer lugar el ambiente familiar y posteriormente, el ambiente escolarizado; ambos ambientes se describirán y desarrollarán durante los próximos capítulos, detallando el por que de su importancia, asimismo de cómo afectan el desarrollo integral en la primera infancia.

## CAPÍTULO 2. EL FACTOR FAMILIAR COMO MEDIO PROPICIO AL DESARROLLO INFANTIL.

Cuando un individuo nace, las condiciones de su llegada a nuestra sociedad varían dependiendo de factores culturales y económicos, así como de la historia particular de quien se dará a la tarea de atenderlo y educarlo siguiendo su propio estilo de crianza, influyendo de esta forma en dicho individuo a lo largo de su desarrollo.

Por lo general el ambiente familiar es el primer lugar donde el sujeto experimenta sensaciones gratificantes o no, iniciando su desarrollo en cada una de las áreas que conforman su personalidad, influyendo a su vez en su desarrollo físico y con la sociedad.

El ambiente familiar agrupa algunas funciones en factores que intervienen directamente en el ser humano. Gratiot-Alphandery y Zazzo (1978) citan en sus estudios dos factores específicos que intervienen en el ambiente familiar como son:

a) El ambiente familiar responde a la dependencia, a la debilidad y a la fragilidad del niño, esto es, la familia ejerce respecto a él una función protectora de cuidado y ayuda constante.

b) El ambiente familiar responde a la incapacidad, a la inmadurez y a la inexperiencia del recién llegado; cumple a su vez una función iniciadora en los más diversos aspectos de la existencia del individuo.

Dentro de este ambiente se forman las primeras actitudes sociales. Wallon (en Malrieu, Malrieu y Widlöcher, 1980) ha subrayado que el hombre es un ser social producto de una necesidad interna derivada del deseo de conformarse socialmente, internamente guiado a convivir con seres de su misma clase y no como consecuencia de contingencias externas.

El lazo íntimo y necesario con los demás se va presentando bidireccionalmente, es decir, el adulto provee de estimulación al niño y éste responde, originando así que se establezcan cadenas

conductuales que favorecen la interacción del niño con su medio provocando a su vez que el adulto responda a los cambios del menor.

Cuando el individuo adquiere sus habilidades y repertorios sociales mediante las experiencias con su ambiente, las habilidades de interacción dependerán de la capacidad con la que pueda enfrentarse solo a otros seres igual que él, logrando fracasos o aciertos partiendo de cómo logró resolverlos en el pasado (Reese y Lipsitt, 1975).

El hombre socialmente moldeado está en condiciones de modelar y enseñar a otros los patrones conductuales aprendidos, sin dejar de tomar en cuenta, que sus experiencias son individuales y propias.

## 2.1. La estructura familiar en la historia.

El propósito de este espacio es considerar que la historia enmarca al hombre y que a pesar de él, existen repeticiones a lo largo de su andar, así como la presencia de patrones sociales que no cambian en esencia y tal vez sólo en su forma.

Los grupos sociales o comunidades en donde podemos encontrar especies animales en general incluyendo al hombre, lo confirman como especie y como individuo (Medinnus, 1985) haciendo referencia al transcurso de su historia filogenética y ontogenética; de ésta última se ocupa la psicología sin perder de vista la primera logrando así extraer modelos que ayuden al estudio y comprensión de la humanidad.

Durante el siglo XIX la familia era el ambiente natural en el cual se movían hombres y mujeres cimentados como marido y mujer, dicha alianza era conocida como la única posibilidad de establecer una familia "normal".

Ambos tomaban parte en la educación de sus hijos y cada una de ellos participaba en las inquietudes y satisfacciones del otro, mientras que todos colaboraban en las tareas de llevar

adelante el hogar, el cual recaía principalmente en la mujer, aunque los miembros participaban de acuerdo a la capacidad y fuerza física de cada uno dentro de la familia.

Myrdal y Klein (1973) mencionan en sus escritos, que probablemente se han perdido "grandes" valores culturales con la destrucción de este compañerismo gracias, al abandono de la mujer de su hogar para salir a buscar trabajo. Con la revolución industrial, el empleo de las mujeres en las fábricas como fuerza de trabajo barata incluyendo a las mujeres casadas, fue un fenómeno que se extendió durante el siglo XIX.

El fenómeno social del abandono del hogar por parte de la mujer sigue en aumento; las mujeres se capacitan en trabajos técnicos y profesionales con gran éxito en el mundo laboral. El empleo de la mujer asalariada o remunerada ha llegado a convertirse en una importante característica de la estructura social de los países industriales y además un gran número de mujeres casadas forman parte del "grueso" económicamente activo de los países industrializados como Inglaterra, Francia, Suecia, E.U.A. y México quien con su economía maltrecha pretende salir de sus "vías" de desarrollo sin el apoyo de una estructura económica sólida y a la que se observa tambaleante.

Con respecto a las familias también se ha dado otro fenómeno importante; el tamaño de éstas se ha reducido, la calidad de los miembros de las siguientes generaciones tienen ahora mayor importancia; en México a principios del siglo XX con la revolución social y con sus conflictos políticos e internos, las familias cambiaron sus patrones y estructuras ya que el hombre iba tras su líder dejando a su mujer e hijos. Otros emigraban con sus familias esperando no morir en batalla, cuando esto sucedía la familia solía ser "adoptada" por otro hombre quien se encargaba de velar por ellos. La función principal de la mujer era cuidar a los hijos y en ocasiones también participar en combate si así se requería.

Cuando el país se estabilizó política y socialmente, algunos patrones continuaron vigentes tal como el cuidado de los hijos exclusivo a la madre, el padre poco interesado en la crianza, abandonando el hogar o bien dando maltrato físico a la esposa, tener varias mujeres e hijos con diferentes madres, existían mujeres solas con hijos y con la obligación de trabajar para mantener cubiertas sus



necesidades básicas para vivir. Estos fueron los valores que sentaron las bases para la sociedad actual mexicana.

Aquellos que se han dedicado a la investigación (Reese y Lipsitt, 1975; Myrdal y Klein, 1973; Bijou, 1984; Ehrlich, 1989; Papalia y Wendkos, 1985.) pretenden persuadirnos de la importancia de regresar y retomar aquellos aspectos de las familias consolidadas que integraban la sociedad de principios de siglo XIX pero sin perder su matiz de modernidad, es decir mantener el interés y lograr la superación de cada uno de sus miembros por igual sin descuidar los valores morales y principios inculcados.

Es de esperar que así como existen diversidad de personalidades en una misma cultura o sociedad, se puede suponer una variedad de familias conformadas por características particulares y que a su vez norman los patrones conductuales de sus integrantes basados en reglas establecidas por la sociedad a la que pertenecen.

## 2.2. Funciones del ambiente familiar.

El medio familiar donde el ser humano evoluciona juega un papel importante en el desarrollo físico y psicológico de éste; es aquí donde se llevan a cabo los primeros contactos, experiencias y satisfactores para después desarrollar otros elementos sociales como la interacción con otros miembros de la misma edad en una comunidad de iguales como lo es el ambiente escolar (Bergeron, 1985).

Es en la familia donde van a crecer y aprender actitudes, cualidades y conductas futuras en el individuo quien a su vez tendrá la oportunidad de influir en el desarrollo de otros que le siguen en la cadena generacional.

Si bien los temas y estudios sobre las relaciones familiares no son nuevos, encierran aún interrogantes e inquietudes que presumen que el campo de las relaciones familiares requiere de ser estudiado y analizado en términos científicos para continuar elevando el conocimiento de nosotros mismos y poder predecir la conducta de generaciones venideras.

Gratiot-Alphandery y Zazzo (1978) publicaron un escrito donde se pueden contemplar los aspectos más relevantes del ambiente familiar, los cuales se presentan en forma esquemática, para resaltar la complejidad del tema sobre el ambiente familiar. El ambiente familiar presenta los principales componentes de la seguridad psicológica que favorece la elaboración de la organización de la conducta resumiéndose de la siguiente forma:

a) La estabilidad, la constancia y la coherencia del marco familiar, que aseguran la emergencia de hitos especiales y temporales relativamente fijos y que permitirán al niño constituir sus costumbres, reconocer las situaciones y estructuras de modo paulatino así como con su universo y encontrarse con él.

b) la estabilidad de las actitudes individuales, el calor afectivo de los intercambios y de los vínculos que permitan al niño sentirse confirmado en su ser por sus relaciones con los adultos, apoyarse en éstos y a ellos referirse en la elaboración de su propia persona.

c) La presencia de modelos y la existencia de un cuadro de directrices y de reglas, con relación a las cuales el niño aprende a organizar y evaluar su propio comportamiento logrando confirmarse según los usos de su propio grupo, mediante el cual se integra en forma activa.

d) Un margen de libertad de acción que permite al niño toda clase de experiencias en las que halla ocasión de diferenciarse de los demás.

En nuestro marco occidental, se admite hoy en general, que la estabilidad "de la vida" emocional y material del hogar, la coherencia de conducta de los padres, cierta regularidad de la vida y muy particularmente, el sentimiento que tiene el niño de ser amado, de ser tenido en cuenta por su entorno y de ser aceptado tal como es, constituyen los componentes principales de la seguridad sin la cual el pequeño no podría desarrollarse armoniosamente

El marco familiar, puede conceptualizarse como el ambiente psicosocial y cultural que prefigurará para el niño en la sociedad a la que habrá de integrarse y en la que tendrá que desempeñar su papel.

Protegido por su entorno sensible a su fragilidad y a su debilidad, atento a sus necesidades, el niño puede funcionar y organizarse al abrigo de las más serias amenazas y puede vivir, experimentar, aprender, entrar en interacción con el ambiente material y humano introduciéndose a la vida humana, en esta perspectiva pueden señalarse los puntos siguientes:

a) La familia es un grupo restringido pero variado, compuesto de personas de ambos sexos y de edades diferentes entre las que existen un sentimiento de dependencia recíproca como lazos relativamente constantes pero entre las que se elaboran asociaciones de orientación particular.

b) Esas personas cumplen funciones diversas y eventuales, asumen toda clase de responsabilidades momentáneas o duraderas unas respecto a otras y frente a la comunidad familiar.

c) Las relaciones intrafamiliares están llenas de afectividad, sentimientos variados.

d) Constantemente el niño asiste o participa en cuanto a los sucesos de su alrededor, rutina diaria, actividades de aseo doméstico, conversaciones, entre otros; así es como se inicia en las actividades de su entorno y al lenguaje.

e) De manera continua se ofrece al niño modelos de comportamiento y se le comunican las directrices y las reglas que se han mencionado anteriormente en la perspectiva de la seguridad y que evidentemente constituyen una iniciación en los modelos de vida del grupo y en los principios que los soportan.

f) En el marco de la libertad de acción que se le ha procurado, el niño puede hacer toda clase de ensayos, de tanteos y de experiencias explora sus propias posibilidades así como las características de los objetos que le rodean, considerando las relaciones entre sus integrantes.

Las características del ambiente familiar parten de una clasificación más extensa acercándose gradualmente a las que puede pensarse que estén en relación directa con el proceso educativo propiamente dicho: a) las variables de orden material y físico, b) la composición del grupo familiar, c) las características de la personalidad de los padres, d) las características de la relación existente

entre los padres, e) las actitudes parentales con respecto al niño y del proceso educativo, f) las características de hábitat y el nivel socioeconómico de la familia.

El hábitat, se refiere a las condiciones en las que se desarrolla un niño ya sea el caso de la estructura familiar a la que pertenece ya sea que se encuentre en un medio rural o urbano; mientras que el nivel socioeconómico determina la naturaleza del "entorno" humano del menor y las relaciones que tendrá fuera de la familia: amigos, compañeros de juego, conocidos y vecinos; los cuales son del mismo ambiente social que los padres (Gratiot-Alphandery y Zazzo, 1978).

El ambiente familiar es interesante por la gama de observaciones que ofrece, es el grupo humano en cuyo contacto se desenvuelve el niño y en las relaciones internas en las que participa; sin embargo hay que recordar que en la sociedad occidental la familia se ha transformado con la revolución industrial.

La familia tradicional se agrupaba bajo la autoridad de una sola persona y varios hijos, actualmente la familia nuclear está compuesta por padres y dos o tres hijos en un aislamiento relativo y un espacio reducido (casa, trabajo, escuela, algunos paseos). Los abuelos, tíos, tías, primos no han desaparecido de las actividades de la familia y son frecuentados en eventos familiares importantes.

#### 2.2.1. La pareja Base de la estructura familiar.

En términos de las relaciones familiares se deriva la inevitable influencia que los padres proyectan, es decir, "hacer" y "ser" recaen directamente en la personalidad del hijo (Pereira, 1984). De estas relaciones, padres-hijo(s) y en particular durante la infancia dependerá e influirá la relación afectiva que se establezca desde un inicio con equilibrio y una evolución sana, esto es, que el afecto y la disciplina no permanezcan rígidos sino que deben desarrollarse a la par que el hijo (niñez, adolescencia, edad adulta).

En esto último se considera que los padres tienen una responsabilidad psicológica profunda con sus hijos, ya que también en el aspecto físico se puede observar dicha influencia de los progenitores

como sería la alimentación, hábitos de higiene, de cortesía, cuidados en la salud, entre los principales factores que establecen las bases para aprendizajes posteriores.

Según Pereira (1984) la intimidad, autoridad y educación son factores fundamentales para que una familia pueda influir en el aspecto psicológico sobre sus hijos. Una familia se inicia con una pareja "normal", es decir, un hombre y una mujer igual a la norma o mayoría social establecida desde la antigüedad.

Sustentada por los fundamentos regidos por el mandato bíblico, se considera a la primer pareja en el mundo conocidos como Adán y Eva, por lo que las culturas judeocristianas se han regido por esa norma para establecer uniones heterosexuales a lo largo de la historia. De los fenómenos sociales que han surgido con fuerza, en la actualidad, son las familias "modernas" integradas y aceptadas en Inglaterra y algunos estados de la Unión Americana como son las comunidades "gay".

Estas familias integradas por homosexuales o lesbianas demandan la oportunidad de casarse legalmente y algunas exigen el derecho a la adopción de infantes. Este es un tema al que se le podría dedicar un trabajo de tesis aparte y aunque no es el tema principal de este estudio es un movimiento social que rebasa las creencias religiosas y sociales imposible de negar.

Continuando con el ambiente familiar, en este se observan dos "imágenes" bien establecidas, la madre y el padre. Lo que el niño espera de su madre fundamentalmente es amor aunado con disciplina y de su padre busca la autoridad que sea respaldada con afecto (Pereira, 1984). El modelar y moldear las conductas deber ir aunadas con el ejemplo del adulto a sus hijos para lograr establecer patrones de conducta deseables para él, logrando con ello fomentar el carácter, la personalidad y las aspiraciones de sus hijos.

#### 2.2.2. Hermanos. Relación básica para el inicio de la socialización.

Otro elemento importante dentro de la estructura familiar son los hermanos. La madre brinda amor, el padre, autoridad y los hermanos, rivalidad.

En esta sociedad capitalista y de consumo, impera la necesidad constante de rivalizar con otros que están en el mismo nivel para así lograr sobresalir, confirmando al individuo como alguien que tiene éxitos o fracasos. Esto se logra en función de otros iniciando con la relación entre hermanos.

Secadas y Barbera (1984) destacan que la vida entre hermanos es básicamente aleccionadora debido a la diversidad de factores tales como son la edad, el sexo, intereses individuales, temperamento, actividades y situaciones que acontecen debido a una constante modificación de papeles en un intento continuo de superar las pequeñas crisis internas ocasionadas por la lucha de poder.

A través de las relaciones fraternales se aprenden normas de lealtad, ayuda mutua y protección o bien, de conflicto, dominio y competencia, generalizándose a nuevas relaciones sociales.

Pereira (1984) añade a lo anterior que los hermanos viven en el seno de la familia y desempeñan una función determinante en el desarrollo del individuo. Es aquí donde las relaciones se convierten de igual a igual; el niño deja de ser al único al que se le daba todo el tiempo y afecto pero también deja de ser al único al que se le dejaba caer el peso de la autoridad, este peso ahora se reparte y además, el hermano mayor también podrá disciplinar y ordenar los patrones conductuales del menor hasta donde se le permita hacerlo, o bien, el menor podrá manipular las conductas del mayor mientras pueda hacerlo.

Esta convivencia entre hermanos es de suma importancia pues son entre sí los mejores auxiliares en el proceso educativo; se influyen mutuamente. Para Pereira (1984), el hallarse entre varios hermanos es saludable ya que se fomentan, a través de la convivencia diaria actitudes como dar y tomar, de servir y dominar, de amarse a sí mismo y de amar a los hermanos, afirmando el sentido social de amor por los menores de su familia y de ser ejemplo a seguir en los hermanos mayores.

En este tipo de relación se identifica la autoridad y lo propio, se consolida en la primera infancia la imagen de uno mismo como persona, de lo ajeno y la defensa de lo propio.

Uno de esos rasgos característicos de las relaciones entre hermanos es su naturaleza misma y lo que implica en cuanto a aprendizaje comparativo, imitación, comunicación recíproca y grado de intimidad y confianza.

La influencia psicológica de los hermanos en el desarrollo del niño, en este período, con la llegada de un nuevo hermano a la familia propicia la mayor amenaza al primogénito; desde la perspectiva del hijo segundo esta amenaza se siente en el momento en que el hermano mayor hace "uso" de sus privilegios (Pereira, 1984). Así, cada lugar en la escala de la fila de hermanos trae consigo un conjunto de ventajas y desventajas, siempre en comparación con el resto, al igual que permanecer en el familia como hijo único.

La composición de la hermandad es uno de los más importantes aspectos del ambiente familiar, tal como lo vive el niño, considerándose varios elementos (Gratiot-Alphandery y Zazzo, 1978):

2.2.2.1. El número de niños.- El ambiente no es evidentemente el mismo en una familia numerosa que en otra con un hijo único. La pertenencia a un grupo de 3 ó 4 hermanos y/o hermanas significa para el niño un cúmulo de experiencias de rivalidad, celos, colaboración, participación y solidaridad mientras que el hijo único está privado de ello, el cual esta sujeto a la relación "vertical" y no "horizontal" con el adulto, quien generalmente mantiene una relación amenazante y frustrante.

Puede suceder que la familia sea tan numerosa que el niño hundido en la "masa", sufra la carencia en el contacto con los padres, esto es, los niños que constituyen una prole numerosa se desarrollarán defectuosamente por falta de atención de la madre (Clauss y Hiebsch, 1976). Al parecer la propuesta anterior resulta contradictoria con las conclusiones que presenta Pereira (1984) pero no es así.

Pereira propone que es beneficioso para el niño crecer en un ambiente compuesto por una familia cuyo número de hermanos es grande ya que se fomentan actitudes; sin embargo Clauss y Hiebsch (1976) describen que el niño que crece en una familia de las mismas características reciben una baja estimulación, lo cual repercute directamente en el desarrollo de éste.

2.2.2.2. El sexo de los niños.- No es indiferente crecer como hija única entre varios niños o ser único niño entre niñas, que formar parte de un grupo homogéneo en cuanto al sexo. Generalmente los padres no tratan igual a las hijas e hijos; por ejemplo los juegos y juguetes que les proporcionan serán conforme a las expectativas que desean fomentar en sus hijos.

El sexo del niño está determinado por uno de los cromosomas heredados del padre; uno de los 23 cromosomas que él transmite al hijo, esta célula sexual contiene el cromosoma más grande del par inicial conocido como cromosoma "X", en el caso de producirse la fertilización el feto desarrollará características femeninas.

Si por el contrario, contiene el cromosoma más pequeño conocido como cromosoma "Y", el feto manifestará características masculinas; lo que demuestra que la madre no es la causante de determinar el sexo del bebé sino que es el padre.

Aunque este hecho es bien conocido en nuestros días, en la mayoría de las sociedades latinas continua siendo muestra de hombría y satisfacción del padre de familia occidental engendrar un hijo varón en lugar de tener una o dos mujeres, culpando a ésta por no lograr "darle" hijos.

A pesar de que el trato a los hijos dependerá del sexo de estos es claro que el tipo de estimulación que reciben, por ende, no es el mismo. Mientras que a la niña se le estimula por medio del juego aspectos de motricidad fina y como comportarse adecuadamente delante de la familia y sociedad, al niño se le estimula en áreas como movimiento grueso y lenguaje (Papalia y Wendkos, 1985).

2.2.2.3. La diferencias de edad entre los niños.- La amenaza que representa un hermano o nuevo integrante de la familia está es función de que tan próxima este la edad del hermano, es decir, entre más cercanos de edad mayor amenaza será el otro. Si la edad es mayor, menor amenazante será la relación del uno con el otro (Gratiot-Alphandery y Zazzo, 1978).

Si bien, los celos y la rivalidad entre hermanos está en función del número de ellos, también influye el factor "edad" debido al sentimiento que experimenta el mayor al haber sido desplazado. El tiempo que comparten los padres con sus hijos para brindarles la estimulación necesaria será de



mejor calidad siempre y cuando existan algunos años entre ambos (Gratiot-Alphandery y Zazzo, 1978); el inconveniente será la separación y poca comunicación que se desarrollará por la diferencia de edad, ya que cada período de vida representa inquietudes e intereses diferentes entre sí. Al realizar un recuento de los elementos que integran el ambiente familiar en el que se desenvuelve un individuo, es fácil comprender como el medio interviene en forma determinante en el desarrollo integral de éste.

Si bien los elementos que intervienen en el desarrollo como campo de investigación son necesarios para su estudio, no son los únicos a considerar. El hablar de la pareja integrada por un hombre y una mujer, donde existen hijos o no, el número, el sexo y la edad de estos presentan las variables que al retomarse o modificarse pueden arrojar información valiosa para el conocimiento de esas familias y el desarrollo de los hijos de otras familias con características similares, ya que factores culturales, sociales y económicos podrían marcar diferencias, tal es el caso de la religión o fe que profesan los integrantes de la familia, por ejemplo, en México existe una gama de dogmas de que sólo aquellos que lo comparten podrán entrar en ese círculo social. Esto afecta directamente el desarrollo psico-social del hijo o hijos ya que los domingos tendrán que asistir a alguna reunión religiosa o quedarse en casa para ver un partido de fútbol; transmitiéndoles valores, normas y principios.

Cuando algunos de estos elementos (la pareja y los hijos) se altera, el desarrollo también sufre alteraciones. Varios autores (Secadas y Barbera, 1984; Pereira, 1984; Myrdal y Klein, 1973; Ehrlich, 1989; Sharp, 1978; Rappoport, 1977 y Stone y Church, 1980) concuerdan en que al ausentarse un miembro que conforma la estructura familiar se presentan alteraciones conductuales entre el resto de los integrantes.

El hecho de que las relaciones en el interior del grupo familiar dependen sobre todo del sexo, de la edad y de la "categoría" que ocupe el niño dentro de la familia originada por el lugar que tenga en la fila de hermanos, son factores que se encuentran en la estructura familiar, como los más importantes (Pereira, 1984)

Este tipo de relaciones y trato varía definitivamente entre padres e hijos cuando algún miembro sale por alguna razón de la estructura familiar constituida o bien si alguna persona se integra a dicha estructura.

### 2.3. Características divergentes entre los elementos de la familia.

La vida en familia representa el centro de comunicaciones afectivas intensas, donde se van conformando las actitudes sociales; por otro lado, es también origen de cuadros normativos de conducta, mediadores entre la sociedad y el niño, en colaboración con profesores y compañeros quienes se suman a esta amplia variedad de estímulos que culminan en aprendizaje (Secadas y Barbera, 1984).

#### 2.3.1. Ausencia del padre en la familia.

Cuando se estudia el tema de la familia, surge la pregunta obligada ¿Qué papel juega el padre en el cuidado de los hijos? Si aceptamos que en la actualidad no existen fuerzas biológicas operantes que limiten la maternidad a un sexo y que ésta lo deben desempeñar únicamente las mujeres por ser las que cuidan "mejor" al niño, estaremos de acuerdo en que nada, sino la tradición hace que sean los hombres los que vayan a trabajar fuera de casa y releguen a las mujeres al hogar (Schaffer, 1979).

La discriminación de papeles no es ya absoluta como lo era hace algunas décadas, actualmente las mujeres tienen que trabajar fuera de casa y los varones participar de modo creciente en las tareas domésticas incluyendo la crianza de los hijos.

En cuanto a las relaciones con el padre, aunque las situaciones personales varíen de un caso a otro, en función del tiempo libre de que dispone el padre, su posición, medios de vida, entre otros; la comunicación que tiene el padre con su hijo y que se presume menos íntima que la que establece con la madre, influye en su rendimiento escolar. No se pueden dejar a un lado los antecedentes particulares con que fueron criados estos padres ya que los patrones conductuales serán repetidos al hijo quien recibe del padre estimulación, la cual a su vez dependerá de la edad, sexo y número de hijos.

Ehrlich (1989) considera digno de destacar todos los elementos y aspectos de la relación familiar, ya que esta influye directa o indirectamente en la ejecución académica del niño. El padre ofrece una estimulación diferente y más completa que la que ofrece la madre, esto es, cuando el padre interactúa con su hijo a través del juego, en base a su tiempo libre, lo dedica de lleno a estar con él.

Mientras la madre prepara los alimentos, limpia la cocina y tiene lista la ropa, realizando diversas actividades domésticas, el padre por su parte compensa al niño brindándole seguridad, afecto y actividad que lo ayudan a fortalecer aquellas áreas del desarrollo por medio de la estimulación con juegos novedosos o propios de su sexualidad.

Con respecto a la identidad sexual, en los niños de 5 años se ha descubierto que presentan una conciencia de las presiones que ejercen sus progenitores para que adopten conductas adecuadas a su "rol".

Se ha definido una posición extrema en lo que concierne a las diferencias sexuales sosteniendo que se hallan culturalmente determinadas o por lo menos que son aprendidas en lugar de ser hereditarias (Rappoport, 1977).

Para que las conductas claramente identificadas como propias de cada sexo (masculino y femenino) se observen en el niño o niña se postulan 5 explicaciones psicológicas que abordan este punto: 1) El uso de reforzadores y condicionamiento; 2) Semejanza e imitación; 3) Internalización de las conductas gratificantes; 4) Identificación y 5) Adquisición del dominio.

La capacidad intelectual se encuentra ligada en forma estrecha con el aspecto emocional. Papalia y Wendkos (1985) reportan en sus investigaciones un estudio llevado a cabo en la ciudad de Nueva York aplicando una prueba de inteligencia para clasificar a un grupo de 323 niños de tres años que asisten a guarderías públicas para determinar su función socioemocional y, después se realizó un seguimiento durante los dos primeros años de primaria.

Se evaluaron las puntuaciones de las pruebas así como la clasificación académica de los maestros y se compararon con su clasificación socioemocional preescolar. Los resultados señalaron que existía una marcada relación entre el funcionamiento social y emocional de la etapa preescolar y los logros intelectuales posteriores.

La mayoría de los estudios que se han ocupado de la influencia de los padres sobre el desarrollo intelectual de los niños se han concentrado en el papel de la madre. Por otro lado, el papel del padre es importante ya que la gama de estimulación que ofrece al niño le ayuda a desarrollarse en forma integral.

Los niños cuyos padres no viven con ellos o que están presentes físicamente pero desatendidos de sus demandas, tienen menor rendimiento en las pruebas de inteligencia especialmente en las matemáticas (Papalia y Wendkos, 1985). La temprana intervención del padre es necesaria en la vida del niño, para ampliar sus capacidades intelectuales; los menores de edad forman fuertes vínculos emocionales con el padre desde la edad temprana.

El padre ofrece actividades nuevas y enriquecedoras complementarias a las de la madre como, la disciplina en horarios, hábitos, responsabilidades escolares, así como en normas sociales y de comportamiento ante los familiares, el padre recurre al juego para interactuar con sus hijos ofreciendo a su vez una imagen de autoridad, confianza, protección, apego, afecto y compañía.

El nivel socioeconómico es otro factor que establece diferencias en el desarrollo puesto que el padre aporta dinero al hogar, sobre él recae el mayor peso de los gastos y depende de él para que las condiciones en las que se desenvuelva su familia sean las que proporcionen una alimentación adecuada, salud y espacios de recreo.

### 2.3.2. Madre soltera. Características de la familia.

El desarrollo no tiene lugar en un espacio vacío, precisa de la participación activa de aquellos que cuidan al bebé, en el caso de la madre, ella es una fuente de estímulos que ayudan a su hijo a interesarlo en el ambiente que le rodea. Al realizar diferentes actividades como hablar, jugar,

actuar, expresar, cantar, abrazar entre otras, está estimulando a su bebé en forma natural contribuyendo en la formación de un repertorio con información nueva para él.

Schaffer (1979) postula en sus escritos que no existe una correspondencia unilateral entre una estimulación por parte de la madre y la respuesta de su hijo. La rapidez con la que sea provocada la respuesta, su tipo, su frecuencia y el tiempo que sea mantenida dependerá del estado particular de ese momento y lugar en el que ocurra.

El hecho de que una madre se sienta impulsada a responder de un modo distinto a diferentes clases de comportamiento del lactante se observa con mayor claridad en relación a la edad y el sexo de éste. Por una parte Schaffer (1989) hace referencia a datos que se han obtenido, sin detallarlos, que indican que los recién nacidos de sexo femenino muestran mayor sensibilidad a los estímulos táctiles y orales que los de sexo masculino, mientras que los varones responden a estímulos visuales y auditivos. Lo que para este autor es un hecho es que las madres tratan conductualmente con los bebés diferencialmente por el sexo; les ponen moños, rizos, ropa de color rosa, ropa de color azul, entre otras prendas y distintivos que irán delimitándolos en un futuro, en este caso no hay ninguna madre que trate asexualmente a su hijo.

En los niveles socioeconómicos de clase media y baja existen familias cuya característica es el padre intermitente, ausente o cambiante y donde el vínculo con el niño existe únicamente con su madre (Schaffer, 1989). En el caso de los niveles socioeconómicos altos, exhiben una pauta similar con divorcios y ausentismo por exceso de trabajo, donde en ninguno de los casos mencionados el niño tiene una presencia clara de lo que es una estructura familiar estable, repercutiendo en su desarrollo e interacción con los demás.

Al mencionar que el único vínculo que el niño establece en sus primeros años de vida es con la madre se debe resaltar que también es la madre soltera quien representa dos papeles; es la proveedora de afecto, disciplina y cuidados y a su vez es la proveedora de dinero y recursos necesarios para solventar las deficiencias de salud, alimentación y vivienda.

Al salir a trabajar, la madre soltera con uno o dos hijos debe apoyarse de otras mujeres que se encuentran en el mismo caso que ella para dejar a su hijo o hijos al cuidado de personas ajenas, pagarles un sueldo o bien recurrir a la familia de ella para que asistan a su hijo mientras ella cumple con las funciones de proveedora. El uso de guarderías ha sido una opción al alcance de las posibilidades de la madre soltera, quien en la actualidad cuenta con más opciones que en años anteriores donde era vista con lástima y desprecio, cargando con su falta y sin más apoyo que limitarse a la ayuda que los familiares le pudieran brindar (Myrdal y Klein, 1973). En algunas ocasiones algunas afortunadas corrían con la suerte de esperar encontrarse con un hombre que se interesara en ella y registre a su hijo como propio; de esta manera la mujer sola y sin opciones se convertía en una mujer casada y con los mismos derechos que las demás mujeres "respetables".

El nivel socioeconómico de una familia integrada por una mujer sola y con uno o dos hijos es limitado en cuanto a actividades recreativas o de pequeños lujos, diferente de una familia formada por progenitores con uno o dos hijos y donde además ambos trabajan; incluso en el aspecto asistencial, los hijos de las madres solteras serán desatendidos por dedicar ese tiempo a actividades del hogar complementándolas con actividades propias del trabajo sujetas a un horario con el que deberán de cumplir para recibir su paga; a diferencia de la madre que permanece en su casa y dedica la mayor parte del tiempo a la crianza de sus hijos, combinándola con actividades del hogar, si bien se presumen diferencias sin ser generalizables a todas las familias ya que las características propias de cada grupo dependen a su vez de factores muy particulares donde se desarrollan.

Al revisar el desarrollo de niños atendidos por la madre en casa y con una situación estable se han observado diferencias cuantitativas y cualitativas de éste con hijos abandonados por las madres solteras quienes no presentan un ambiente estable, con inestabilidad emocional, afectiva, de reproches por parte de la familia y el sentimiento de culpa que ella siente al dejar a su hijo en diferentes ambientes y no poder dedicarle el tiempo que su hijo le demanda; en este caso el hijo de la madre soltera pierde oportunidades de ser estimulado por medio del juego, plática con la madre, actividades recreativas por falta de tiempo o recursos económicos, quedándose al margen de aquellos niños quienes cuentan con la imagen paterna a su alcance (Pereira, 1984).

Papalia y Wendkos (1985) afirman que el niño que no cuenta con un padre que interactúe con él directamente lo mantiene al margen de la estimulación que el padre mismo le pueda brindar, dejándolo en clara desventaja afectiva y en su rendimiento escolar, así como en su desarrollo en general comparado con aquel que sí lo tiene e interactúa con él. Para estos autores, en el caso de una madre divorciada o una mujer joven con hijos pequeños que haya enviudado, las características de abandono que experimenta el hijo son similares.

En el caso del fenómeno social de la madre soltera existen varios factores que deben ser analizados con una profundidad mayor, puesto que el tema abarca diversidad de variables que desde el aspecto psicológico podrían resultar de interés en el campo de la investigación.

### 2.3.3. Padres que trabajan, sus hijos y opciones.

Ante la demanda de un mejor estilo de vida por parte de los miembros de la familia y el buscar la posibilidad de una mejor educación en escuelas particulares o de gobierno, la madre ha tenido que "abandonar" su hogar para aportar dinero solventando algunos de los gastos que genera la casa, los hijos y evitar ser ella misma una "carga" al marido, en cuanto a los gastos.

En la actualidad, se observa que la mujer se está abriendo espacios de acción laboral mayores que en décadas anteriores donde también tiene la posibilidad de trabajar por superación personal, aunque repercute directamente en las relaciones familiares por falta de tiempo para convivir con sus hijos y marido.

La lucha por el poder se inicia cuando ambos aportan dinero y solventan gastos como pago de teléfono, luz, agua, entre otros servicios necesarios para el uso común o bien, desde quien decide los programas de televisión que se ven en el hogar o a donde deben salir de paseo (Ehrlich, 1989) ya que la mujer en ocasiones es quien lleva a los hijos de paseo sin necesidad de que el padre vaya con ellos. Lo cual le da mayor dependencia y le acarrea también mayores problemas con su pareja.

Es claro como una sociedad capitalista, de competencia y consumo ha empujado a las mujeres a salir del hogar para dedicarse a otras actividades, creando a su vez fuentes de trabajo para la clase

media baja o baja; donde las mujeres de este nivel salen en busca de una oportunidad para realizar las labores domésticas que le corresponderían desempeñar a la "señora de la casa" quien por razones descritas anteriormente ha tenido que abandonar la casa, dejando incluso el cuidados de la misma así como el de los hijos.

Mientras que la mujer permaneció sumergida en el hogar, el índice de divorcios era menor en nuestra sociedad ya que a la mujer no le quedaba otra opción que atender al marido a cambio del alojamiento, comida y vestido para ella y sus hijos (Ehrlich, 1989). El marido era un tirano que no participaba en las actividades del hogar, anteriormente propias de la mujer y mucho menos en la crianza de sus hijos. Con el despertar de la mujer al cambio de actitud sumisa y de esclava se abrieron nuevas expectativas para ella.

Si bien es cierto que el esposo no le dedica tiempo completo a las labores de la casa como lo haría la esposa aunque trabajara; participa mayor tiempo en la crianza de los hijos, en algunas labores domésticas y en casos extremos es la mujer quien sale a trabajar mientras él permanece en casa. Esto último es un fenómeno que se ha venido desarrollando en las clases sociales media-baja y baja donde el marido sucumbe al hábito originado por el alcohol abandonando a su esposa e hijos a la atención y responsabilidad de ella, quien a su vez debe hacer frente a la nueva situación que se le presenta; por citar un ejemplo.

Existen diferentes factores que orillan a una mujer a abandonar su hogar y unirse a las filas del grueso de la población económicamente activa de la sociedad y "abandonar" a sus hijos, dejándolos al cuidados de otras personas. En estos casos sea cual sea la situación, la opción que surgió para las amas de casa que trabajan ya sean solteras o casadas son las guarderías con horarios completos. Ahora, las mujeres que trabajan fuera de sus hogares, acuden a la familia nuclear como la última alternativa o bien, ante una enfermedad u otro tipo de cuidados especializados que el niño necesite ocasionados por accidentes, caídas o fracturas entre otros.

La forma como se encuentra organizada una guardería, desde el personal que labora en ella hasta el tipo de población infantil que asiste resulta ser de gran interés para el campo de la investigación psicológica, ya que brinda por igual las mismas oportunidades de desarrollo para los niños en



general, por lo que será retomado con mayor amplitud en el capítulo siguiente así como el por qué de su importancia.

### CAPÍTULO 3. ESTANCIAS INFANTILES Y GUARDERÍAS.

Existen diversas opiniones en torno a la creación y uso de las estancias infantiles, así como los diversos conceptos con las que se les conoce, tales como guarderías, jardín de niños, preprimaria o Centro de Desarrollo infantil (CENDI).

Si bien, la única diferencia que podría citarse entre dichos conceptos es principalmente en forma y no en fondo, es decir, si están financiadas por el gobierno o son particulares, sus horarios de atención, los programas, las edades de los niños pueden variar de una a otra institución.

El objetivo central de la guarderías es la atención a niños menores de 6 años de edad, cubriendo los aspectos educativos y asistenciales por parte del personal que labora en esos centros. Cabe mencionar que el concepto "niño", pretende describir una etapa del ser humano y no hace referencia a un individuo en particular.

En esta época, hacer uso de una guardería es de lo más común comparado con otros años, donde las funciones de la mujer estaban precisamente dentro del hogar cuidando a sus propios hijos; lo que le daba el "valor" como un ser útil y una figura importante, respetable (Schaffer, 1979).

En la actualidad las guarderías en México gozan de demanda, hace apenas 40 años no se utilizaban con la matrícula y demanda como en nuestros días, los niños acudían a jardines de niños 3 horas de lunes a viernes y donde los programas abarcaban aspectos pedagógicos limitándose a colorear, pegar y recortar, sin tener claro las áreas que se estimulaban en el menor y sobre todo, sin tomar en cuenta las características particulares de cada individuo; realizando programas generales sin atender a la situación geográfica en la que se desenvolvían los niños o bien, las necesidades específicas de la población al mismo tiempo que el asistir era opcional y no obligatorio como ahora, a partir de los 4 años de edad como lo marca la Secretaría de Educación Pública.

Estas problemáticas son de interés para la presente investigación y dignas de ser retomadas con mayor profundidad, analizando aquellos aspectos de las guarderías como una opción al cuidado de

los hijos de las mujeres que trabajan fuera de sus casas y por otro lado, cómo las guarderías son fuente de estímulos que enriquecen el desarrollo infantil.

### 3.1. Antecedentes y auge de las guarderías.

Para visualizar la historia de las guarderías en América, se deben seguir dos vertientes, las guarderías de día y las guarderías-escuelas. Las primeras guarderías de día fueron creadas como respuesta a la "ola" de inmigración que trajo a Estados Unidos más de cinco millones de familias extranjeras entre los años 1815 y 1860, y a la industrialización, así como a la urbanización que impulsó a las mujeres durante dicho período, a abandonar sus hogares para trabajar en las fábricas (Clarke-Stewart, 1984).

Los niños de corta edad tenían que valerse por sí mismos, quedaban encerrados en sus casas, vagabundeaban por las calles sin supervisión o permanecían bajo el eventual cuidado de algún vecino, familiar o el hermano mayor.

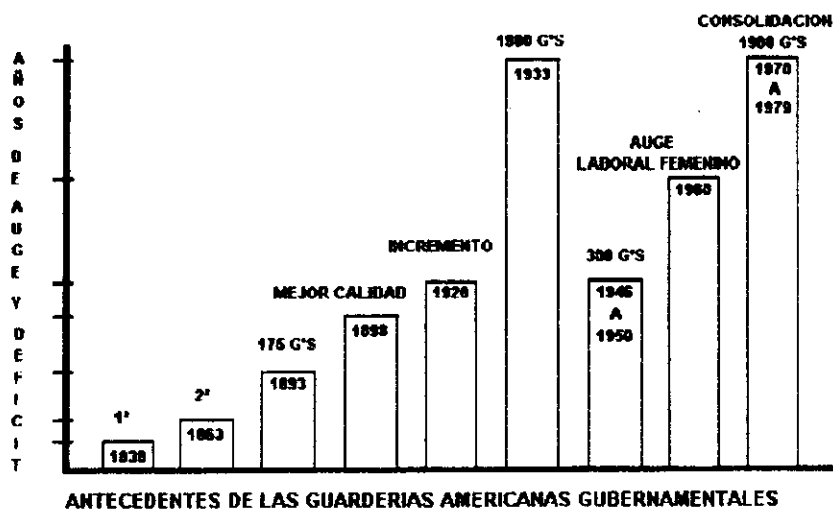
Las primeras guarderías de día fueron creadas con el propósito de atender las necesidades básicas y de asistencia de los niños; éstas fueron organizadas por señoras adineradas y de beneficencia (Clarke-Stewart, 1984).

Durante la guerra civil americana se abrieron varias guarderías más para atender a los hijos de esposas viudas, recién nacidos de mujeres que se atendían en el "Hospital Nurses and Childrens" de Nueva York, o simplemente se daba atención a los hijos de mujeres que trabajaban en hospitales y fábricas. Para los años 1950 a 1965 el fenómeno de las guarderías comenzó a decaer tan rápidamente como había iniciado al concluir la guerra. Fueron cerrados tres mil centros aproximadamente (gráfica 1).

Con asombro, una sociedad machista y dominada por hombres, observó que lejos de que las mujeres regresaran a sus hogares a cumplir con sus funciones de "amas de casa", éstas se negaron a abandonar sus trabajos. En 1965 y ante la necesidad de atender a los hijos de las trabajadoras, se

crearon las guarderías-escuelas; donde se atendían a niños mayores de 2 años y menores de 6 años de edad.

Por otro lado, Evans (1989) señala los orígenes de las guarderías en el continente europeo. La educación infantil temprana se inició con J.A. Comenius (1592-1670), J.J. Rousseau (1712-1778) y J.H. Pestalozzi (1746-1827) (en Evans, 1989), todos ellos precursores del cuidado del infante. En el caso específico de Pestalozzi, contribuyó con la enseñanza y capacitación de mujeres jóvenes en el cuidado de los niños pequeños; contribución que se ha perpetuado hasta nuestros días. En la puericultura, se margina al varón en éste campo como "niñero" o "asistente educativo", aunque existen educadores, es muy poca la matrícula del sexo masculino en este terreno en donde la mujer por funciones propias de la naturaleza y capacidad de servir, se le asigna la actividad de la crianza infantil.



Gráfica 1.- En éste cuadro se pueden observar los incrementos en el número de guarderías (G's) a través de una década y años posteriores. Un fenómeno determinante para la consolidación de éstos centros, fue que las mujeres se negaran a renunciar a sus empleos (año 1960 a 1979).

Sin embargo, Papalia y Wendkos (1985) y Lezine (1979) precisan el inicio de las guarderías en Francia, aunque los años varíen en forma radical. Los investigadores citados primeramente

(Papalia y Wendkos), señalan como la fecha inicial el año de 1882 de los centros de atención a infantes, dichos centros tenían el propósito de ayudar a las madres solteras con hijos pequeños. El gobierno francés estableció un sistema nacional de "écoles maternelles", traducido como escuelas maternas o preescolares.

Para Lezine (1979), el origen de las guarderías se remonta al año 1774, desarrollándose plenamente en el siglo XIX y adoptadas por Inglaterra a raíz de la fuerza ilimitada que cobró la Revolución Industrial, donde la mano de obra femenina era más barata que la masculina.

En el año de 1969, las guarderías se encontraban dirigidas bajo una organización gubernamental francesa: "La protección maternal infantil" (P.M.I.), que representaba el conjunto de las medidas técnicas y administrativas, económicas y sociales que tienen como objetivo proteger la salud del niño y garantizar a éste un desarrollo físico y mental, tan cercano como sea posible al desarrollo normal "ideal", es decir, lo más apegado a la crianza en un ambiente familiar y agradable.

Regresando a la historia en América, Susan Blow (1843-1916) (en Evans, 1989) realizó sus primeros experimentos educativos en el nivel de jardín de niños de St. Luis Misuri, poco después de la guerra civil americana. Lo que ayudó a mejorar y realizar aportaciones a éste campo del desarrollo infantil institucionalizado, abordado por diversos investigadores (Clarke-Stewart, 1984; Coll, 1982; Evans, 1989; García, 1992; Lawrence, 1982; Marchesi, Coll y Palacios, 1990; Penchansky, 1985; Remplein, 1980; Secadas y Barbera, 1984).

A lo largo de la historia de las guarderías y su creación, se deja ver la influencia del "hombre" ante un fenómeno que escapó de sus "manos", la mujer asalariada, de quién el hombre, en alguna manera, finalmente sacó ventaja de dicho fenómeno ya que ahora, la mujer contribuye en la economía del hogar representando menor desgaste para él, a pesar de que no contribuye como "hombre" en las actividades del hogar y donde la mujer ahora demanda condiciones de igualdad en todos los aspectos, mejores oportunidades de trabajo y colaboración del hombre en el hogar.

### 3.2. Concepto y definición.

Para comprender la gama de información que nutre al concepto "guardería" es necesario retomar sus funciones logrando con ello una definición aproximada de ésta.

Una guardería es la alternativa visible y fácilmente identificada de atención a niños menores de 6 años. Son aquellas a las que se hace referencia del cuidado de los niños en ausencia de la madre por personal asalariado, el cual puede ser o no escolarizado (Clarke-Stewart, 1984).

Una guardería puede proporcionar asistencia a menos de 15 niños o más de 300, sin exceder su capacidad física. En general, están divididos en clases según su edad, mantienen horarios fijos, se hacen responsables ante los padres del cuidado y seguimiento diario de sus hijos, mantienen actividades pedagógicas de estimulación y aprendizaje, principalmente, inician al individuo en el vasto terreno de la socialización.

El ambiente escolar es una de las instancias básicas en la socialización del niño y en la transmisión de la cultura (Gratitot-Alphandery y Zazzo, 1978). En nuestra cultura moderna, el proceso de socialización comienza en forma temprana en la familia y se acentúa en las guarderías o jardines de niños y se continua durante 10 a 17 años más, en la etapa adulta, donde la formación o "deformación" de nuestra capacidad para relacionarnos se ha concretizado, poniéndose de manifiesto ante las relaciones laborales y familiares.

Las aportaciones del ambiente escolar se pueden considerar de la siguiente manera (Gratitot-Alphandery y Zazzo, 1978):

- a) El trato frecuente con sus "iguales" proporciona al individuo una información sobre los medios socioculturales y familiares diferentes del suyo, otros géneros de vida, sistemas de valores; relativos a su propio marco de referencia familiar.
- b) En el interior del grupo se retoman los valores, sentimientos, tipos de comportamiento tales como: rivalidad, competencia entre uno o varios miembros, colaboración, competencia,

solidaridad, responsabilidad, lealtad para con otros, intercambio, participación, amistades, enemistades, aceptación de roles asignados, entre los conceptos más comunes que se presentan entre un grupo de individuos.

c) Las interacciones favorecen la aparición de la reciprocidad al nivel de identificación de pensamientos, sentimientos y de la acción; por ejemplo, el niño aprende a tener en cuenta a los otros, comunicándose con ellos, busca influir y ser influenciado, sufriendo la consecuencia de sus propias acciones.

d) El gran número de interacciones caen fuera del sujeto adulto y por ello, el individuo tiene posibilidades de manifestarse, de expresarse y afirmarse de manera auténtica y espontánea con otros de su misma edad y de ambos sexos. Cuando la autoridad del adulto se hace presente, la iniciativa, libertad y espontaneidad se minimizan o bien, se anulan ya que el adulto impone, mientras que en una relación de "iguales" ponen de manifiesto el último punto a mencionar.

e) La toma de conciencia de sí mismo. Al mantener una relación de igual a igual con otros de su clase, el niño aprende y concreta la idea de que existen otros seres diferentes a partir de las comparaciones consigo mismo, siendo éste el punto de referencia "yo quiero", "a mi me gusta", "pienso y luego existo".

Lezine (1979) proporciona una definición de lo que son las guarderías, describe en forma global el perfil y función de éstas, enfatizando que "las guarderías son establecimientos que tienen la misión de cuidar, durante el trabajo de los padres al niño de menos de 3 años de edad y que tienen la posibilidad de permanecer en ellas desde las siete horas de la mañana a las siete de la tarde, permaneciendo cerrados los sábados, domingos y días festivos" (pág. 188).

El hecho es que estas instituciones fueron creadas con el propósito de ayudar a las madres que trabajan fuera de sus hogares, proporcionándoles la tranquilidad de que sus hijos se encuentran atendidos y seguros en un lugar donde además de los servicios asistenciales, en condiciones salubres, también reciben atención programada de enseñanza pedagógica, a través de cantos,

juegos, materiales diversos, entre otros, logrando un desarrollo óptimo de sus hijos antes de ingresar a la educación primaria.

Para Evans (1987), el objetivo de las guarderías varía en su terminología específica pero generalmente coinciden en dimensiones amplias del crecimiento, que incluye la sociabilidad, la estética, el desarrollo sensoriomotor y la motivación para el logro. Headley en 1965 (en Evans, 1987) sugiere que la función del jardín de niños debe ser, ayudar al niño para el cumplimiento de los objetivos siguientes:

- 1) Amistad y camaradería en las relaciones con otros niños.
- 2) Mayor eficacia para resolver problemas, con base en actividades individuales y en relación de grupo.
- 3) Respeto a los derechos, la propiedad y las aportaciones de los otros niños.
- 4) Sensibilidad al reto intelectual.
- 5) Logro de una buena coordinación sensoriomotora.
- 6) Entendimiento de los conceptos necesarios para el aprendizaje continuo.
- 7) Sensibilidad a la belleza en todas sus manifestaciones.
- 8) Realización de la individualidad y las aptitudes creativas.

Con lo anterior, se puede observar la gama de objetivos que se pueden obtener, a través de programas definidos con actividades psicopedagógicas y favorecedoras del desarrollo del individuo.



juegos, materiales diversos, entre otros, logrando un desarrollo óptimo de sus hijos antes de ingresar a la educación primaria.

Para Evans (1987), el objetivo de las guarderías varía en su terminología específica pero generalmente coinciden en dimensiones amplias del crecimiento, que incluye la sociabilidad, la estética, el desarrollo sensoriomotor y la motivación para el logro. Headley en 1965 (en Evans, 1987) sugiere que la función del jardín de niños debe ser, ayudar al niño para el cumplimiento de los objetivos siguientes:

- 1) Amistad y camaradería en las relaciones con otros niños.
- 2) Mayor eficacia para resolver problemas, con base en actividades individuales y en relación de grupo.
- 3) Respeto a los derechos, la propiedad y las aportaciones de los otros niños.
- 4) Sensibilidad al reto intelectual.
- 5) Logro de una buena coordinación sensoriomotora.
- 6) Entendimiento de los conceptos necesarios para el aprendizaje continuo.
- 7) Sensibilidad a la belleza en todas sus manifestaciones.
- 8) Realización de la individualidad y las aptitudes creativas.

Con lo anterior, se puede observar la gama de objetivos que se pueden obtener, a través de programas definidos con actividades psicopedagógicas y favorecedoras del desarrollo del individuo.

### 3.3. Su función como proveedora de estimulación y facilitadora del desarrollo infantil.

Los programas que rigen a las guarderías o Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) se están actualizando y renovando, a medida que avanzan las investigaciones en este campo. La pedagogía actual ha evolucionado, a medida que se exploran los potenciales individuales y grupales en lo que a la enseñanza se refiere, dejando de ver más al adulto y concentrándose en las necesidades de la población infantil, considerando ahora al sujeto como único e indivisible, inmerso en un "todo".

Un buen programa preescolar se debe centrar en el niño como un ser integral, es decir, con fines pedagógicos, la enseñanza debe estar acompañada de las condiciones físicas necesarias, empleo de los materiales adecuados, incluyendo docente capacitado, para lograr un desarrollo óptimo en las áreas físicas, psicológicas y sociales (Ehrlich, 1989).

Wallon (1975) señala en el aspecto evolutivo del niño que las técnicas intelectuales que se transmiten al niño en la primera etapa, sobre todo a través del lenguaje y en la medida en que aprenda a emplearlo, no son los menos importantes, son determinantes en la formación de éste y que además el aprendizaje no concluye con los últimos años de la infancia, sino que puede prolongarse a diferentes niveles incluyendo la etapa adulta.

La psicología por su parte, debe estar al tanto en este campo de investigación en la detección de necesidades individuales de cada niño, observar y dar seguimiento a su desarrollo físico, afectivo, de cómo se interrelaciona con sus compañeros, con el adulto, cómo se desenvuelve un grupo en una comunidad, cómo influye su ambiente familiar, orientando a padres y docentes con el fin de que el individuo se forme como tal, proporcionando los elementos que se requieran para idealizar al adulto con más posibilidades de alcanzar mayores habilidades en las áreas físicas, psicológicas y sociales.

Se podría suponer que en este campo de acción, el psicólogo tiene la posibilidad de actuar en el rubro de la prevención aunque en forma utópica ya que en el hogar y en las guarderías los niños pasan la mayor parte de su tiempo (Mozere y Aubert, 1988).

Desde los 6 años de edad el niño ha formado su personalidad, si bien, a lo largo de su vida existirán eventos significativos, su "psique" se habrá formalizado con dichos eventos proporcionados por el adulto.

La aportación importante realizada por Piaget al estudio del niño, es precisamente la observación, el análisis, la intervención y la descripción de los sucesos y procesos internos y externos del infante (Lawrence, 1982). La preocupación por atender las necesidades e inquietudes del niño, vistas en forma diferente al adulto, el cual basaba los programas educativos en una enseñanza tradicional rígida y poco pedagógica, encasillando a cada uno en un molde en el cual debía encontrar sus propias expectativas aunque no se acercaran ni al margen de las suyas propias. El desarrollo es individual y como tal se debe abordar.

Las características geográficas de la guardería y el personal que lo incluye, forman básicamente las variables que facilitan o entorpecen la estimulación ofrecida a la población infantil.

Estas pueden constituir un edificio independiente o bien estar incluidas en un inmueble, el cual puede ser gubernamental o de una empresa particular. Generalmente cuenta con una recepción de menores, salas con estímulos visuales donde se llevan a cabo las actividades pedagógicas, áreas de aseo y baños adaptados para niños, otros para uso de los adultos, un salón para realizar actividades de cantos y juegos, un edificio ya sea terraza o jardín para actividades libres y recreativas, en algunos centros existen comedores con mesas y sillas adaptadas para la población infantil, un lugar para acomodar los platos, cubiertos, vasos, un comedor para adultos, cocina y banco de leche para preparar los alimentos de preescolares, maternas y lactantes, un espacio con mesas de exploración para recibir a los bebés, un espacio para supervisar las condiciones en las que entran los menores que caminan a la guardería, así como un estacionamiento para uso del personal, padres de familia u otras personas que visiten el lugar (Lezine, 1979).

Se debe disponer de asistencia sanitaria, el mobiliario debe ser adecuado y adaptado a la población, espacios, ventilación, luz, limpieza, juguetes, seguridad, nutrición e inmunización (Clake y Stewart, 1984).

La plantilla del personal que labora en la guardería debe estar integrada por una directora, personal docente, cocineras, encargados de limpieza, lavandería, mantenimiento; dependiendo siempre del número de niños que atienden será el número de personal (Lezine, 1979).

En algunos centros, existen profesionistas y técnicos dedicados a vigilar el desarrollo del niño, tal es el caso de psicólogos, dentistas, médicos, trabajadores sociales, pedagogos, nutriólogos, músicos, maestros de educación física o estimulación temprana, danza, pintura y artes plásticas.

Al mencionar el tipo de personal que labora en estos centros, las diferencias del por qué no todos cuentan con una plantilla uniforme, es por el tipo de guardería donde se atiende a los menores. Clarke y Stewart (1984), clasifican cinco tipos de guarderías:

- a) Guarderías con propietarios. Son aquellas que han sido creadas con fines de lucro.
- b) Guarderías comerciales. Son aquellos centros privados de una misma cadena con locales y programas uniformes.
- c) Guarderías comunes o eclesiales. Estas fueron creadas con el fin de atender a niños pobres o de escasos recursos materiales.
- d) Guarderías de compañías y corporaciones. Fueron creadas como un beneficio a corporaciones, fábricas, hospitales, universidades y sindicatos, proporcionando guarderías para los hijos de sus empleados.
- e) Guarderías de servicio público. Están abiertas para atender a todas las familias que se acerquen a solicitar los servicios de la misma.

Es por los objetivos propios de cada institución o centros de atención al menor, que las plantillas varían, así como también dependerán de los recursos materiales, de espacio y humanos requeridos para llevar a cabo dichos objetivos.

Ahora bien, en la práctica y los contenidos curriculares más importantes en la educación infantil se resumen en los cuatro apartados o áreas descritas por García (1992):

- 1) *Los sentidos*, son los "canales" perceptivos a través de los cuales el niño recibe información sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea.
- 2) *La motricidad*, es un instrumento fundamental para la creación, elaboración y transformación de la realidad.
- 3) *El lenguaje*, vehículo primordial para la comunicación.
- 4) *El propio cuerpo y la sociabilidad*, bases para la construcción de la futura personalidad del niño.

Por su parte Mata (en García, 1992) establece los siguientes núcleos que, a su juicio, deben abarcar la educación de los niños de 0 a 6 años de edad:

- a) El dominio del propio cuerpo, movimientos grandes y finos, coordinación, ritmo y control.
- b) Las bases del conocimiento; percepciones, representaciones, nociones del espacio, tiempo, causalidad.
- c) La adquisición de hábitos en general, personales, de juego, de trabajo, de relación, de higiene.
- d) La capacidad de expresión.
- e) El lenguaje.
- f) La afectividad y sensibilidad estética.
- g) El proceso de socialización.

Todos estos ámbitos de la personalidad infantil quedarán integrados desde el punto de vista didáctico: 1) Expresión psicomotriz, 2) Comunicación lingüística, 3) Lógico-matemáticas, 4) Medio natural y social, 5) Expresión plástica, musical y dramatización, 6) Afectividad-socialización.

Las condiciones físicas de las guarderías están centradas en las variables más importantes a considerar de un centro de educación infantil como son principalmente: la ubicación, orientación, estructura, distribución de espacios, condiciones acústicas, iluminación, ventilación y sistemas de calefacción para aquellos lugares de climas extremos. Así como se establecen lugares y espacios físicos para trabajar con los niños institucionalizados, existen también contextos culturales que lo afectan diariamente en su desarrollo.

García (1992) menciona los contextos que conforman el ambiente escolar de acuerdo a un enfoque interactivo, como son el contexto sociocultural y el contexto familiar (ver figura 1). En la práctica profesional, describe 3 medios de carácter general como son la observación, las pruebas estandarizadas y la entrevista, como herramientas para obtener información sobre dichos contextos.

Para García la interacción con los padres de familia es una oportunidad de evaluar a los menores y obtener información sobre su medio ambiente, utilizando la comunicación con los padres de familia y la entrevista, la cual debe ser clara, obtener información relevante, buscar la veracidad y la exactitud en la información, y llevar el seguimiento de cada uno de los niños.

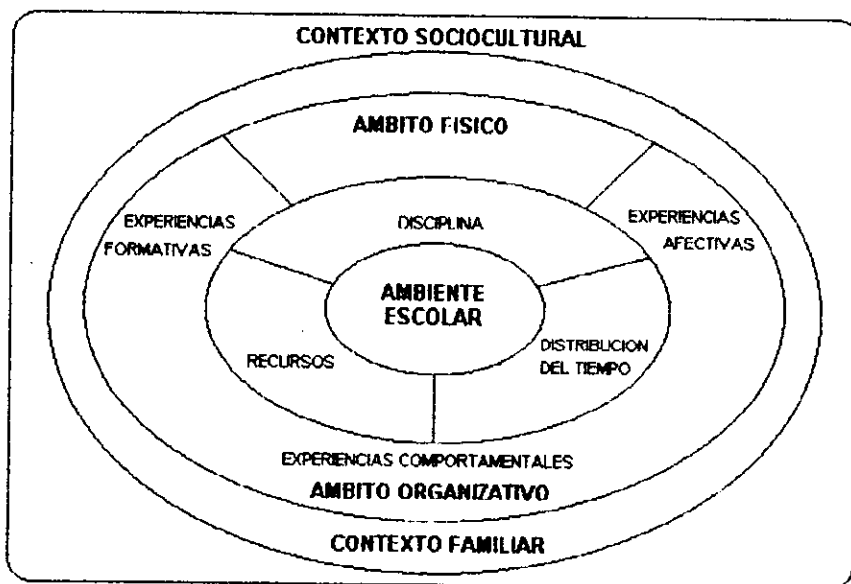


Figura 1.- Contextos que conforman el ambiente escolar, contexto institucional, integrado por los ámbitos, físico y organizativo; contexto familiar y contexto sociocultural. Cada uno de ellos conforman las variables de estimulación para el niño.

Con respecto a la acción educativa que se desarrolla en las guarderías, se encuentra centrada en el niño, en sus características y a veces en sus intereses (Penchansky, 1985). Por lo que los programas que se laboran deben retomar las necesidades del menor, para identificar si las acciones de intervención programada causan efecto en el desarrollo de aquellas necesidades detectadas,

valorando dicho desarrollo. Para medir los parámetros evolutivos, se retoman básicamente las pautas educativas en relación con las características del niño en las distintas etapas de su desarrollo y los objetivos o conductas a lograr como resultado de la labor educativa.

En este punto, la edad cronológica del niño es únicamente un parámetro de referencia y de dónde el evaluador partirá para su observación y diagnóstico. En tal caso, el "niño promedio" o "niño normal" hace referencia a un concepto estadístico que se deriva del estudio de cientos de casos y que a su vez, resulta útil cuando se requiere como referencia en una comparación, como sería el caso de las escalas de desarrollo.

En las guarderías se utilizan básicamente los test de carácter propiamente para infantes, con estímulos y materiales que permitan evocar una respuesta espontánea. Amos Gesell (en Thorndike y Hagen, 1988) como el precursor del diseño de test basados en la observación de las respuestas posturales, manipulativas y sociales del niño, describió la conducta por medio de preguntas como "¿A qué edad se sienta el niño?", "¿A qué edad se pone de pie?", entre otras preguntas encaminadas al desarrollo.

Las observaciones de un gran número de infantes mostraron un orden característico y particular en los diferentes aspectos del desarrollo, acorde con la edad cronológica del niño. De ahí la importancia de evaluar el desarrollo infantil, con un instrumento que mida aquellas conductas "claves" del proceso "normal" de evolución del menor, por lo que uno de esos instrumentos es la prueba de Denver.

#### 3.4. Descripción de la prueba de Denver.

Una de las pruebas que evalúa el desarrollo del niño y diagnostica el desarrollo infantil por áreas en forma integral es la prueba de escrutinio de Denver, sin que los resultados pronostiquen los parámetros del coeficiente intelectual.

El interés por crear una prueba con las características del Denver, es que una gran parte de la población pediátrica no recibe un examen rutinario después de la lactancia, pero que en ocasiones,

cuando los niños son examinados existen fallas al diagnosticar su desarrollo en forma objetiva, es decir, psicólogos o médicos ocupan pruebas estandarizadas, pero con una duración extensa que llega a cansar al menor. Algunos profesionales en la evaluación a infantes, utilizan solamente el historial clínico del niño, algunos únicamente investigan un sólo aspecto del desarrollo, como las habilidades o la habilidad para el dibujo, aunque tengan claro lo que desean observar en el niño, se quedan al margen de una visión global de él.

La escala de Denver fue revisada y reeditada en 1970 por Williams Frankenburg, Josiah B. Doodis y Alma Fandal (en Thordike y Hagen, 1988), con el objeto de ofrecer un instrumento de simple aplicación y de fácil manejo e interpretación de resultados; estandarizado en una muestra representativa de la población de niños de Denver, Colorado, E.U.A.

Dicha estandarización se efectuó en una muestra de 1,036 niños entre 0.5 meses y 6.5 años de edad. Los autores de esta escala del desarrollo seleccionaron 240 ítems que no requerían equipos muy elaborados y que además, fuesen simples de administrar e interpretar.

Los ítems comprenden 4 funciones principales: Motricidad gruesa, motricidad fino-adaptativo, lenguaje y función personal-social. De los 240, seleccionaron 105, determinando la edad en la cual el 25%, 50%, 75% y el 90% de los niños del total de la muestra respondían con éxito a cada reactivo de la prueba.

La prueba evalúa individualmente a niños desde recién nacidos hasta los 6 años de edad, con el objetivo de detectar oportunamente a niños con problemas conductuales y de desarrollo, requiere de 20 minutos para su aplicación, calificación e interpretación.

Se exploran 105 tareas, contenidas en toda la prueba, divididas en 4 áreas del desarrollo como son (Salvia y Ysseldyke, 1993):

a) Área personal-social, con 23 reactivos, se agrupa en 3 subáreas: responde a las personas (sonríe), juegos interactivos y cuidado de sí mismo.



b) Área de motor-fino adaptable: contiene 30 reactivos; evalúa el asimiento y la manipulación, construcción en diferentes grados o alturas con cubos, el dibujo y la copia de figuras geométricas.

c) Área de lenguaje: los 21 reactivos evalúan la capacidad de los niños para producir e imitar sonidos y requiere de los niños mayores la demostración de un conocimiento objetivo como las partes del cuerpo, al igual que el dominio de aspectos más tradicionales del desarrollo del lenguaje como el vocabulario y la sintaxis.

d) Área de movimiento grueso: cuenta con 31 reactivos, evalúa el control corporal, la movilidad, la coordinación y el equilibrio.

Todos los reactivos se encuentran impresos en la hoja o protocolo de la prueba (ver anexo 1). En la parte superior e inferior de la hoja de respuestas se encuentra la línea cronológica continua de edad, la cual se obtiene de la fecha de nacimiento y la fecha de aplicación, trazando una línea vertical, pasando por los reactivos que se han de evaluar de acuerdo a la edad cronológica del menor (ver anexo 3).

Cada ítem se representa por medio de un rectángulo, el cual contiene marcas o señalamientos sobre el porcentaje de la población evaluada en esa edad cronológica. Al citar un ejemplo, queda claro como se traza la línea de la edad cronológica para proceder a la aplicación de los reactivos, iniciando la valoración (figura 2). En la hoja de este niño, la edad cronológica trazada, pasa por las habilidades 1 y 4 por lo tanto son las actividades a explorar.

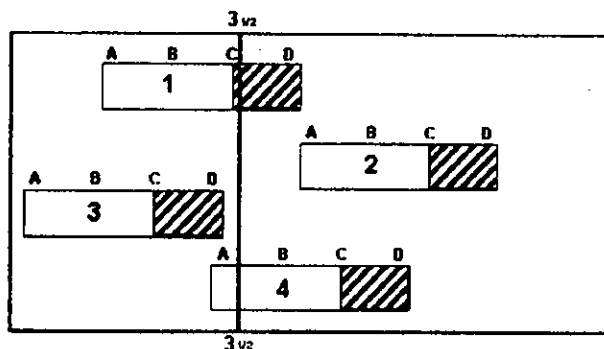


Figura 2.- Representación de las conductas a evaluar en la prueba de Denver.

La marca A en la habilidad 4, denota que los niños en edad cronológica pudieron desempeñarla únicamente el 25% de ellos; la línea B denota el 50%; la C el 75% y la D denota el 90% del grupo normativo que desempeña esa actividad requerida acorde a su edad (Salvia y Ysseldyke, 1993).

En la forma de registro, no se obtiene ningún número que determine el grado intelectual o de habilidades de cada niño; sino el perfil, con el cual se puede visualizar claramente las áreas del desarrollo en que se encuentra el niño "bajo" lo esperado conductualmente para su edad, o bien, permite identificar e intervenir con un programa de estimulación temprana en el área del desarrollo, antes de iniciar su vida escolar académica.

La forma de aplicar la prueba es sencilla, utilizando poco material y fácil de conseguir. Permite evaluar al menor en un tiempo no mayor a los 15 minutos, lo cual facilita la obtención de un diagnóstico ideal para la población en las guarderías, el material debe contener pelotas, madejas de estambre, campanas, escobas, hojas de papel, colores, entre otros (ver capítulo 4).

El diagnóstico en la etapa temprana, desde el nacimiento, ayuda a la prevención de alteraciones o deficiencias posteriores en el desarrollo de un niño "normal", es decir clínicamente sano, y donde no sólo se toma en cuenta factores biológicos, sino también, aquellos factores psicológicos y sociales.

Ahora bien, diversos factores como son el entorno familiar y escolar, favorecen o entorpecen el desarrollo "normal" del niño, sin perder de vista la herencia biológica o deficiencias fisiológicas, permitiendo con ello enmarcar el ideal de la infancia, es decir, si existiera una familia con valores, con ética, con afectividad, con socialización abierta hacia otros, sin violencia intrafamiliar, con una carga genética sin "errores", sanos físicamente, así como psicológica y socialmente, se estaría "idealizando" el perfil del individuo "perfecto" producto de una sociedad "perfecta".

Por otra parte, si contaran con el servicio de una guardería para su niño "ideal" en condiciones del inmueble, material y con recursos humanos capacitados y dedicados a instruir y no a dirigir a través de la imposición, la sociedad no tendría que hacer uso de las terapias de estimulación o rehabilitación de niños con pocas oportunidades para desarrollar aspectos secundarios al físico,

como serían la creatividad, afectividad, las emociones y desde luego la capacidad de hacer frente a la toma de decisiones en cualquier ámbito de su vida.

Para esto, únicamente resta decir, que afortunadamente, la psicología va ganando terreno en cada uno de los aspectos que integran al ser humano a pasos agigantados, a través de la experimentación y la investigación; interviniendo en forma temprana cobrando fuerza y credibilidad.

### 3.5. Los Centros de Desarrollo Infantil de la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal del Gobierno del Distrito Federal.

Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) dependientes directamente de la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal (D.G.A.D.P.), del Gobierno del Distrito Federal (G.D.F.), abren sus instalaciones con base al calendario de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), de lunes a viernes y de 8:00 a 15:30 hrs. siendo un total de 8 centros de la misma dependencia.

Las prácticas para la presente investigación se llevaron a cabo en el CENDI No.3 ubicado en Navojoa y Av. Del Taller S/N, col. Alvaro Obregón en la Delegación Venustiano Carranza. En la estructura organizacional de los centros se cuenta con una directora, un equipo técnico y profesional, personal docente, personal de cocina y servicios generales (ver figura 3).

## CENDI No.3 del G.D.F.

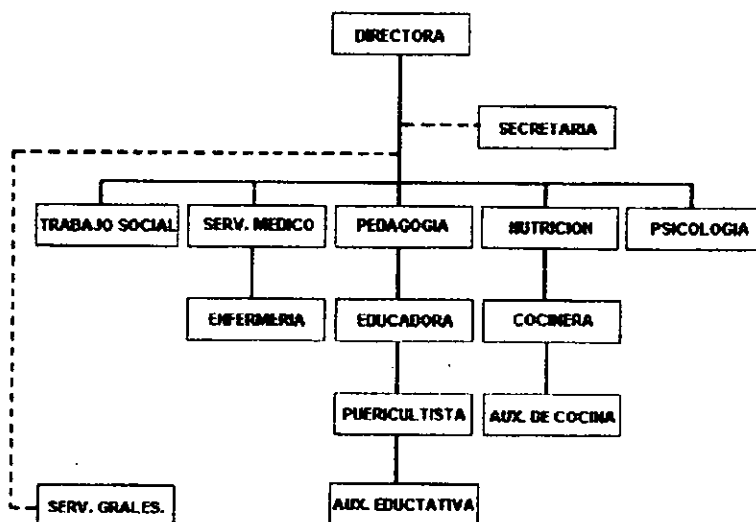


Figura 3. Organigrama del CENDI No.3 del G.D.F.

Cuando llegan los niños a las instalaciones, se realiza un "filtro" para detectar las condiciones en las que llegan los menores siendo responsable directo el médico y la enfermera del servicio, sobre todo del aseo y enfermedades propias de la infancia como varicela, rubéola, parotiditis, entre otras similares; al pasar dicho filtro los menores acuden a sus salas, donde los espera el personal docente como son educadoras, puericultistas, asistentes educativas y/o niñeras, dependiendo de la organización propia del CENDI.

En ese tiempo se realizan actividades como son las rutinas de higiene, para que los niños pasen al comedor en dos diferentes horarios, desayuno de 9:00 a 10:00 y la comida de 13:00 a 14:00 hrs., el tiempo restante se emplea en actividades psicopedagógicas organizadas por el personal docente y supervisadas por la S.E.P., al finalizar la labor asistencial y educativa, el personal docente se encarga de "entregar" a los menores con sus familiares en el "filtro" de las 14:00 hrs a las 15.30 hrs. ya que las madres de los menores a quienes prestan sus servicios, son mujeres que trabajan con una plaza de base en las oficinas del G.D.F.

La supervisión del trabajo que se realiza en los CENDI del G.D.F., también se realiza por parte del personal técnico y profesional de la D.G.A.D.P. de quien dependen económicamente para su mantenimiento, así como también de los aspectos normativos en los 8 centros. Al interior de la institución, se realiza trabajo multidisciplinario por parte de las áreas de psicología, servicio médico, trabajo social, pedagogía y nutrición, sobre la atención de aquellos casos que requieran seguimiento por parte de las diferentes disciplinas que integran a los CENDI.

En estos Centros de Desarrollo Infantil, se persigue el propósito de impulsar el desarrollo integral de los menores desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad, se encuentran conformados por 9 salas, lactante A, B y C; maternal A, B y C, así como preescolar 1ro., 2do. y 3ro.; con una capacidad de 150 alumnos en total.

Como instituciones gubernamentales, se llegan a establecer en "vicios", rutinas y burocratismos que en ocasiones repercuten en la atención de los menores; también, la falta de capacitación al personal docente quien tiene la responsabilidad directa de atención de los menores, así como las condiciones en las que desempeñan las actividades, sobre todo de espacio ya que de los 8 centros, el CENDI No.3 es el único cuya estructura es una casa adaptada a CENDI.

Para continuar con la descripción de las muestras escogidas para la presente investigación, tanto de los niños como de las madres de los menores, se deberá revisar el capítulo 4 correspondiente a la metodología, así como la aplicación del Denver a los menores adscritos al CENDI No.3 de la D.G.A.D.P. del G.D.F para lograr establecer la discusión final sobre el objetivo de la presente investigación que es analizar y comparar los factores de tipo familiar y social que influyen en el desarrollo infantil de hijos de madres asalariadas solteras y casadas que llevan a su(s) hijo(s) a un CENDI del G.D.F.

#### CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.

**SUJETOS:** Participaron 60 niños de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 7 meses y los 6 años de edad, que asisten al CENDI No.3 de la D.G.A.D.P. del G.D.F. (ver capítulo III). Se solicitó a las autoridades del centro, acceso a los expedientes de cada niño para realizar la selección de los sujetos de manera aleatoria; elaborando una lista con los nombres y apellidos asignando un número para su identificación, conformándose dos grupos.

Los dos grupos se integraron de la siguiente forma: el primer grupo fue constituido por 30 hijos de madres solteras y el segundo por 30 hijos de familias legalmente constituidas. Las madres de los niños de ambos grupos, laboran fuera del hogar, siendo su nivel socioeconómico clase media. Se denominó "madre soltera", a aquellas mujeres viudas, divorciadas sin contacto del hijo con su padre, así como solteras. Las familias legal y formalmente constituidas fueron aquellas parejas que viven en unión libre o casadas, en donde el padre está presente.

**DISEÑO:** Cuasiexperimental de dos grupos independientes.

**ESCENARIOS:** Se solicitaron y acondicionaron 3 espacios físicos para llevar a cabo el desarrollo de la investigación. El primer escenario fue un cubículo cerrado de 6 m<sup>2</sup> aproximadamente, buena iluminación y ventilación suficiente.

El segundo escenario fue una sala para lactantes de 12 m<sup>2</sup>, aproximadamente y el tercer y último escenario fue un patio de 60 m<sup>2</sup> para evaluar a los niños maternos y preescolares.

**APARATOS:** Cronómetro.

**INSTRUMENTOS:** Protocolo de la prueba de Denver y el manual de aplicación de los ítems a evaluar (anexo 1).

**MATERIALES:** 2 sillas para adulto, 2 sillas pequeñas, 1 escritorio, 1 mesa a la altura de los niños, 60 cuestionarios con el número asignado en el ángulo superior derecho, 60 hojas de evaluación de

la prueba de Denver, 5 crayolas gruesas, 10 lápices, 4 colchonetas, 1 sonaja con asa, 1 campana pequeña, 1 bola de estambre rojo de 10 cm., 1 pelota de goma, 2 tazas, 2 platos, 1 escoba, 1 trapo, 1 suéter, 60 hojas blancas, 100 grs. de pasas, 8 cubos de plástico, 1 botella de 5.8 pulgadas de diámetro, 4 recortes de fotografías: 1 hombre, 1 perro, 1 pájaro y 1 flor, 60 estrellitas como premio para los niños, 3 dibujos de: 1 gato, 1 perro y 1 pato, 1 triciclo, 1 pelota mediana, 1 cobija, 1 silla pequeña de plástico y 1 caja de galletas estilo "Marías".

**PROCEDIMIENTO:** Se realizó la petición de solicitud por escrito con la autoridad competente a cargo de la institución para ingresar a la misma, así como realizar prácticas con los menores; dicha solicitud se realizó por escrito a petición de la misma directora.

**F A S E 1:** Durante 3 semanas se citó a cada una de las 60 madres de los niños a evaluar, para llevar a cabo la recopilación de los datos a través de un cuestionario (ver anexo 2) que llenaron las madres; ocupando 1 sesión de 15 minutos para cada una en un cubículo cerrado.

El cuestionario fue entregado para que lo conocieran y leyeran el contenido del mismo, solicitando información general como el nombre completo del niño, el grupo o salón en el que se encontraba inscrito su hijo(a), su edad, la fecha, el sexo, años que lleva inscrito su hijo(a) en el CENDI, número de integrantes en la familia, número de hermanos, posición del niño en la fila de los hermanos y por último el estado civil de ella.

Se dio inicio con un rapport indicando a la madre lo siguiente: "Para realizar una investigación sobre desarrollo, es importante su colaboración y los datos que usted proporcione serán utilizados en la actualización de los expedientes de los niños".

A partir de los datos obtenidos a través del cuestionario llenado por las madres, se inició el trabajo con los niños. Se ordenaron y seleccionaron los datos llevándose a cabo el llenado de las 60 hojas

de evaluación (Denver) con los datos de cada menor, así como el rallado de las mismas (anexo 3). Al término del llenado de dichas hojas, se visitaron las salas de los niños evaluados, para lograr que el experimentador se familiarizara con ellos y viceversa.

F A S E 2: Se logró establecer una relación temporal de identificación que permitió una evaluación objetiva, tomando en cuenta que un niño debe percibir un ambiente confortable y en buenas condiciones, esto es, que el niño no tenga sueño, reconozca a las personas que lo rodean, esté enfermo o cansado; lo anterior con el fin de controlar variables extrañas que intervengan durante la evaluación en las respuestas del niño. El rapport con los niños se inició con las visitas a la sala participando diariamente en los cantos, actividades pedagógicas, rutinas de higiene y tiempos libres como el recreo, haciéndoles preguntas como "¿Cuántos años tienes?", "¿Cómo te llamas?", "¿Cómo se llama tu mamá?", por citar sólo algunas.

El relacionarse con los menores es importante ya que el rapport se estableció de acuerdo a la edad de los niños; cada grupo requirió de diversas estrategias de socialización por parte del investigador. En el caso del grupo de lactantes, la socialización y evaluación se llevó a cabo en la sala y en presencia de las maestras; para evitar el llanto de los niños ante el experimentador asociándolo a eventos agradables como la alimentación, los cantos y los ejercicios de estimulación temprana.

Los grupos de maternas y preescolares fueron visitados durante las rutinas diarias de higiene, en las actividades dentro de la sala y durante el comedor para llevar a cabo la socialización, mientras que las evaluaciones se realizaron en el patio y cubículo descritos en escenarios, donde se ejecutaron las conductas a evaluar, registrándose como lo indicó la prueba.

F A S E 3: La relación que se estableció niño-experimentador, ayudó a que los resultados fueran objetivos, por lo que la evaluación se realizó de acuerdo a su edad y grupo. Es importante destacar que las conductas señaladas con sombreado (anexo 4), son aquellas conductas que fueron "atravesadas" por la línea de edad cronológica de los menores evaluados; dichas conductas se desarrollaron para la aplicación de la prueba, debido a que el total de los ítems de escala son 105 y no todas se exploraron, justo porque no existían los parámetros de edad en la presente muestra. A continuación, se presentan los reactivos o ítems, especificados para las 3 áreas: lactantes,



maternales y preescolares; describiendo las actividades para valorar las áreas del desarrollo como son : movimiento grueso, movimiento fini-adaptativo, lenguaje y personal-social de la prueba de Denver.

## I. GRUPO DE LACTANTES.

Se trabajó con el primer grupo, constituido por 8 lactantes de 7 meses a 19 meses de edad, evaluándolos individualmente por áreas; para los dos bebés de menor edad de 7 y 8 meses las actividades fueron desarrolladas de la siguiente forma:

A.- M O V I M I E N T O G R U E S O: Esta área aparece como la primera para evaluar y diagnosticar en la prueba de Denver, por la edad cronológica de los bebés, se inició con el ítem 7 ya que en esas tareas cruzaron la edad del menor, las primeras 6 no se exploraron porque contaban con la edad mayor requerida para valorar los primeros reactivos. Se colocó al niño en la colchoneta para observar cada conducta presentada en el protocolo.

7).- SE LEVANTA APOYANDO LAS PIERNAS.- Se tomó al niño de las manos y antebrazos ayudándolo a emplear fuerza en sus piernas, apoyándose sobre sus piernas para levantarse de la colchoneta.

8).- SE SIENTA CON AYUDA.- Se colocó al bebé en una colchoneta acostado boca arriba. Se tomó de las manos y se jaló suavemente hacia adelante para quedar en la posición de sentado; se debió observar si quedaba en esta postura sin colgar la cabeza hacia atrás o adelante dejándola caer.

9).- SE SIENTA SIN APOYO.- Se colocó al bebé en la posición boca arriba, con ayuda del experimentador, el menor logró sentarse apoyándose de las manos, sin requerir de colchonetas o bien, de estar atentos a que no se cayera hacia atrás, de lado o de frente.

10).- SE PARA SOSTENIÉNDOSE.- Con ayuda del experimentador, se dejó al bebe sentado por si solo, sosteniéndolo algo de las manos, se le impulso hacia arriba, para lograr que se sostenga en sus extremidades inferiores.

11).- SE APOYA PARA PARARSE.- Con ayuda del experimentador, se le tomó de las manos en posición "sentado" impulsando al bebé hacia arriba, se esperó a que el menor aplicara la fuerza

para ponerse de pie, o bien, se colocó cerca de los barrotes de madera que habían en la sala y se esperó la respuesta del bebe al mostrarle una galleta para que la tomara.

12).- LOGRA SENTARSE.- Sin apoyo, se observó si el bebé fue capaz de sentarse sin recibir ayuda por parte del adulto o bien, de valerse de algún objeto para lograr sentarse por sí solo.

13).- CAMINA SOSTENIÉNDOSE DE LOS MUEBLES.- Se colocó al bebé frente a una silla pequeña de plástico permitiéndole que se detuviera de ella, cuando el menor logró equilibrarse y permanecer en pie por sí solo, se le animó para que alcanzara una galleta, logrando que se desplazara sostenido de la silla.

**B.- MOVIMIENTO FINO:** En esta área se inició a partir del reactivo 9, por su edad cronológica

9).- SENTADO BUSCA LA HILAZA.- En la posición de sentado con apoyo, el bebé buscó una hilaza o madeja de estambre, pasándola por su campo visual, esto es, frente a él y levantando lentamente la hilaza sobre una ruta de 180 grados, debió seguir el objeto con la vista.

10).- SENTADO TOMA DOS CUBOS.- Sentado en una silla, se le mostró un cubo de color amarillo logrando que fijara la vista en el objeto. Cuando el bebé fijó la vista en el cubo se le mostró un segundo cubo color rojo. Se le ofreció al menor un cubo y después el otro para que tomara ambos por sí mismo.

11).- BUSCA LA PASA, LA OBTIENE.- El experimentador, introdujo una pasa en un frasquito abierto a la vista del bebé, se esperó a que el menor la obtuviera cuando se le entregó dicho frasco.

12).- PASA EL CUBO DE UNA MANO A OTRA.- Se observó que el niño pasara un cubo de su mano derecha a la mano izquierda o viceversa moviéndolo en forma de exploración.

13).- GOLPEA DOS CUBOS ENTRE SUS MANOS.- Se le entregaron al bebé dos cubos, uno en cada mano, tras mostrarle como se golpean los cubos uno contra otro, se esperó la respuesta del menor de golpear los cubos.

14).- AGARRA CON EL PULGAR E ÍNDICE.- Sentado en una colchoneta, se le mostró al bebé una pasa dejándola sobre dicha colchoneta, se esperó la respuesta de tomarla con el índice y el pulgar.

C.- L E N G U A J E: En el área de lenguaje únicamente se evaluaron 5 conductas, por la edad de los niños, iniciando con el ítem 5.

5).- DICE PAPA Y MAMA EN FORMA INESPECÍFICA.- Durante la visita a salas, se observaron las verbalizaciones de los bebés, o bien, el experimentador se colocó frente al bebé, estableciendo contacto visual y se procedió a imitar los sonidos de "mamá" y "papá".

6).- SE VUELVE AL OÍR UNA VOZ.- Sentado en una silla, se pidió a la maestra que nombre al bebé y al oír la voz de ella éste volteó.

7).- IMITA LOS SONIDOS DEL HABLA.- Este reactivo se valoró durante las actividades en general de los menores como cambio de pañal, alimentación y actividades recreativas, esperando la imitación de los sonidos producidos por el menor ante las verbalizaciones del adulto o bien, el experimentador realizará sonidos como "ma", "ma", "ma", "pa", "pa", "pa", "da", "da", "da" esperando que el bebé los imite.

D.- PERSONAL-SOCIAL: Por la edad únicamente se evaluaron 6 conductas iniciando en el reactivo 4 porque la línea de edad, pasa únicamente por esas tareas.

4).- TÍMIDO AL PRINCIPIO CON EXTRAÑOS.- Este reactivo se valoró durante el período de adaptación, sobre todo en los acercamientos del experimentador con ellos.

5).- SE RESISTE AL ARREBATARLE UN JUGUETE.- En esta reactivo, se le dio un juguete al menor para que lo explorara, después de la observación hecha a dicho juguete, se le aplica fuerza al juguete para quitárselo al bebé. Se espera que se resista a que le quiten el objeto.

6).- COME UNA GALLETA SOLO.- Se le ofreció al bebé una galleta para que él la tomara y posteriormente se esperó a que se la llevara a la boca y la comiera.

7).- JUEGA AL ESCONDITE.- El experimentador se colocó frente al bebé y con la cobija se tapó la cara para esperar que el menor la descubriera detrás.

8).- SE ESFUERZA POR ALCANZAR UN JUGUETE.- Sentado en una colchoneta, se dejó un juguete a distancia media del menor, esperando que él intente agarrarlo sin ayuda de un adulto.

9).- JUEGA CON PALMADITAS.- Se colocó frente al menor realizando juegos como el de palmear, esperando que el bebé "palmera" imitando al adulto.

Se trabajó con los 6 lactantes de 1 año 2 meses a 1 año 7 meses, retomando las conductas a evaluar como aparecen en la prueba. La división de los grupos de lactantes se debió a que cada menor fue diagnosticado en su sala, por estratos de edad y organización del CENDI. Por lo anterior, difícilmente pueden conformar una misma sala, ya que requieren de estimulación diferente, por el tipo de actividades que cada uno puede realizar, dependiendo de su edad cronológica. Se inició con las áreas como sigue:

A.- MOVIMIENTO GRUESO: Se evaluaron 7 conductas en esta área.

14).- SE MANTIENE EN PIE.- Se observó que el menor se mantuviera en pie por sí solo sin ayuda de un adulto, estimulándolo con aplausos para que continuara en la misma posición por 3 segundos.

15).- SE AGACHA Y ENDEREZA.- Puesto de pie recargado de frente en una mesa o mueble pequeño se dejó caer una sonaja al piso cerca de él. El niño lo tomó del piso entregándolo al experimentador.

16).- CAMINA BIEN.- Se observó que el niño se desplace sin ayuda de un sitio a otro. Para esto se le mostró una pelota la cual se le aventó al piso y se le pidió que fuera por ella, observando si acudía sin ayuda y por sí mismo.

17).- CAMINA HACIA ATRÁS.- Para valorar este ítem, se apoyó del personal docente, realizando una ronda de cantos, ya que se tenía la "rueda" se le pidió a los menores que hicieran la rueda "más" grande, por lo que tenían que caminar hacia atrás, se esperó que los lactantes se trasladaran hacia tras sin ayuda del adulto.

18).- SUBE ESCALONES.- Como en le CENDI existen escaleras, se colocó al niño frente a los escalones, esperando que subieran dichos escalones sin alternar los pies.

19).- PATEA LA PELOTA.- En el patio del CENDI se colocó a los niños frente a una pelota y se les pidió que la patearan después de mostrarles como hacerlo.

20).- ARROJA LA PELOTA A LOS ALTO.- En el patio del CENDI se le entregó una pelota, a un niño primero y a otro después, pidiéndoles que aventaran la pelota a los alto, se esperó la respuesta tras enseñarle cómo.

**B.- MOVIMIENTO FINO:** En esta área se evaluaron 7 conductas.

15).- AGARRA LA PASITA SOLO CON EL PULGAR Y EL ÍNDICE.- Se le mostró un objeto pequeño como una pasa (por si se la come o mete a la boca) y se colocó frente al niño, sentado previamente en una silla y se dejó que la tomara, se observó que lo hiciera con el pulgar e índice.

16).- GARABATEA ESPONTÁNEAMENTE.- Se colocó al niño sentado en una silla pequeña de plástico, frente a una mesa en la cual se encontraba una hoja de papel blanca con una crayola gruesa. Se esperó a que el menor garabateara sin indicarle que debía hacer sobre la hoja.

17).- FORMA UNA TORRE CON DOS CUBOS.- Se le modeló al niño como debía colocar los cubos formando una torre con dos de ellos, se esperó a que el menor imitara la torre formada por el experimentador.

18).- IMITA LA LÍNEA VERTICAL CON ERROR HASTA DE 30 GRADOS.- Sobre una hoja blanca, se trazó una línea vertical con crayola a la vista del menor, se le indicó que realizara una igual a la que el experimentador había realizado. se esperó al respuesta del menor, trazando una línea sobre el papel.

19).- SACA UNA PASA DE LA BOTELLA ESPONTÁNEAMENTE.- Se le mostró al niño una botella cerrada con pasas dentro de ella, se le entregó al niño sin darle ninguna instrucción.

20).- FORMA UNA TORRE CON CUATRO CUBOS.- Tras mostrarle como, se le pidió al niño que realizara un torre con 4 cubos igual a la del experimentador. Se esperó la respuesta del niño.

21).- TRAS ENSEÑARLE COMO, SACA UNA PASA DE UNA BOTELLA.- Se le mostró al menor una botella con pasas en el interior, se le mostró como debía destaparla para obtener las pasitas, se espero la respuesta del menor.

C.- L E N G U A J E: Se exploraron 5 conductas en esta área.

8).- DICE TRES PALABRAS APARTE DE MAMA Y PAPA.- Se le mostraron al niño varios dibujos, como el de un gato, un perro y un pato, esperando la respuesta del menor después de haber observado qué son, se aceptó como respuesta positiva que el niño dijera "cómo hacen" los animales del dibujo.

9).- COMBINA DOS PALABRAS DIFERENTES.- Este ítem se valoró durante las actividades y rutinas diarias, observando al menor cuando interactuaba con el personal docente.

10).- SEÑALA UNA PARTE DE SU CUERPO AL OÍRLA NOMBRAR.- Este ítem se valoró por medio del juego, se le dijo al niño que señalara la parte del cuerpo que se le pedía como los ojos, las manos, los pies o la boca.

11).- NOMBRA UN OBJETO FOTOGRAFIADO.- Se le mostraron recortes de fotografías con un hombre, un pájaro, un perro y una flor, se le pidió que los identificara; se considera como respuesta correcta que los nombre con "media lengua", no importando la articulación correcta para los menores de esta edad.

12).- SIGUE DOS DE TRES DIRECCIONES.- Se le pidió al menor que llevara un cubo o juguete a la maestra, otro que lo dejara en el piso y otro que se lo diera al experimentador, se consideraron como positivas 2 de 3 respuestas correctas.

D.- PERSONAL - SOCIAL: En esta área se evaluaron 7 conductas.

10).- JUEGA A LA PELOTA CON EL EXPERIMENTADOR.- Se le mostró al niño una pelota mediana de plástico, la cual se le lanzó sin fuerza, rodando hacia los pies del menor. El pudo patearla hacia el experimentador 2 o 3 veces.

11).- INDICA LO QUE DESEA (sin llanto).- Se observó si el niño señalaba e imitaba sonidos del habla (pasan por respuesta afirmativa los balbuceos) para indicar que desea salir del salón o pedir un juguete en especial.

12).- TOMA EN TAZA O VASO.- Se le sirvió en un vaso de plástico un poco de agua para observar si el menor podía llevarse dicho vaso a la boca y tomarlo con ambas manos.

13).- IMITA TAREAS DOMESTICAS.- Se le mostró al niño como se barre y limpia la mesa con un trapito, se le pidió que después de hacerlo el evaluador, lo hiciera él solo sin ayuda. Se esperó que el niño realizara las actividades.

14).- USA LA CUCHARA TIRANDO POCA COMIDA.- Este reactivo se exploró durante la ingesta de los alimentos de los menores.

15).- AYUDA A TAREAS DOMESTICAS SENCILLAS.- Se le pidió al niño que limpiara la mesa y la sillas con un trapito. Se esperó la respuesta del niño de limpiar el mobiliario solicitado.

16).- SE QUITA LA ROPA.- Se le pidió que se quitara los zapatos, los calcetines y el suéter, pasó como respuesta positiva que se intentara quitar el suéter. Se esperó la respuesta del niño.

## II.- GRUPO DE MATERNALES.

Este grupo se trabajó en dos escenarios distintos, ya que las conductas que se evaluaron así lo requirieron. La edad de los niños fue de los 2 a los 4 años de edad, con un total de 31 niños a los cuales se evaluaron uno a uno y por áreas, descritas en la prueba de Denver.

A.- MOVIMIENTO GRUESO: En esta área se observaron 6 conductas de acuerdo a su edad.

19).- PATEA LA PELOTA.- Se realizó esta conducta en el patio donde al niño se le colocó frente al experimentador, el cual lanzó una pelota mediana, rodando sobre el piso hasta llegar a los pies del menor al cual se le dijo: "Patea la pelota". Se observó que levantara el pie por 1 o 2 segundos, realizando así la conducta de patear la pelota.

20).- ARROJA LA PELOTA A LO ALTO.- Se le entregó al niño en las manos una pelota mediana y se le pidió: "Arrójala hacia arriba", "Aviéntala alto" explicándole con movimientos cómo debía hacerlo. Se esperó a que el niño ejecutara la acción.

21).- SE EQUILIBRA UN SEGUNDO EN UN SOLO PIE.- Se pidió al niño que se parara en un solo pie, el experimentador demostró como debió realizar la actividad contando un segundo, se esperó la respuesta del menor, logrando equilibrarse un segundo.

22).- SALTA EN UN SOLO LUGAR.- Se le pidió al menor que se parara en el patio y después saltara en un mismo lugar. Se observó que el niño saltara; aún si se desplazara de lugar es una conducta correcta.

23).- PEDALEA UN TRICICLO.- Se le pidió al niño que montara el triciclo y que lo pedaleara; con ayuda del experimentador al inicio de dicha conducta. Se le dijo: "Pon los pies en los pedales (indicándole cómo) y empuja con las piernas, una por una mostrándole como hacerlo. Se esperó a que el niño lo intentara 2 o 3 veces.

24).- SALTA AMPLIO.- Se colocó en el piso una hoja de papel tamaño carta y se pidió al menor: "Salta la hoja" mostrándole como hacerlo. El experimentador saltó primero con la hoja puesta por la parte angosta y no a lo largo.



B.- MOVIMIENTO FINO: En esta área se evaluaron 9 conductas de acuerdo a la edad de cada niño, observando dichas conductas en un cubículo con una mesa y 2 sillas del tamaño del niño.

16).- GARABATÉA ESPONTÁNEAMENTE.- El niño estuvo sentado previamente y sobre la mesa se colocó una hoja blanca y un lápiz sin darle ninguna instrucción. Se esperó a que el menor tomara el lápiz y garabateara, realizando trazos sin sentido y dirección.

17).- FORMA UNA TORRE CON DOS CUBOS.- Sobre la mesa se colocaron 4 cubos, 2 frente al niño y 2 para el experimentador el cual dio la instrucción: "Fíjate como pongo el cubo arriba del otro". Se esperó la respuesta del menor.

18).- FORMA UNA TORRE CON CUATRO CUBOS.- Sobre la mesa se colocaron 8 cubos, 4 frente al niño y 4 para que el experimentador formar una torre con los cubos indicando al menor: "Fíjate en la torres que voy a formar" y con el modelo el niño ejecutó la conducta.

19).- TRAS DE ENSEÑARLE COMO, SACAR UNA PASA.- Sentado en una silla, se le mostró al menor una botellita con una pasa dentro. El experimentador le enseñó como sacarla, volteando la botellita sobre la mesa. Por imitación el niño realizó la conducta.

20).- SACA UNA PASA DE LA BOTELLA ESPONTÁNEAMENTE.- Sentado en una silla, se le mostró al niño una botella con una pasa dentro. Se colocó la botella sobre la mesa y se esperó a que el niño la tomara en forma espontánea, sin instrucción previa únicamente se le dijo: "Mira lo que tengo aquí, es una botella con unas pasas". Se esperó la respuesta del menor.

21).- IMITA UNA LÍNEA VERTICAL CON ERROR HASTA DE TREINTA GRADOS.- Se dibujó sobre una hoja en blanco una línea vertical y se colocó frente al niño, indicándole: "Dibuja una línea igual a la que está en esta hoja" "Con tu crayola dibuja una raya igual a ésta (mostrando con el dedo del experimentador)". Se dejó la crayola sobre la mesa junto a la hoja esperando que el menor ejecutara la acción.

22).- FORMA UNA TORRE CON OCHO CUBOS.- Se colocaron sobre la mesa 16 cubos, 8 para el niño y 8 para el experimentador. Se mostró como realizar la torre diciendo al menor: "Coloca los cubos uno sobre el otro para formar una torre grande, como yo". Se dejó al niño, para que él lo hiciera después de modelarle como.

23).- COPIA UN CÍRCULO.- Sobre una hoja blanca se dibujó un círculo y se mostró al menor. Se le pidió que sobre otra hoja copiara el círculo, el cual permaneció a la vista de él; sobre la mesa se colocaron la hoja y un lápiz, para que el niño realizara la conducta.

24).- **IMITA UN PUENTE.**- Con 3 cubos se realizó un puente sobre la mesa, 2 cubos formaron la base y se colocó un tercero sobre el espacio entre los cubos base. Se dejó la muestra y se pidió al niño que realizara un puente igual: "Ahora, te voy a pedir que tú hagas un puente igual al que está aquí". Se dieron los 3 cubos al niño, sin quitar la muestra, para que él realizara la actividad.

**C.- L E N G U A J E:** En esta área se evaluaron únicamente 6 conductas.

9).- **COMBINA DOS PALABRAS DIFERENTES.**- Se mostraron varios objetos como un cubo, un lápiz y una pelota los cuales se mencionaron de la siguiente forma: "Mira, esto es un cubo", se esperó la respuesta del menor; "Mira un lápiz y "Mira, una pelota". Se mostraba el objeto y se enfatizaba la palabra que lo definía, esperando la respuesta del menor.

10).- **SEÑALA UNA PARTE DE SU CUERPO.**- Al oír nombrar las partes del cuerpo se le pidió al niño que las fuera señalando de la siguiente forma: "Señala tu nariz" "Ahora señala tus ojos" y "¿Dónde están tus pies?".

11).- **NOMBRE UN OBJETO FOTOGRAFIADO.**- Se le mostraron 4 objetos como un pájaro, un perro, un hombre y una flor, se le pidió al niño que mencionara cada objeto al ser señalado diciendo: "Dime, éste es un ...", "Esta es una...". El experimentador no nombró dichos objetos, únicamente se limitó a señalarlos y a esperar la respuesta del menor.

12).- **SIGUE DOS Ó TRES DIRECCIONES DE CUATRO.**- En el cubículo, el niño se encontraba puesto en pie y se le pidió que colocara un cubo en 4 diferentes lugares, cada uno con su instrucción específica como:

"Coloca el cubo **SOBRE** la silla"

"Coloca el cubo **DEBAJO** de la silla".

"Coloca el cubo **ATRÁS** de la silla".

"Coloca el cubo **ARRIBA** de la mesa".

Se esperó a que el niño respondiera 2 ó 3 direcciones o instrucciones de las 4 mencionadas.

13).- **USA PLURALES.**- Se mostraron al niño 3 cubos, 3 lápices y varios niños en un dibujo y se le dijo: "Dime que son estos, son unos ..." y "Estos son unos..."; esperando la respuesta "cubos", "lápices" y "niños".

14).- **DA SU NOMBRE COMPLETO.**- Se le preguntó al niño "¿Cómo te llamas?", el cual respondió mencionando su primer nombre y apellido o apellidos.

D.- P E R S O N A L - S O C I A L: En esta área, el igual que en lenguaje se evaluaron 6 conductas descritas a continuación.

15).- AYUDA EN TAREAS DOMÉSTICAS SENCILLAS.- En el cubículo, se le pidió al niño que ayudara a ordenarlo y a limpiarlo diciéndole: "Con la escoba y el trapito ayúdame barriendo el piso y limpiando la mesa". A través del juego y con una escoba pequeña, se esperó la respuesta del menor.

16).- SE PONE ZAPATOS SIN ANUDAR.- Al niño sentado en el piso se le dio la siguiente instrucción : "Me dejas ver tu zapato?" retirándole uno de sus zapatos. Después de verlo y comentarle que su zapato esta muy bonito, se le dijo al menor: "Bueno, gracias, ahora ponte tu zapato". Sin decir más se esperó a que el niño se colocara su zapato metiéndolo en el pie y sin anudar la agujeta o correa.

17).- SE LAVA Y SECA LAS MANOS.- Durante los recorridos a sala y antes de pasar al comedor, se observó a cada menor realizar las rutinas de higiene detectando si lavan y secan sus manos, esto es, que se laven con jabón sin quedar residuos. Al secarse las manos, éstas pudieron quedar húmedas pero no escurriendo de agua.

18).- SE VISTE CON SUPERVISIÓN.- Se pidió al menor quitarse la bata (la cual es parte de su uniforme) y posteriormente se le dio la indicación: "Te voy a pedir que ahora te pongas tu bata sin abrocharla". Se esperó a que él realizara la conducta indicándole como debía tomar la prenda y si lo hacia correctamente, esto es, que se pusiera la bata con las costuras por dentro.

19).- SE SEPARA FÁCILMENTE DE LA MADRE.- Durante la entrada al CENDI, se observó como entró el niño y como llegó hasta su salón con la maestra y sus compañeros o bien, si entró llorando, así se valoró la conducta de separarse fácilmente de la madre o no.

20).- PRACTICA JUEGOS INTERACTIVO COMO "TÓCAME TÚ"- En el patio y durante el recreo, se observó el juego grupal e individual de los niños que se evaluaron. Se observó si el niño participó en juegos con otros niños respetando reglas y el turno de los demás.

### III.- GRUPO DE PREESCOLARES.

Este grupo presentó en cada área de la prueba más de 4 conductas a evaluar, debido a la edad de los 21 niños la cual abarca de los 4 años 6 meses a los 6 años de edad; los cuales fueron evaluados uno a uno utilizando dos escenarios distintos como son: el patio del CENDI y el cubículo de

psicología. La única área donde se evaluaron 3 conductas fue la de PERSONAL - SOCIAL ya que los menores no presentan la edad cronológica requerida. Las áreas del desarrollo se describen como sigue:

A.- MOVIMIENTO GRUESO: Se evaluaron 6 conductas en esta área.

21).- SE EQUILIBRA 5 SEGUNDOS EN UN PIE.- En el patio del CENDI, se pidió al niño que se pusiera en pie diciéndole: "Fíjate lo que voy a hacer (se para en un pie), ahora tú". Se esperó la respuesta del niño.

25).- SE EQUILIBRA 10 SEGUNDOS EN UN SOLO PIE.- Se pidió al niño que se parara en un pie, con el ejemplo del experimentador diciendo: "Fíjate lo que voy a hacer, me voy a parar en un pie y tengo que durar mucho tiempo", "Ahora tú". Se esperó la respuesta del niño.

26).- SALTA SOBRE UN PIE.- Se pidió al niño que se pusiera en un solo pie y que intentara saltar sin bajar el pie que levantó. Se le dijo al menor: "Ahora te voy a pedir que en un solo pie saltes, así como yo", observando que el menor realizara la conducta junto con el experimentador y sin dejar de tomar el tiempo.

27).- ATRAPA UNA PELOTA CON RESORTE.- En el patio se colocaron el experimentador y el niño frente a frente diciendo el primero: "Bueno, pues vamos a jugar con esta pelota de goma (mostrándosela). Yo te la voy a aventar y tú tienes que agarrarla. Hay que dejarla que rebote en el piso y entonces ya la agarras". Se esperó a que el menor realizara la actividad, 3 de 3 veces.

28).- CAMINA PUNTA-TALÓN.- Se pidió al niño que caminara levantando el talón y apoyándose en la punta del pie y así caminara. Se pidió que con el otro pie apoyara el talón y levantara la punta del pie, caminando continuamente con el talón y la punta. Se esperó a que realizara la acción.

29).- CAMINA PUNTA-TALÓN HACIA ATRÁS.- Se le explicó al niño que caminara levantando la punta y la apoyara en el piso y después hiciera igual con el talón caminando hacia atrás con ambos pies.

B.- MOVIMIENTO FINO: Al igual que en el área de movimiento grueso, se evaluaron 6 conductas.

25).- COPIA UNA CRUZ ( + ).- Sobre una hoja blanca el experimentador dibujó una cruz con un lápiz y la mostró al niño diciendo: "Te voy a pedir ahora que en esta hoja blanca y con este lápiz, dibujes una cruz igual a la que yo hice". Se esperó la respuesta de él.

26).- ESCOGE LA LÍNEA MAYOR TRES DE TRES Ó CINCO DE SEIS INTENTOS.- Se mostró al menor una hoja con 2 líneas rectas dibujadas en el centro de la misma: cada línea de 10 cm. una y la otra de 9 cm. preguntándole: "De estas dos líneas que ves aquí ¿Cuál de ellas es la más larga?. Señálala con tu dedo". Cada vez que el niño señalaba una línea correcta o no, se giró la hoja de tal forma que nunca quedarán en la misma posición.. Se contabilizaron 3 de 3 intentos o bien, si fallaba 1 se mostraba la hoja 6 veces contando 5 aciertos.

27).- CON DEMOSTRACIÓN, COPIA UN CUADRADO.- En una hoja en blanco se dibujó un cuadrado a la vista del menor. Posteriormente se le indicó: "Ahora dibuja un cuadrado como éste" dejando la muestra siempre a la vista de él; el cual realizó la actividad

28).- COPIA UN CUADRADO.- Se le indicó al niño: "Dibuja un cuadrado como el que está en esta hoja". Se dejó la muestra frente a él para intentar copiar los trazos o bien realizarlos sin dificultad; sin indicarle como se debe realizar dicha figura.

29).- DIBUJA TRES PARTES DEL HOMBRE.- Sobre una hoja blanca se le dijo al menor que dibujara un cuerpo humano: "En esta hoja y con tu lápiz, te voy a pedir que dibujes una figura de un hombre, un niño, a ti mismo, a quien tú quieras dibujar". Se esperó su respuesta.

30).- DIBUJA SEIS PARTES DEL HOMBRE.- Sobre una hoja se le dijo al niño la siguiente indicación. "Dibuja en esta hoja y con tu lápiz una figura humana. Dibuja un hombre, un papá, un niño o a ti mismo". Se esperó la respuesta del niño.

C.- LENGUAJE: A diferencia de otras áreas y en este grupo, se evaluaron 7 conductas ya que por la edad los niños presentan mayor repertorio de palabras y frases, las cuales se presentan a continuación con las conductas evaluadas.

14).- DA SU NOMBRE COMPLETO.- Se le preguntó directamente al niño cual era su nombre completo diciendo: "Bien, ahora te voy a pedir que me digas tu nombre completo y tus apellidos"; "Cómo te llamas". Se esperó la respuesta del niño.

15).- COMPRENDE LO QUE ES FRÍO, HAMBRE Y CANSANCIO.- Dentro de esta prueba de Denver, el área de lenguaje marca los conceptos que se preguntaron a cada niño; en este caso de abordó al menor, de la siguiente forma: "Te voy a hacer unas preguntas y te voy a pedir que las contestes, de acuerdo, vamos a empezar". "Cuando tienes frío, ¿Qué haces?", se esperó la respuesta del niño. "Cuando tienes hambre, ¿Qué haces?" y "Cuando estas cansado, ¿Qué haces?". Las respuestas deben ser similares a las siguientes: "me tapo" o "me pongo un suéter"; "como algo" o "mi mamá me hace de comer" y en la última pregunta las respuestas fueron "me duermo" o "descanso", por citar algunas de las más comunes.

16).- RECONOCE TRES COLORES.- Se presentaron al niño 3 cubos de diferente color: rojo, azul, amarillo y verde diciendo: "Quiero que me digas de qué color son estos cubos" mostrando uno por uno y esperando la respuesta del menor; se tomó como respuesta correcta que identificara 3 de los 4 colores mostrados.

17).- ANALOGÍAS OPUESTAS DOS DE TRES.- El niño permaneció sentado en el cubículo y se le comentó: "Ahora te voy a mencionar 3 frases y tú debes terminarlas, pon mucha atención":

"Si el ratón es pequeño, el elefante es..."

"Si el hielo es frío, el fuego es..."

"Si tu papá es un hombre, tu mamá es una..."

Las respuestas fueron ser "grande", "caliente" y "mujer".

18).- DEFINE SEIS PALABRAS.- Se le pidió al niño que definiera 6 objetos tales como: lápiz, mesa, puerta, cuchara, zapato y foco. Se tomó como respuesta afirmativa, que el niño mencionara las funciones de los objetos o bien, el material con el que fueron elaborados.

19).- COMPOSICIÓN.- Se pidió al niño que mencionara de qué está hecho el hielo y el vapor. Se esperó la respuesta del menor.

C.- PERSONAL - SOCIAL : En esta área únicamente se evaluaron 3 conductas.

19).- SE SEPARA FÁCILMENTE DE LA MADRE.- Esta conducta se evaluó durante la entrada de los niños al CENDI, descrita en el apartado de maternas en el procedimiento, durante su estancia, así como en todas las actividades durante su estancia

20).- SE ABOTONA.- Se pidió al niño que se quitara la bata diciéndole: "Te voy a pedir que te quites la bata para verla, ¿Me dejas ver tu bata?". Después de que el menor se quitó su bata se le dio la nueva indicación: "Gracias por dejarme ver tu bata, ahora te voy a pedir que por favor te la pongas y te abroches los botones". Se esperó la respuesta del niño a la actividad que se encomendó.

21).- SE VISTE SIN SUPERVISIÓN.- Se pidió al niño que se quitara los zapatos y los calcetines, para que esta conducta se pudiera evaluar, el experimentador le dijo al menor: "Por favor quítate los zapatos y los calcetines porque debo revisar tus pies". Después de que el menor siguió la indicación se le dio otra instrucción: "Bueno pues ya revise tus pies y ahora ponte tus calcetines y zapatos". Se observó que el niño realizara la actividad sin indicarle como hacerlo.

Después de evaluar a cada grupo individualmente se procedió a recopilar la información, es decir, se reunieron las 60 hojas para comenzar el análisis de los datos y así elaborar el análisis de los resultados.

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

Al concluir la aplicación de las 60 valoraciones de Denver en las cuatro áreas del desarrollo las cuales son: movimiento grueso (M.G.), movimiento fino (M.F.), lenguaje (L.), personal-social (P.S.) en los menores, para comprobar si existen diferencias significativas entre las ejecuciones de los hijos de las madres solteras y casadas, se realizó un análisis de los datos aplicando la prueba t de student para cada variable como se presenta a continuación especificando el grupo al que pertenecen, es decir, si son hijos de madres casadas o solteras quienes presentan dichas diferencias comparativas, donde la variable 7 se refiere al genero de la población, las variables 3 y 5 se relacionan con el ambiente familiar y las variables 1, 2 y 6 con el ambiente social (ver anexo 5) como se describe a continuación:

5.1 VARIABLES 1 Y 2: a) Edad en meses. Al aplicar la prueba t de student a las variables 1 y 2, que se refieren a la edad en meses de los menores evaluados, se demuestra que no hay diferencia en el área de M.G. ( $t = 1.90$   $p > .05$ ), para M.F. ( $t = 1.42$   $p > .05$ ), P.S. ( $t = 1.63$   $p > .05$ ) y el total de las conductas evaluadas ( $t = 1.87$   $p > .05$ ). A diferencia del área de L. ( $t = 2.20$   $p < .05$ ). Como se observa en el área de lenguaje, la t de tablas resultó ser menor que la t calculada, por lo que si se detecta una diferencia significativa entre los hijos de las madres casadas y solteras, de edad lactante.

5.2. VARIABLE 1 Y 2: b) Edad en años. Al aplicar la prueba t de student para las variables 1 y 2 que se refieren a la edad en años de los niños evaluados, tanto maternos como preescolares, se demuestra que no hay diferencia significativa en ninguna de las áreas del desarrollo como M.G. ( $t = 0$   $p > .05$ ), M.F. ( $t = 1$   $p > .05$ ), L. ( $t = 1$   $p > .05$ ), P.S. ( $t = .71$   $p > .05$ ), y el total de las conductas evaluadas ( $t = 0$   $p > .05$ ). Se observaron diferencias significativas únicamente en el área de lenguaje; donde los hijos de las madres solteras, cuya edad cronológica en meses y años presentaron deficiencias en las ejecuciones, comparado con los hijos de madres casadas.

5.3. VARIABLE 3: a) de 2 a 5 miembros. Al aplicar la t de student a la variable 3 que se refiere al número de miembros que integran la familia, específicamente de 2 a 5 miembros, se demuestra que



no existe diferencia significativa en las áreas de M.G. ( $t = .40 p > .05$ ), M.F. ( $t = .30 p > .05$ ), L. ( $t = .95 p > .05$ ), P.S. ( $t = .69 p > .05$ ) y el total de las ejecuciones ( $t = .69 p > .05$ ).

5.4. VARIABLE 3: b) de 6 a 10 miembros. Al aplicar la prueba t de student para la variable 3, que se refiere al número de integrantes en la familia, específicamente de 6 a 10 miembros no se observan diferencias significativas en el área de M.G. ( $t = -1.66 p > .05$ ), L. ( $t = -1.60 p > .05$ ), P.S. ( $t = -0.75 p > .05$ ), asimismo para el total de las conductas ( $t = -1.65 p > .05$ ). Para el área de M.F. ( $t = -2.52 p < .05$ ) por lo que se demuestra que si existe diferencia significativa en el área de movimiento fino entre la ejecución de los hijos de las madres solteras y la ejecución de los hijos de las madres casadas.

Se observaron diferencias significativas en el área de movimiento fino en los hijos de madres casadas, cuyos integrantes en la familia de 6 a 10 miembros, presentando bajo rendimiento en sus ejecuciones comparados con los hijos de madres solteras cuyos integrantes en la familia fueron de 6 a 10 miembros; a diferencia del número de integrantes de entre 2 a 5 miembros, tanto para solteras y casadas, donde no se detectaron diferencias significativas en el desarrollo.

5.5. VARIABLE 4: a) Cero a 1 hermano. Al aplicar la prueba t de student a la variable 4 que se refiere a los hijos únicos o bien que tienen un hermano, se demuestra que no hay diferencias significativas en las áreas de M.G. ( $t = .14 p > .05$ ), M.F. ( $t = -.07 p > .05$ ), L. ( $t = .66 p > .05$ ), P.S. ( $t = .15 p > .05$ ), así como el total de las ejecuciones evaluadas ( $t = .16 p > .05$ ).

5.6. VARIABLE 4: b) de 2 a 3 hermanos. Al aplicar la prueba t a la variable 4 que se refiere al número de hermanos de entre 2 a 3 hermanos en la familia, se demuestra que no existe diferencia significativa en las áreas de M.G. ( $t = -.76 p > .05$ ), M.F. ( $t = -.33 p > .05$ ), L. ( $t = 0 p > .05$ ), P.S. ( $t = 1 p > .05$ ), así como en el total de las conductas ( $t = -.11 p > .05$ ).

5.7. VARIABLE 5: Posición en la familia. a) Hijos únicos. Al aplicar la prueba t de student a la variable 5, que se refiere a la posición del niño(a) en la fila de los hermanos, específicamente en los hijos únicos, se demuestra que si existen diferencias significativas en las áreas de M.G. ( $t = -2.28 p < .05$ ), M.F. ( $t = -2.61 p < .05$ ), P.S. ( $t = -2.50 p < .05$ ) y en el total de las conductas evaluadas ( $t =$

-2.29  $p < .05$ ). A diferencia del área de L. ( $t = -1.18$   $p > .05$ ), donde no se observa diferencia significativa. Se observaron diferencias significativas en las áreas de movimiento grueso, movimiento fino, personal-social y el total de las conductas evaluadas, siendo los hijos únicos de madres casadas quienes presentaron bajo rendimiento en las ejecuciones de las conductas las áreas evaluadas, comparadas con las ejecuciones de los hijos de madres solteras.

5.8. VARIABLE 5: Posición en la familia. b) Hijos menores. Al aplicar la prueba de t de student a la variable 5, sobre la posición del niño en la fila de los hermanos, específicamente en los hijos menores, se demuestra que si existen diferencias significativas en las cuatro áreas del desarrollo, M.G. ( $t=3.58$   $p < .05$ ), M.F. ( $t=3.27$   $p < .05$ ), L. ( $t=3.66$   $p < .05$ ), P.S. ( $t=4.25$   $p < .05$ ), y en total de las conductas evaluadas ( $t=3.95$   $p < .05$ ). En esta variable se observó un fenómeno interesante ya que en todas las áreas existieron diferencias significativas, siendo los hijos menores de las madres solteras quienes presentaron bajo rendimiento, comparado con los hijos de madres casadas.

5.9. VARIABLE 6: a) Grupo lactante. Al aplicar la t de student a la variable 6 la cual se refiere a los lactante que asisten al CENDI, donde no se encontraron diferencias significativas en las áreas del desarrollo como son M.G. ( $t = 1.87$   $p > .05$ ), M.F. ( $t = .40$   $p > .05$ ), P.S. ( $t=1.66$   $p > .05$ ) y en el total de las conductas ( $t = 1.80$   $p > .05$ ). A diferencia del área de L. ( $t = 5$   $p < .05$ ) donde si existen diferencias significativas en las ejecuciones. Se observaron diferencias significativas en el área de lenguaje. Los hijos de madres solteras, en el grupo de lactantes, presentaron bajo rendimiento comparado con los hijos de madres casadas.

5.10. VARIABLE 6: b) Grupo maternal. Al aplicar la prueba t de student a la variable 6 refiriéndose al grupo de maternas que asisten al CENDI, se observa que no existen diferencias significativas en las áreas de M.G. ( $t=1.14$   $p > .05$ ), M.F. ( $t=.33$   $p > .05$ ), P.S. ( $t=.85$   $p > .05$ ) y el total de las conductas ( $t = 1.36$   $p > .05$ ). A diferencia del área de L. ( $t = 2$   $p < .05$ ) donde se observan diferencias significativas en las ejecuciones de las muestras. Se observaron diferencias significativas en el área del lenguaje, donde los hijos de madres solteras, en el grupo de maternas, presentaron bajo rendimiento en sus ejecuciones comparado con las ejecuciones de los hijos de las madres casadas.

5.11. VARIABLE 6: c) Grupo preescolar. Al aplicar la prueba t de student a la variable 6 que se refiere al grupo de preescolares que asisten al CENDI, se observan diferencias significativas entre las muestras en las áreas de L ( $t = -1.50$   $p > .05$ ), P.S. ( $t = 1$   $p > .05$ ) y en el total de las ejecuciones ( $t = -1.90$   $p > .05$ ). A diferencia de las áreas de M.G. ( $t = -3.33$   $p < .05$ ) y M.F. ( $t = -2.40$   $p < .05$ ), donde se observan diferencias significativas entre las muestras. Se observaron diferencias significativas en las áreas de movimiento grueso y movimiento fino en los hijos de madres casadas, en el grupo de preescolares, cuyo rendimiento fue bajo comparado con los hijos de madres solteras.

5.12. VARIABLE 7: Sexo de la población. a) Femenino. La variable 7 se refiere a la población de niñas evaluadas, incluyendo los tres grupos, lactantes, maternas y preescolares. No se observaron diferencias significativas en las áreas del desarrollo como son M.G. ( $t = .86$   $p > .05$ ), M.F. ( $t = .46$   $p > .05$ ), L. ( $t = 1.36$   $p > .05$ ), P.S. ( $t = .76$   $p > .05$ ), así como en el total de las conductas evaluadas.

5.13. VARIABLE 7: Sexo de la población. b) Masculino. La variable 7 se refiere a la población de niños evaluados, incluyendo los tres grupos, lactantes, maternas y preescolares. No se observaron diferencias significativas en las áreas del desarrollo como son M.G. ( $t = -1$   $p > .05$ ), M.F. ( $t = -1$   $p > .05$ ), L. ( $t = -1.40$   $p > .05$ ), P.S. ( $t = -0.20$   $p > .05$ ) así como en el total de las conductas evaluadas ( $t = -.65$   $p > .05$ ).

Al aplicar la t de student, los resultados arrojaron diferencias significativas en aquellas variables cuya t calculada resultó ser mayor a la t de tablas ( $+_{-} 1.960$ ); encontrando datos interesantes para analizar.

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.

El desarrollo del individuo en las primeras semanas de gestación, enmarca la historia filogenética y ontogenética del mismo. En esta etapa de crecimiento, todos los aspectos biológicos, tendrán el mayor "peso" para determinar si ese producto o feto, presentará "anormalidades" durante el embarazo, el parto, o bien, durante el nacimiento afectando directamente el peso, la talla, el desarrollo psicomotor y cognitivo. Dichas anomalías, podrían ser permanentes como el síndrome de Darwn, la parálisis cerebral infantil (P.C.), o aquellas que presenten deficiencias en los sentidos como la ceguera o sordera, por citar algunas de las problemáticas de tipo biológico en el desarrollo infantil.

La presente investigación, analiza aquellos factores "sociales" o ambientales que se encuentran latentes en la vida de un menor y al parecer también podrían predecir el desarrollo de un individuo, ya que de las siete variables que se investigaron, cinco resultaron ser factores con diferencias significativas en el desarrollo comparativo de los hijos de madres casadas contra el desarrollo de los hijos de las madres solteras; siendo evaluados con un instrumento de desarrollo como lo es el Denver.

Aún faltan muchos factores más por investigar en el vasto campo del desarrollo infantil, pero el continuar investigando sobre el tema, permitirá a la psicología, ampliar los conocimientos y definir "aquello" que busca como ciencia: un objeto de estudio, cuyas respuestas sean observables, medibles, cuantificables. Utilizando cualquier marco teórico del que se desee partir, esto es, el campo del desarrollo permite visualizar al ser humano desde sus primeros días de nacido y, a través de la observación, predecir el comportamiento, acertando en un diagnóstico e intervención.

En este campo, se requiere de profesionistas comprometidos en la investigación; lo que ya existe se debe continuar valorando, experimentando, para continuar avanzando y gestando los cambios rumbo al conocimiento de nosotros mismos como especie y como personas.

La historia filogenética, pone en dicho uno de los postulados claves de la teoría conductual presentado por Watson (en Medinnus, 1985) con la influencia de Locke, que al nacer el niño es una "tabula rasa" totalmente dependiente del ambiente para imprimir en "ella" algún contenido.

Los avances y estudios realizados con recién nacidos han demostrado que el ser humano se encuentra dotado de información genética que permite la sobrevivencia, tal es el caso de las respuestas reflejas del Sistema Nervioso Central (S.N.C.) fácilmente observables dentro de las primeras horas, días y meses de nacido.

Esto permite suponer que desde el momento del parto, las respuestas reflejas del S.N.C., son respuestas de sobrevivencia primaria y que el neonato no se encuentra tan "desvalido" ni en "blanco" como se suponía. Si bien es cierto, el ambiente favorece el desarrollo del recién nacido desde las primeras horas, también es cierto que a mayor edad la influencia del medio social será mayor, y por lo tanto, su influencia será de mayor "peso" conforme avanza en su edad cronológica y en su desarrollo integral (Zapata, 1991).

Los aspectos sociales como la religión, la moral, la ética y los valores, son conceptos que cobran fuerza a medida que son transmitidos, valorados y revalorados por los integrantes de una familia o comunidad.

En el pasado, el que una mujer mexicana "abandonara" su hogar por unas horas para salir a trabajar o estudiar igual que los hombres, era duramente castigado con la crítica y el señalamiento. Utilizar una guardería como opción para el cuidado de los hijos era de una total desaprobación, y el mayor rechazo se hacía evidente cuando alguna mujer tenía la osadía de desafiar a la sociedad moralista, con un embarazo fuera del matrimonio, esto sí que era imperdonable.

Por lo menos en la ciudad de México, la sociedad moralista y castrante, se ha tenido que hacer de la "vista gorda" al paso de las décadas, puesto que las mujeres mexicanas continúan embarazándose dentro y fuera del matrimonio. Además colaboran con su esfuerzo y tiempo dentro del hogar y fuera del él; con actividades propias de las labores domésticas, aunadas al trabajo asalariado,

siendo sostén de su casa e hijos, aportando su dinero a la economía del hogar (Secadas y Barbera, 1984).

Se podría pensar que no todas las familias viven con los estilos variados de formas y organización, con actividades propias de la mujer trabajadora; pero basta identificar la matrícula de niños inscritos en guarderías, para comprender que la mujer en México se está ganando un lugar a través de su trabajo, abarcando más terreno en los puestos a nivel técnico y profesional. Claro está, faltan muchos años todavía, para poder cantar "victoria", pero al igual que la psicología, la mujer se va consolidando, logrando un lugar en la historia al paso del tiempo y será la misma historia, quien de razón de dicha solidez.

Asimismo, como un factor aunado a los aspectos fisiológicos, se encuentran los aspectos sociales; la familia y sus variantes enriquecen o entorpecen el avance en el desarrollo integral de un niño, es decir, el estado civil de las mujeres, repercute en el desarrollo considerando este factor en combinación con otros más.

El hecho de ser madre soltera, no pone en desventaja a su hijo con respecto al desarrollo, ni la ausencia del padre en sí mismo representa una amenaza a su evolución. Que quede claro, que son aquellas combinaciones de variables en la estructura familiar, que determinan la calidad de la evolución del niño, esto es, Nagera (1981) postula que después del año y medio ó dos años de edad, el niño o niña necesitan de la figura paterna.

Retomando lo dicho por Nagera (1981), también es cierto que dicha figura puede ser sustituida por algún miembro de la familia. Por lo tanto, variables como el número de integrantes, o bien, el lugar que el niño ocupe en la fila de los hermanos, repercutirán en algunas áreas del desarrollo, en combinación con el estado civil de la madre, y no la ausencia de la imagen paterna en sí misma.

Se podría suponer, que en la presente muestra, el número de integrantes entre 6 a 10 miembros, "afecta" u obstaculiza las actividades que influyen en movimientos finos en los niños menores de 6 años, tales como comer con la cuchara, abotonarse o anudarse las correas de los zapatos, por citar

ejemplos, dichas actividades se observan en hijos de madres casadas y no en los hijos de las madres solteras como propone Nagera (1981).

Lo anterior, permite suponer que las familias nucleares extensas, intervienen en la crianza y cuidado de la "prole", poniendo en desventaja a los hijos de las madres casadas; caso contrario a los hijos de las madres solteras cuyas familias son integradas por 6 a 10 miembros y no presentaron anomalías en su desarrollo a pesar de la ausencia paterna.

En caso de que el menor ocupe el último lugar en la fila de los hermanos, su desarrollo se verá alterado en las cuatro áreas del desarrollo, así como en el total de las actividades evaluadas con la prueba de Denver, siendo los hijos de las madres solteras en quienes repercute notablemente en su desarrollo el lugar que ocupa en la fila de los hermanos y el estado civil de la madre.

En tal caso se puede inferir que el tiempo que la madre dedica al cuidado de sus hijos rebasa su preocupación por la calidad del desarrollo de su hijo menor, repartiendo su tiempo entre el trabajo secular, las labores de la casa y la atención que brinde a sus dos o más hijos; lo cual se manifestó durante la entrevista inicial con las madre de los niños evaluados. El hijo menor, resulta ser el menos favorecido en la estimulación obtenida a través del juego o la simple convivencia diaria y para quién la ausencia paterna, como proveedor de estimulación, se presenta como variable independientemente de la edad del niño, esto es, ya sea que esté en edad lactante, maternal o preescolar, los hijos menores de las madres solteras presentan desventajas ante los hijos de las madres casadas, comparados en su propio rango de edad.

Se debe considerar que el número de hijos no representa una variable con diferencias significativas, lo que permite suponer que es la posición que ocupa el niño en la fila de los hermanos y no el número de hermanos que tenga; así como el sexo del niño o niña, no determina la calidad del desarrollo del menor en ninguna de las áreas valoradas.

Los hijos de las madres solteras, al igual que los hijos de las madres casadas deben recibir estimulación del medio ambiente que lo rodea para desarrollarse hipotéticamente "normal". Acorde a la historia filogenética de cada niño que fue evaluado, ninguno presentó antecedentes o

"anormalidades" en su desarrollo como para suponer que son los aspectos biológicos los que ocasionaron las diferencias en las ejecuciones; vale la pena resaltar este aspecto, ya que los niños que ingresan al CENDI No.3 del G.D.F., pasan por una serie de entrevistas y valoraciones, donde sólo aquellos que son clínica y psicológicamente aptos de acuerdo con dichas valoraciones propias del centro, ingresan, ocupando un sitio en la guardería.

Por lo tanto, la población que presenta problemas en su desarrollo se debe a factores de tipo psicosocial. Con respecto a niños institucionalizados o de guardería, estos deben recibir la misma estimulación bajo un programa, con un horario y sin discriminaciones. Es en este sentido que existen tres variables en combinación con el estado civil de la madre que repercuten en el desarrollo del niño, a pesar de estar en una institución que se dedica al desarrollo infantil.

La edad a la que una madre inscriba a su hijo, así como el tiempo que el niño permanezca inscrito en la guardería, serán factores que intervengan en el desarrollo presentándose en desventaja los hijos de las madres solteras, comparados con las ejecuciones de los hijos de las madres casadas únicamente en lactantes menores de 24 meses y en conductas propias del lenguaje tales como son: imitar sonidos del habla, dice papá y mamá específicamente o bien, dice tres palabras aparte de papá y mamá, por citar algún ejemplo.

A pesar de recibir estimulación en la guardería, el lactante debe ser estimulado en casa; el seguimiento que se dé por medio de las actividades propias de la crianza será determinante en la evolución del área de lenguaje, apoyándose de algún familiar o amiga(o) quien ayude a la madre a realizar labores domésticas mientras ella realiza ejercicios de verbalizaciones o imitación con su hijo por lo menos cinco minutos dos veces al día, dependiendo de la edad del bebé y es aquí donde el psicólogo "entra" con su intervención, elaborando programas para favorecer y mejorar la calidad del desarrollo, orientando a la familia, entre otras actividades propias de su labor como profesionalista de las cuales se abordarán más adelante.

Como se mencionaba, la imagen paterna es valiosa no sólo en los primeros años de vida como lo mencionó Nagera (1981), sino también desde los primeros meses de edad, ya que él será una fuente de estimulación importante puesto que por medio del juego capacitará a su bebé de meses, para



alcanzar un desarrollo integral, siempre y cuando el padre esté dispuesto a colaborar en las actividades con su esposa e hijo(a).

En el caso de la madre soltera, debe ser sensibilizada sobre la importancia que tiene dedicar tiempo a través del juego y las verbalizaciones con su hijo lactante, no basta atenderlo y alimentarlo, también debe reservar un tiempo para brindarle estimulación y sustituir la figura paterna en los primeros meses, como proveedor de estimulación; recordando que en la presente investigación se abordan únicamente aspectos de tipo motor, lenguaje, socialización y cognitivos, no aspectos emocionales sobre la carencia de la figura paterna en la psique del niño, ya que no se cuenta con una escala que mida esta variable subjetiva y que requiere de mayor interpretación que de observación. Medición y cuantificación, para lograr resultados comparativos.

Como una tercera variable observada en el CENDI, se compara el desarrollo de los lactantes, maternos y preescolares en su ambiente escolar y por grupos. Las comparaciones se llevaron a cabo en los tres niveles, tomando en cuenta el estado civil de la madre, es decir, se compararon las ejecuciones de los hijos de las madres casadas contra las ejecuciones de los hijos de las madres solteras, cabe mencionar con respecto a los anterior, los niños no compitieron entre sí y no se pretendió evidenciar a los niños y niñas, únicamente se compararon sus ejecuciones y se llevaron a un análisis con motivos de investigación.

Una de las diferencias que se observaron en las ejecuciones, fueron en el grupo de lactantes, con fallas en el desarrollo del lenguaje, con una diferencia significativa con el estado civil de la madre; así como en los niños en edad maternal, los cuales también presentaron fallas en el área de lenguaje.

El caso de los niños del grupo de preescolares, presentaron "fallas" en su desarrollo motor, fino y grueso, donde los hijos de las madres casadas fueron los que obtuvieron dichas conductas con ejecuciones deficientes y no los hijos de las madres solteras como lo aborda Nagera (1981) en sus investigaciones con madres solteras. En cuanto a las actividades como saltar sobre un pie, copiar un círculo o realizar un dibujo de un "hombre", por citar algunos ejemplos, mostraron conductas menos favorables a pesar de que el padre se encuentra presente en la familia.

En México, el machismo ha sido una forma de vida para muchos padres y hombres en general, por lo que ser afectivos o sensibles ante los hijos es una muestra de "debilidad", lo cual no ayuda mucho a las actividades posteriores, donde el acercamiento físico manifestado con caricias y besos a sus hijos(as) no es común ya que estas conductas no fueron aprendidas por ellos de sus padres. Sería interesante investigar qué tanto es significativa la edad del niño(a) con la afectividad y cercanía del padre a través de conductas afectivas, con el desarrollo integral de sus hijos, incluyendo desde luego, los movimientos finos y gruesos.

Por otro lado y para concluir, la información y orientación que se proporcione a las familias será la alternativa para mejorar las habilidades del desarrollo de sus hijos. El poder informar a las familias de los hijos de madres casadas y solteras sobre aquellas variables que interfieren en la evolución de su hijo(a) sería el inicio a la sensibilización de cómo aprender a ser padres. Dicha orientación debe consistir en informar sobre las características propias del desarrollo, así como de la importancia que tiene la estimulación temprana, para prevenir atrasos en alguna ó en las cuatro áreas del desarrollo.

Como una opción en el desarrollo integral de los niños, las guarderías son una fuente de estimulación programada, proporcionada por el personal docente, el cual debe estar capacitado y comprometido en lo que realiza, así como convencido de la importancia de su labor como proveedor de estimulación sistematizada en los tres niveles: lactante, maternal y preescolar.

Para las madres solteras así como para las madres casadas que se ven en la necesidad de laborar fuera del hogar, estos centros representan una ayuda para ellas; sus hijos son atendidos en sus necesidades básicas asistenciales y a su vez, son estimulados en las áreas que integran el desarrollo infantil. Si bien es cierto que en algunos centros, las guarderías han sido un lugar sinónimo de maltrato, abuso y agresión al menor, también es cierto que las autoridades de dichas dependencias castigan fuertemente al agresor, ya que esto es una realidad que no se puede ocultar, pero en la que sí se debe intervenir.

El poder brindar a los niños un ambiente seguro, libre de objetos que pongan en riesgo su bienestar, proporcionan al menor las bases de la socialización y ambientación, preparándolo y capacitándolo

para una integración, con valores, hábitos y normas derivadas de la convivencia con los demás niños de su edad y personas adultas.

Si bien el estado civil de la madre es una variable que influye directamente en el desarrollo infantil, se debe resaltar que va aunada a factores sociales y no en sí mismas y que al final repercute en el desarrollo del menor, con una diferencia significativa entre las muestras de la presente investigación.

Estas combinaciones aun van más allá, el fenómeno social de la "madre soltera" ha sido rebasado por el de la "mujer asalariada" quien recurre a las guarderías como opción para el cuidado de sus hijos. En este punto, el trabajo del psicólogo se toma interesante, esto es, el trabajo del psicólogo en este campo es de suma importancia, además de ser basto. Cabe mencionar en el campo del desarrollo infantil, es un campo abierto para la experimentación, observación, modificación, análisis, comparaciones entre variables, como parte de esa actividad práctica del psicólogo.

En este sentido, para mantener el nivel óptimo de desarrollo de un menor, el profesionista en este campo o que se dedica a laborar en él, deberá sensibilizar e informara los padres de familia y personal docente, sobre la necesidad de brindar estimulación temprana a los lactantes, maternas y preescolares, ya que son la edad temprana donde se fortalece el aprendizaje y sobre todo se presenta un crecimiento, madurez y desarrollo en la función de sus estructuras principales de aprendizaje, combinando ambos ambientes de estimulación, el familiar y el escolar

En las etapa de desarrollo, desde los primeros días de nacido y hasta los 6 años de edad, aquellas personas que se encuentran a cargo del desarrollo de un niño deben estar capacitadas para identificar las necesidades del menor y suplirlas, no sólo en el aspecto asistencial, sino también en sus áreas de manera integral.

El psicólogo, como profesionista capacitado y entrenado para detectar, evaluar, analizar, intervenir, orientar, capacitar, así como dar seguimiento a una serie de recomendaciones con los padres de familia y personal docente, debe estar conciente de que falta mucho trabajo por hacer, sobre todo, para que este campo del desarrollo infantil cobre fuerza e importancia, ya que a través de las

distintas observaciones realizadas por diferentes autores (Bijou y Baer, 1980; Coll, 1982; Gratiot-Alphandery y Zazzo, 1978; Achenbach, 1981; Marchesi, Coll y Palacios, 1990; Medinnus, 1985; Mussed y Henry, 1992) en años anteriores, se debe subrayar que únicamente estudiando nuestro desarrollo y evolución como especie (historia filogenética) y como individuos (historia ontogenética) podremos realizar un diagnóstico, elaborar programas para lograr establecer la intervención sin perder de vista las características propias de cada individuo, lo cual nos ayudaría como psicólogos a intervenir no sólo en el aspecto educativo, sino en todas aquellas áreas que el ser humano requiera de intervención objetiva y confiable.

Finalmente, existen tres propuestas de intervención además de comparar las diferencias significativas de dos muestras independientes en las ejecuciones de las cuatro áreas del desarrollo valoradas en el Denver, las cuales se presentan a continuación:

La primer propuesta de investigación paralela a la presente investigación, sería el realizar un seguimiento del desarrollo de los hijos de las madres casadas y solteras de un CENDI, con el desarrollo que presentan en casa, realizar un seguimiento de las conductas de los menores y sus padres.

Una segunda propuesta de investigación sería la evaluación del desarrollo de los hijos de madres solteras y casadas que asisten a un CENDI, contra las ejecuciones de los hijos de madres solteras y casadas que permanecen en sus hogares.

La tercer propuesta, sería el rebatir o profundizar en los resultados de la presente investigación, comparando la ejecución de los hijos de las madres solteras y casadas, valorados con la prueba de Denver, donde cada ítem sea valorado por tres personas diferentes como: la madre, la maestra y/o el psicólogo (experimentador).

Estas propuestas de investigación, dependerán del objetivo trazado por el investigador, sobre el interés e inquietud que tenga en el estudio del campo del desarrollo infantil. Lo que se debe enfatizar, es la importancia que tiene la investigación y experimentación en este campo de la psicología, el cual debe mantener expectante a todo aquel que tenga interés por adquirir un

conocimiento nuevo del desarrollo y evolución del individuo mismo y su especie y sea el mismo investigador quien genere los cambios para continuar avanzando.

# ANEXOS

**ANEXO 1. Protocolo de la prueba de Denver, el cual contiene los ítems aplicados a la población infantil del CENDI No. 3, del G.D.F.**





**ANEXO 2. Cuestionario aplicado a las 60 madres de los menores para obtener la información de cada una de las variables que afectan el desarrollo.**

## CUESTIONARIO

Favor de contestar las siguientes preguntas, ya que con la información que nos proporcione podremos actualizar los datos en el expediente del menor.

FECHA \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL NIÑO \_\_\_\_\_

GRUPO \_\_\_\_\_ FECHA DE NAC. \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA MADRE \_\_\_\_\_

EDO. CIVIL \_\_\_\_\_

- 1) ¿Cuántos meses o años lleva el niño (a) asistiendo al CENDI? \_\_\_\_\_
- 2) ¿A qué edad ingresó el niño al CENDI? \_\_\_\_\_
- 3) ¿Cuántas personas integran el núcleo familiar? (personas que vivan con el niño, coman, etc. en la misma casa con él). \_\_\_\_\_
- 4) ¿Cuántos hermanos tiene el niño (a)?
- 5) En la fila de hermanos ¿Qué posición ocupa el niño (a), (mayor, menor, en medio o es hijo único)? \_\_\_\_\_

Por su atención, gracias.

ATENTAMENTE

EL ÁREA DE PSICOLOGÍA DEL CENDI No.3, DEL G.D.F.

ANEXO 3. Protocolo de la prueba de Denver con la línea vertical de edad cronológica trazada en forma individual para cada uno de los niños dependiendo de su fecha de nacimiento.



ANEXO 4. Protocolo de la prueba de Denver con el sombreado de los ítems que se aplicaron, a partir de la edad cronológica del niño con menor edad, hasta el que tenía mayor edad al momento de la prueba.



**ANEXO 5. Tabla con los factores que influyen negativamente en las ejecuciones de las muestras comparativas en cada una de las áreas del desarrollo.**

**FACTORES QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL DESARROLLO DE HIJOS  
DE MADRES SOLTERAS E HIJOS DE MADRES CASADAS, DETECTADOS A TRAVÉS DE  
LA PRUEBA DE DENVER**

FACTORES	AREAS DEL DESARROLLO (DENVER)				EDO. CIVIL.	
	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	S C
1Y2. Tiempo que lleva incrito y asistiendo al CENDI						
a) Niños en edad cronológica en meses	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	X
b) Niños en edad cronológica en años	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	X
3. Número de integrantes en la familia						
a) de 2 a 5 miembros en la familia	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	
b) de 6 a 10 miembros en la familia	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	X
4. Número de hermanos						
a) de cero a 1 hermano	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	
b) de 2 a 3 hermanos	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	
5. Lugar que ocupa el niño en la fila de los hermanos						
a) Hijos únicos	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	X
b) Hijos menores	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	X
6. Edad en la que fue inscrito						
a) Lactante	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	X
b) Maternal	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	X
c) Preescolar	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	X
7. Sexo de la población evaluada						
a) Femenino	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	
b) Masculino	M. GRUESO	M. FINO	LENGUAJE	P. SOCIAL	TOTAL	



## BIBLIOGRAFÍA

- ACHENBACH, T.M. (1981). Investigaciones en psicología del desarrollo. Conceptos, estrategias y métodos. México: Manual Moderno.
- AUSUBEL, D.P. y SULLIVAN, E.U. (1983). El desarrollo infantil. Teorías y comienzos del desarrollo. (3a.ed.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- BERGERON, M. (1985). El desarrollo psicológico del niño. (3a.ed.) Barcelona, España: Morata.
- BIJOU, S.W. (1984). Psicología del desarrollo infantil. vol.3, México: Trillas
- BIJOU, S.W. y BAER, D.M. (1975). Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental. vol.2. México: Trillas.
- BIJOU, S.W. y BAER, D.M. (1980). Psicología del desarrollo infantil. vol. 1 México: Trillas.
- BOLIO, A.E. (1989). Relaciones entre padres e hijos. Preferencias y rechazos. México: Trillas.
- BROUNFENBRENNY, MC; REESE, H y LIPSITT, L.P. (1977). Desarrollo infantil. Barcelona, España: Morata.
- CLARKE-STEWART, A. (1984). Guarderías y cuidado infantil. Barcelona, España: Morata
- CLAUSS, G. y HIEBSCH, H. (1976). Psicología del niño escolar. México: Grijalbo.
- COLL, C. (1982). La conducta experimental en el niño. (2a.ed.) Barcelona, España: CEAC.
- DIAZ, G.R. (1986). El ecosistema sociocultural y calidad de vida. México: Trillas.

- EHRlich, M.R. (1989). Los esposos, las esposas y sus hijos. México: Trillas.
- EVANS, E.D.(1989). Educación infantil temprana. Tendencias actuales. México: Trillas.
- FAW, T. (1982). Teoría y problemas de psicología del niño. México: Mc. Graw-Hill.
- FITZGERALD, H.E., STROMMEN, E.A. y Mc KINNEY, J.P. (1981). Psicología del desarrollo. El lactante y el preescolar. México: Manual Moderno.
- GALGERA, I; HINOJOSA, R.G. y GALINDO, C.E. (1988) El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica. México: Trillas.
- GARCÍA, H.L. "La acción educativa en la escuela infantil". En Castillejo, J:L., Fernández, A.M., y Gairin, S.J. (1992). El currículum en la educación preescolar. (p.p 371-404). México: Santillana.
- GRATIOT-ALPHANDERY, H. y ZAZZO, R. (1978). Tratado de psicología del niño. Historia y generalidades. Madrid, España: Morata.
- KELLER, F.S. (1985). La definición de psicología. México: Trillas.
- LAWRENCE, E. (1982). La comprensión del número y la educación progresiva del niño según Piaget. México: Páidos.
- LEZINE, I. (1979). La primera infancia. Un estudio psicopedagógico sobre las primeras etapas del desarrollo infantil. Barcelona, España: Gedisa.
- LIPSITT, L.P. Y REESE, H.W. (1981) Desarrollo infantil. México: Trillas.
- LURCAT, L. (1981). El niño y el espacio. La función del cuerpo. México: Fondo de Cultura Económica.

- MALRIEV, P., MALRIEV, S. y WIDLÖCHER, D. (1980). Tratado de psicología del niño. Madrid, España: Morata.
- MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (1990). Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. vol.3. Madrid, España: Alianza.
- Mc GURK, H. (1978). Crecimiento y cambio. México: Compañía editorial continental.
- MEDINNUS, G.R. (1985). Estudio y observación del niño. México: Trillas.
- MOZERE, J. y AUBERT, S.A. (1988). Guarderías. Experiencias, descubrimientos y perspectivas. Madrid, España: Morata.
- MUSSED, P. y HENRY, C. (1992). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- MYRDAL, A. y KLEIN, V. (1973). La mujer y la sociedad contemporánea. Historia, ciencia y sociedad. Barcelona, España: Península.
- NAGERA, P.H. (1981). Educación y desarrollo emocional del niño. México: La prensa médica mexicana.
- OSTERRIETH, P.A. (1981). Psicología infantil. Introducción a la psicología infantil. De la edad lactante a la madurez infantil. Madrid, España: Morata.
- PAPAJIA, D.E. y WENDKOS, O.S. (1985). Psicología del desarrollo. (3a ed.) México: Mc Gran-Hill.
- PENCHANSKY, B.L. (1985). Evaluación en el jardín de infantes. México: Hermes.
- PEREIRA, G.M.N. (1984). La apercepción familiar del niño abandonado. México: Trillas.

RAPPOPORT, L. (1977). La personalidad desde 0 a los 6 años. El niño pequeño y el preescolar. Buenos Aires, Argentina: Páidos.

REESE, H.W. y LIPSITT, L.P. (1975). Psicología experimental infantil. México: Trillas.

REMPLEIN, H. (1980). Tratado de psicología educativa. El niño, el joven y el adolescente. México: Labor.

SALVIA, J. y YSSELDYKE, J.E. (1993). Evaluación en la educación especial. México: Manual Moderno.

SCHAFFER, R. (1979). Ser madre. Madrid, España: Morata.

SECADAS, F. y BARBERA, E. (1984). Psicología educativa 6 años. Barcelona, España: CEAC.

SHARP, M. (1978). Psicología del aprendizaje infantil. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

SNYDERS, G. (1972). Pedagogía progresiva. Educación tradicional y educación nueva. Madrid, España: Marova.

STONE, L.J. y CHURCH, J. (1980). Psicología y psicopatología del desarrollo. Desde el nacimiento hasta los 20 años. Buenos Aires, Argentina: Páidos.

STROMMEN, E.A.; Mc KINNEY, J.P. y FITZGERALD, H.E. (1982). Psicología del desarrollo. Edad escolar. México: El Manual Moderno.

THORNDIKE, R.L. y HAGEN, E. (1988). Test y técnicas de medición en psicología y educación. México: Trillas.

WALLON, H. (1975). La evolución psicológica del niño. México: Grijalbo.

WOLFF, W. (1979). La personalidad del niño en edad preescolar. El niño en busca de su "yo". Argentina: Universitaria de Buenos Aires.

ZAPATA, O. (1991). La psicomotricidad y el niño. México: Trillas.